

# LINGUAGEM: TEORIA, ANÁLISE E APLICAÇÕES (5)

Sandra Bernardo  
Naira de Almeida Velozo  
Queila de Castro Martins  
(organizadoras)

Rio de Janeiro  
Programa de Pós-Graduação  
em Letras – UERJ

**2010**

# **Linguagem: teoria, análise e aplicações (5)**

Sandra Bernardo  
Marina R.A. Augusto  
Zinda Vasconcellos  
(organizadoras)

Rio de Janeiro  
Programa de Pós-Graduação em Letras – UERJ  
2010

---

Organização: Sandra Bernardo, Naira de Almeida Velozo e Queila de Castro Martins  
Rio de Janeiro: Programa de Pós-graduação em Letras, 2010.

ISBN: 978-85-64315-00-6

©Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ

CATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ/REDE SIRIUS/MID

L755 Linguagem: teoria, análise e aplicações (5) / Organizadoras Sandra Bernardo, Marina R. A. Augusto, Zinda Vasconcellos. – Rio de Janeiro: UERJ / Programa de Pós-graduação em Letras, 2010.  
101 p.

ISBN 978-85-64315-00-6

1. Análise linguística. 2. Linguística aplicada. 3. Análise do discurso. 4. Sociolinguística. 5. Linguística de corpus. I. Bernardo, Sandra. II. Augusto, Marina R. A. III. Vasconcellos, Zinda. IV. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Programa de Pós-graduação em Letras.

CDU 81'33

# Sumário

<b>Apresentação</b> .....	4
por Sandra Bernardo	

## ARTIGOS

<b>A Representação dos Atores Sociais e a Imagem da Mulher em Contos de Marina Colasanti</b> .....	6
Elir Ferrari	

<b>Relato da intervenção da Fonoaudiologia Escolar junto a um grupo de professoras do ensino fundamental</b> .....	18
Renata Christina Vieira Gomes	

<b>O uso do computador como instrumento de leitura para aquisição do conhecimento: um estudo de caso</b> .....	32
Vanessa Lacerda da Silva	

<b>Investigando o perfil do portador de Déficit Específico da Linguagem</b> .....	43
Ana Paula da Silva Passos, Igor de Oliveira Costa e Odete Firmino A. Salgado	

<b>Morfema singleton e relação especificador/núcleo em construções do português brasileiro</b> .....	52
Queila de Castro Martins	

<b>O artifício de extensão na metáfora da “luta”</b> .....	68
Naira de Almeida Velozo	

## CONTRIBUIÇÃO DOS DOCENTES

<b>INTERLEITURAS: proposta metodológica para monitoramento de leitura mediada por computador</b> .....	79
Cristina de Souza Vergnano-Junger	

<b>Alfabetização Hoje</b> .....	94
Zinda Vasconcellos	

## Apresentação

Neste volume, que integra a série de publicações das Jornadas de Estudos da Linguagem do Programa de Pós-graduação em Linguística da UERJ, são reunidos artigos relativos aos trabalhos apresentados na V Jornada de Estudos da Linguagem. Diferentemente dos anos anteriores, a V Jornada foi aberta apenas à participação de pesquisadores do Programa de Pós-graduação em Linguística. Como nos números anteriores, este volume é composto por uma seção de artigos oriundos das comunicações apresentadas e uma seção com contribuições de professores do referido Programa.

A seção de artigos inicia-se com o artigo de *Elir Ferrari*, que analisa contos de Marina Colasanti, com um olhar sobre a representação da mulher em textos que veiculam um discurso feminista, à luz da Linguística Sistêmico-Funcional. Entre outras questões abordadas pelo autor, é demonstrando que ora mulher é representada ora como um pano de fundo, ora é enfraquecida em favor de seu marido/amante.

*Renata Christina Vieira Gomes* visa, em seu artigo, à demonstração da importância do papel fonoaudiólogo na equipe escolar, de modo a auxiliar o corpo docente quanto a questões ligadas ao desenvolvimento das habilidades linguísticas e da escrita dos alunos. Com base em grupos de estudos, a pesquisadora buscou levar os professores de CIEP a identificar fatores ligados a tais dificuldades para, assim, desenvolverem estratégias didáticas capazes de reverter os problemas dos alunos.

O artigo de *Vanessa Lacerda da Silva* aborda as vantagens e desvantagens da utilização do computador para formação do hábito da leitura com vistas a detectar o papel dessa ferramenta na construção do conhecimento. A partir de um estudo caso com 15 alunos que não tinham usado computador como fonte de pesquisa, a autora chama a atenção para um cuidado na utilização desse instrumento como estratégia de leitura.

*Ana Paula da Silva Passos, Igor de Oliveira Costa e Odete Firmino A. Salgado*, apresentam, em seu artigo, as características principais do *Déficit Específico da Linguagem* (DEL) e suas possíveis manifestações no Português Brasileiro (PB), com vistas a ressaltar os diferentes níveis de déficit. Segundo os autores, em razão dessas diferenças, que muitas vezes dificultam o diagnóstico, é necessário considerar as especificidades do sistema gramatical de cada língua, embora haja manifestações comuns entre os portadores de DEL falantes de línguas diversas.

Com base na Morfologia Distribuída, *Queila de Castro Martins* demonstra como ocorre a influência da relação especificador/núcleo na geração de marcas de pluralidade nos elementos do DP de sentenças do PB1 (português brasileiro – dialeto próximo ao padrão). Assim, a partir das sentenças produzidas por dois alunos com 8 e 9 anos de idade do quinto ano do Ensino Fundamental, a autora ilustra a atuação da relação especificador/núcleo na construção de concordância nominal e verbal durante o processamento das sentenças.

*Naira de Almeida Velozo* aborda, em seu artigo, o artifício de extensão da metáfora primária DISCUSSÃO É LUTA, de modo a gerar a metáfora DISCUSSÃO É GUERRA, a qual fundamenta a análise de ocorrências do conector “mas”, empregado numa sessão de mediação endoprocessual que visa à busca de acordo entre pais separados acerca da regulamentação de visita aos filhos. Os resultados da pesquisa indicam que os elementos *plano de estratégia* e *forças marciais* foram introduzidos no domínio LUTA, para que o domínio GUERRA fosse formado por extensão, intensificando, assim, a força dos argumentos em uma discussão.

A seção de contribuição dos professores inicia-se com o artigo de *Cristina de Souza Vergnano-Junger*, que descreve metodologia empregada no estágio atual de desenvolvimento do projeto de pesquisa *Interleituras*, cujos “objetivos são (a) discutir e (b) descrever o processo leitor em espanhol como língua estrangeira (ELE), mediado por computador”. Para alcançar tais metas, a

pesquisadora vem monitorando a leitura de estudantes universitários de espanhol em ELE, por meio de protocolos específicos.

O artigo de *Zinda Vasconcellos* aborda as influências internas e externas, de cunho teórico e metodológico, bem como interferências midiáticas, comerciais e políticas, que vêm afetando o processo de alfabetização, de modo a denunciar algumas consequências dessas interferências. Entre os aspectos levantados pela autora, pode-se citar a potencial adoção de um modelo retrógrado em razão da incompreensão de uma metodologia proposta em texto de língua inglesa, apontando como uma tradução equivocada pode levar a um retrocesso na alfabetização.

Assim, o Programa de Pós-graduação em Linguística apresenta o quinto volume da série *Linguagem: Teoria, Análise e Aplicações* ao público com um recorte da produção de docentes e discentes do Programa.

Sandra Bernardo

# A Representação dos Atores Sociais e a Imagem da Mulher em Contos de Marina Colasanti

Elir Ferrari –UERJ\*

Resumo: A Análise de contos de Marina Colasanti destaca algumas questões acerca da representação da mulher em textos que veiculam um discurso feminista. Para tanto, utilizou-se as categorias propostas por van Leeuwen (1996) para a representação dos atores sociais, sistema sociossemântico desenvolvido a partir da LSF de Halliday (2004). Os contos foram retirados do livro *Contos de amor rasgados*, publicado na década de 1980, década em que o feminismo brasileiro encontrava-se numa fase de consolidação, em que muito se publicou a respeito do movimento (Pinto, 2003). A Análise Crítica do Discurso (Fairclough, 1995) tem dedicado seus estudos às mudanças sociais através dos discursos e o movimento feminista se inscreve em algumas mudanças. Dessa perspectiva, as categorias de van Leeuwen servem de instrumental para uma análise mais detalhada das relações homem-mulher, permitindo desvelar algumas questões feministas tematizadas nos contos, questões apontadas por Pinto (*op. cit.*). Os resultados da análise dos contos pela utilização do sistema sociossemântico da representação dos atores sociais demonstram que a mulher é representada ora como um pano de fundo, ora é enfraquecida (apassivada, como meta ou recipiente etc.) em favor de seu marido/amante. Assim, os conflitos gerados a partir das ações do homem sobre a mulher nos contos confirmam certas preocupações do discurso feminista, mesmo que não tenham como personagem central uma mulher positivamente representada e bem resolvida.

## 1) Introdução

A literatura sempre acompanha sua época. Cada momento histórico produz uma gama de textos – quer orais, escritos, literários, de uso cotidiano para mera comunicação humana – que circulam pela sociedade como práticas sociais de alguma forma mais ou menos intensas, estabelecidas culturalmente (Bourdieu, 1996). Da mesma forma, os discursos circulam culturalmente. Fairclough (1993) entende que o discurso possui uma noção tridimensional, que une três tradições analíticas: discurso como texto, prática discursiva e prática social. As análises textuais incluem vocabulário, gramática, coesão e estrutura (arquitetura), e constituem parte potencialmente importante na análise do discurso. Os textos passam por processos de produção, distribuição e consumo, são produzidos de maneiras específicas e em contextos específicos de uma rotina social complexa, são consumidos de forma diferente e nos diferentes contextos sociais; certa conjuntura social exige certas práticas discursivo-textuais (Fairclough, 1993, p. 73-86, *passim*). A literatura, então, é parte de um conjunto de textos constituintes de discursos que podem provocar reações e mudanças nas práticas sociais. Integra, ainda, um mercado de bens simbólicos (Bourdieu, 1996). As mudanças discursivas podem promover mudanças sociais e vice-versa, mas, segundo Fairclough, as mudanças envolvem formas de transgressão, rompimento de limites, tais como alocar convenções já existentes em novas combinações, ou mover o que está convencionalizado para situações que geralmente as impedem (Fairclough, 1993, p. 96).

A ideia de discurso e mudança social nos levou a refletir sobre o movimento feminista. De acordo com Pinto (2003), o movimento no Brasil teve seu início de fato na virada do século XIX para o XX com pequenas ações independentes de mulheres corajosas, mas foi somente após a década de 1960 que o grande movimento social, de alcance mundial, atingiu suas principais conquistas (Pinto, 2003, p. 10), sendo o ano de 1975 considerado o momento inaugural do feminismo brasileiro (*idem*, p. 56). A década de 1980 – período de redemocratização – foi a fase de

---

\*Mestre em Letras pela UERJ, área de concentração: Linguística. Orientadora: Gisele de Carvalho.

\*\*FERRARI, Elir. A Representação dos Atores Sociais e a Imagem da Mulher em Contos de Marina Colasanti. In: BERNARDO, Sandra; VELOZO, Naira de Almeida; MARTINS, Queila de Castro. *Linguagem: Teoria, Análise e Aplicações (V)*. Rio de Janeiro: Programa de Pós-Graduação em Letras – ILE/UERJ, 2010, p. 6-17.

consolidação do movimento, com a inclusão de vários conselhos regionais e ministérios, o que indicou uma mudança de pensamento no âmbito da política nacional. O movimento feminista é, assim, partidarizado e institucionalizado. A constituição de 1988 consagra os direitos da mulher ao incluir artigos que reforçam que “homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações”, além de questões empregatícias como licença à gestante para amamentação. O avanço do movimento deve muito às mulheres intelectuais brasileiras que o lideraram e o levavam adiante. Objetivava-se o rompimento da hegemonia da dominação masculina sobre as mulheres, isto é, a hegemonia do poder simbólico masculino (Bourdieu, 2005). Na produção de artigos sobre o movimento feminista brasileiro, basta uma passada de olhos pelas palavras-chave para fazer ressaltar o tema central do movimento: a violência contra a mulher. Porém, mesmo diante dos avanços conquistados, as mulheres intelectuais que lideravam o movimento encontraram dificuldades inestimáveis ao levar a conscientização às mulheres das camadas mais baixas da sociedade. Mulheres mais pobres eram física e moralmente violentadas e não denunciavam seus cônjuges, por questões complexas como dependência emocional e econômica, apoio social e filhos. Surgem, então, no início da década de 1980, as organizações autônomas de apoio à mulher vítima de violência, que criavam “espaços de reflexão e mudança das condições de vida dessas mulheres” (Pinto, 2003, p. 80-1).

A mulher ganha, assim, uma representatividade e uma rede de apoio social não conhecida antes na história do Brasil. Práticas sociais sofreram mudanças em função dos esforços do movimento feminista e das organizações autônomas: delegacia especializada, mudanças na lei, especialização de profissionais da saúde e da área jurídica, para citar somente algumas mudanças (Pinto, 2003, *passim*). Um fato importante é que a violência contra a mulher, antes tolerada sob o pretexto do casamento, já não é permitida incolumemente. Embora ainda haja um longo caminho a percorrer, as mudanças já chegaram às empresas, às escolas, aos ambientes públicos e privados. São mudanças nas práticas sociais e discursivas. A mulher passa a encontrar representações sociais sólidas: executivas em cargos políticos, revistas especializadas, projetos de pesquisas em universidades, etc..

As mudanças sociais, no entanto, ocorreram somente na superfície: se olharmos para uma camada logo abaixo da epiderme, veremos como o poder simbólico da dominação masculina está presente ainda nos dias de hoje (Bourdieu, 2005). Segundo Pinto (2003), o encontro das militantes feministas com as mulheres não-feministas, ou seja, as mulheres da “vida como ela é”, provocou um enorme impasse e incômodo nas militantes “cultas e politizadas”, fazendo com que a militância tomasse outro rumo, tornando-se mais profissional e prestadora de serviço (Pinto, 2003, p.81). Na década de 1990, o movimento torna-se difuso e termos como “a questão da mulher” passa a ser renomeado como “questões de gênero”, que expandia a ‘luta’ a outros movimentos sociais como as do homossexual e do negro. Embora essa expansão tenha favorecido outras conquistas sociais, ela de fato enfraqueceu o movimento feminista, que era um movimento de mulheres para mulheres, que tinha por objetivo geral o combate à violência contra a mulher (Marina Colasanti, in: Revelação Online, s/d).

É nesse cenário de avanços e frustrações que decorre a década de 1980, e é no ano de 1986 que Marina Colasanti publica seu livro de minicontos intitulado de “Contos de amor rasgados”<sup>1</sup>.

## 2) Os minicontos e a proposta de análise

Segundo a autora, o livro *Contos de amor rasgados* foi temático. Marina Colasanti (Revelação Online, s/d) não queria que os “contos mínimos” ficassem soltos no espaço, dando a eles um caráter identitário, para que fossem se somando e que no final o leitor tivesse uma sensação ter lido um romance. O tema fica evidente já na ambiguidade do título: contos rasgados de amor,

<sup>1</sup> COLASANTI, Marina. *Contos de amor rasgados*. Rio de Janeiro: Rocco, 1986.



que parte da expressão ‘amor rasgado’ (amor intensamente vivido). A manipulação da expressão metaforiza as relações de amor que não deram certo, e essa metáfora é confirmada na medida em que os contos vão sendo lidos. A maioria dos minicontos conta com um participante masculino e um feminino, geralmente em situação de confronto, homem e mulher representados cada um a seu modo. No contexto de uma fase consolidada do feminismo brasileiro, as expectativas de representação incluem a imagem de uma mulher que reaja à violência, ao poder simbólico da dominação masculina, ou que seja independente, segura de si, com autoestima elevada. A análise aqui apresentada pretende mapear as formas com que os atores homem (ele) e mulher (ela) são retratados pela autora, buscando entender a importância dessa representação para o escopo do movimento feminista. Os minicontos selecionados para este artigo procuraram ser representantes do todo, e espera-se que, a partir deles, seja possível fazer afirmações gerais pertinentes ao livro.

A proposta de análise dos contos partiu do sistema sociossemântico sugerido por Theo van Leeuwen (1996) para o estudo da representação dos atores sociais, que tem como base a Linguística Sistêmico-Funcional desenvolvida por Halliday (2004). Nele, os textos são examinados pelo viés semântico em que os atores sociais podem ser completa ou parcialmente excluídos ou incluídos no discurso, e de que forma esse processo de inclusão-exclusão ocorre. Para van Leeuwen (2008, p. 5), todo texto - e discurso - toda representação do mundo e o que se passa nele, mesmo que abstratamente, deveria ser interpretado como representações de práticas sociais, e práticas sociais são

maneiras socialmente reguladas de fazer coisas - mas a palavra ‘regular’ pode dar uma impressão errada, uma vez que ‘regulação’, no sentido que normalmente conhecemos, é somente um dos modos pelo qual a coordenação social pode ser alcançada. Práticas sociais diferentes são ‘reguladas’ em diferentes graus e de diferentes maneiras. (*ibid.*, p. 6, tradução livre).

Nesse aspecto, van Leeuwen (*ibid.*, p.12-17) afirma que textos e discursos recontextualizam (tornam a contextualizar) as práticas sociais, sendo os gêneros (discursivos, textuais, literários) parte das ações praticadas socialmente, pois são regulados de formas diferentes em situações diferentes e utilizam textos que não só descrevem e representam, mas também reproduzem e modificam. Na produção literária, podemos entender os gêneros discursivos como práticas que dizem respeito à produção do texto, sua publicação, circulação e consumo, e nele se materializam a reprodução e representação das atividades sociais. Bettelheim (1980), ao estabelecer a importância dos contos de fadas para a formação das crianças, descreve como as estruturas sociais são representadas nas histórias. Além de doutrinarem as tendências dicotômicas como bem/mal e certo/errado, envolvem toda a complexidade existencial, nas quais as personagens são dotadas de questões narcísicas e enfrentam conflitos. Essas estruturas operam no inconsciente e, para a psicanálise, o inconsciente é um determinante poderoso para o comportamento, tanto na criança quanto no adulto (Bettelheim, 1980, p. 16). As estruturas transmitidas nas histórias, então, ajudam na identificação do leitor com uma tipologia social, mitigando as angústias infantis.

Assim, considerando o gênero parte de uma prática social e, especificamente, o gênero literário como capaz de mobilizar o inconsciente para além dessas práticas, direcionamos nosso olhar para as relações estabelecidas entre homem e mulher nos minicontos de Marina Colasanti. Acreditamos que a forma com que os minicontos são elaborados reflete as angústias surgidas no bojo do movimento feminista. Observando a prática social pelo filtro do gênero literário, as análises seguirão o enfoque do contexto de cultura.

Devido à complexidade do sistema para a análise da representação dos atores sociais desenvolvido por van Leeuwen (1996), não esgotaremos nem os subsistemas (ver Anexo), nem a totalidade dos contos selecionados. Pelas restrições de espaço, daremos ênfase ao subsistema de exclusão e algumas categorias do subsistema da inclusão, uma vez que os atores sociais podem estar incluídos ou não no discurso. Segundo van Leeuwen (*ibid.*), quando os atores não estão incluídos, a exclusão pode ocorrer de duas formas: por supressão, quando não há como resgatar o ator excluído,

não há indícios dele no texto; ou colocado em segundo plano, quando ocorre um encobrimento e é parcialmente excluído, mas há como resgatar o ator em outros momentos no texto, por representação direta ou por referenciação. Por outro lado, o ator pode ser incluído de várias formas. Daremos mais ênfase à ativação – em que os atores ocupam lugares ativos na estrutura, como agentes dos processos (ações) – e à passivação – em que são sujeitados, metas ou beneficiários dos processos. Outras categorias serão consideradas à medida que os minicontos as apresentem, mas o que se pretende observar é o caráter “passivado” ou “ativado” dos atores nas estórias, a fim de traçar suas imagens face à dominação masculina. Ou seja, pretendemos analisar, à luz do discurso feminista, como se posicionam o homem e a mulher nas relações apresentadas.

### 3) O etos discursivo e o etos putativo

Falar da imagem da mulher construída através do discurso por um olhar feminista é falar de etos discursivo. Dominique Maingueneau tem nos fornecido vasta teoria acerca do etos discursivo (sobre etos, ver Maingueneau, 1997; 2001; 2005; 2006). Sua teoria, porém, versa sobre a imagem que o enunciador projeta de si quando se exprime verbalmente, não sobre a imagem que ele projeta do outro em seu discurso. O etos, portanto, não se aplicaria às personagens dos minicontos, mas a um narrador, ou ainda, se estudado o conjunto da obra de Marina Colasanti, poderíamos chegar a um etos de um escritor. Mas afirmações acerca do etos de escritores e/ou narradores são polêmicas e não atenderia ao escopo de nossa análise. Maingueneau, ao comentar o etos prévio ou pré-discursivo, admite que o

*ethos* [sic] está crucialmente ligado ao ato de enunciação, mas não há como ignorar que o público constrói também representações do *ethos* [sic] do enunciador mesmo antes de ele começar a falar (Maingueneau, 2006, p. 269).

Utilizaremos, então, o conceito de *etos putativo*, um dos conceitos desenvolvido por Lopez (2009) para descrever a gênese do etos, partindo de um estudo sobre o etos pré-discurso de Maingueneau. O etos putativo contribui para a formação de um etos prévio ao discursivo, ou seja, um etos anterior ao pronunciamento do enunciador. Segundo Lopez, o

*Etos putativo* [...] é criado por enunciados de terceiros sobre o locutor em questão, fazendo com que sejam depositados, na memória coletiva, índices descritivos que configuram um etos particular relativo ao nome próprio do enunciador. O termo putativo [...] vem do latim *putativus* “presumido”, da raiz *putare* “imaginar”, e tem a mesma origem da palavra “reputação”. Portanto, porque é fruto da enunciação de um outro, o etos putativo é da ordem de uma “reputação”, de um etos presumido, imaginário, artificial (ou seja, “feito com arte”) (Lopez, 2009, p.61).

Tomando a ideia do etos putativo, pode-se depositar enunciados de valor positivo ou negativo na memória coletiva. Especificamente na análise dos minicontos, consideramos que as imagens do homem e da mulher são construídas por enunciados que lhes imputam um etos, isto é, um caráter e um tom que os revelam em “estereótipos ligados a mundos éticos” (Maingueneau, 2006, p. 270). Definimos, assim, que ao nos referirmos a homem e mulher, estamos considerando que esses substantivos aglutinam a coletividade: homem e mulher representam pessoas do gênero masculino e pessoas do gênero feminino, respectivamente.

### 4) As análises

Marina Colasanti, como vimos, queria dar aos minicontos uma identidade única, em que o leitor tivesse a sensação de ter lido um romance. Essa sensação é possibilitada pelo fato de que os contos, em sua maioria, abordam o relacionamento amoroso, conturbado, entre homem e mulher.

Embora alguns escapem a essa premissa, nosso *corpus* foi composto especificamente pelos contos em que homem e mulher aparecem em algum tipo de relação.

### Texto 1 - Prólogo. Enfim, um indivíduo de idéias abertas

A coceira no ouvido atormentava. Pegou o molho de chaves, enfiou a mais fininha na cavidade. Coçou de leve o pavilhão, depois afundou no orifício encerado. E rodou, virou a pontinha da chave em beatitude, à procura daquele ponto exato em que cessaria a coceira.

Até que, traque, ouviu o leve estalo e, a chave enfim no seu encaixe, percebeu que a cabeça lentamente se abria.<sup>2</sup>

O primeiro conto (texto 1) apresenta-se com a total ausência de representação da mulher. Se não fosse pela palavra *indivíduo* no título, não seria possível identificar quem teria ideias abertas, pois sequer há indícios de gênero no corpo do conto. A **inclusão** do termo no título, no entanto, promove a **exclusão** por **supressão** da mulher (para uma visão geral do sistema, ver Anexo). Segundo van Leeuwen (1996), a **supressão** ocorre quando não é possível identificar um determinado ator que deveria estar representado. O homem é quem tinha a cabeça fechada que, enfim, se abriu. Cabe destacar apenas que ele é agente de processos materiais até quando a cabeça se abre, único momento em que aparece um processo diferente: mental (ouvir, perceber). Embora *um indivíduo* seja comum aos dois gêneros em língua portuguesa, vale afirmar que se referia ao gênero masculino em razão de haver outros termos em português que funcionariam melhor numa neutralização no contexto em que o miniconto se apresenta, como *uma pessoa*.

### Texto 2 - Por preço de ocasião

Comprou a esposa numa liquidação, pendurada que estava, junto com outras, no grande cabide circular. Suas posses não lhe permitiam adquirir lançamentos novos, modelos sofisticados. Contentou-se pois com essa, fim de estoque, mas preço de ocasião.

Em casa, porém, longe da agitação da loja – homem escolhendo mulher, homem pagando mulher, homem metendo mulher em saco pardo e levando às vezes mais de uma para aproveitar o bom negócio – percebeu que o estado de sua compra deixava a desejar.

“É claro”, pensou reparando na sujeira dos punhos, no amarrotado da pele, nos tufos de cabelo que mal escondiam rasgões do couro cabeludo, “eles não iam liquidar coisa nova.”

Conformado, deitou-a na cama pensando que ainda serviria para algum uso. E, abrindo-lhe as pernas, despejou lá dentro, uma por uma, brancas bolinhas de naftalina.<sup>3</sup>

Se o primeiro miniconto exclui a mulher, o conto imediatamente após (texto 2) a inclui. Porém, a **inclusão** se dá completamente por **passivação**. Nomeada de *esposa*, abre a narrativa como meta do processo material *comprou* – **passivação** por **sujeição** –, o que remete à metáfora de que a *esposa* é uma *mercadoria*. A passivação ocorre quando o ator “participa” como a finalidade dos processos (van Leeuwen, 1996, p. 186), sendo a sujeição a finalidade do processo material (ibid., p.

<sup>2</sup> In: COLASANTI, Marina. *Contos de amor rasgados*. Rio de Janeiro: Rocco, 1986, p. 11.

<sup>3</sup> In: COLASANTI, Marina. *Contos de amor rasgados*. Rio de Janeiro: Rocco, 1986, p. 13.

189). O sentido de *mercadoria* é recuperado no campo semântico que envolve o conto (liquidação, pendurada em cabide, lançamentos, modelos, estoque, preço, loja, compra). Ela, a esposa, também funciona como uma **associação** para *mulher*, uma vez que estava pendurada “junto com outras” – **generalizada** em *outras* e em *mulher* na sequência “homem escolhendo mulher, homem pagando mulher [...]”. Ela é ainda renomeada como *compra* em “o estado de sua compra”, corroborando a associação da mulher-esposa como mercadoria. É representada também como velha e simplória quando **dissociada** de “lançamento novo” e de “modelo sofisticado”. Suas características depreciativas são construídas por **somatização**, metonimicamente, em “sujeira dos punhos”, “amarrotado da pele”, “tufos de cabelo” e “rasgões do couro cabeludo”, para referir sua idade e estado. A única vez que ela aparece como agente (no verbo *servir*) é, na verdade, incluída na transitividade do processo mental *pensar*, de cujo agente é ele, não ela. Completamente **passivada** do início ao fim – quando *é deitada* na cama e suas pernas *são abertas* – ela fica apagada de qualquer representação positiva, não lhe é dada a possibilidade de qualquer reação. A mulher, aqui, não tem voz.

Na extremidade oposta, ele é sempre **ativado**, não somente como agente dos processos, mas também através dos possessivos em “suas posses”, “sua compra”. O termo *marido* é **excluído**, mas está **representado em segundo plano**; podemos recuperar esse sentido apenas a partir do termo *esposa* que entra como meta da primeira ação. Trata-se, assim, de uma relação matrimonial. Tampouco o pronome pessoal *ele* é explicitado para se referir a quem compra, pois aparece sempre implícito nas desinências, um padrão da língua portuguesa que poderia causar ambiguidade. Sabemos que se trata do gênero masculino por questões socioculturais, em oposição a *esposa* e em **associação** a *homem*, na sequência entre travessões (“homem escolhendo mulher, homem pagando mulher [...]”). Com a ausência do pronome ou outro termo que o qualifique ou especifique, obtém-se uma **generalização**, um sentido de que se trata de um homem qualquer. O fato de os termos *lançamentos novos* e *modelos sofisticados* entrarem na transitividade do verbo *adquirir*, implica que era isso que se almejava, e ele lamenta – somente a ele é dado voz pelo discurso direto “É claro, não iam liquidar coisa nova” – mas se conforma com o fato de não poder adquiri-la. É um homem que compra, porém em liquidações por não ter posses. Lamentação e conformidade apontam para um homem decepcionado, que adquiriu a mercadoria mesmo estando em mau estado, levando à frustração – a expressão ‘é claro’ introduz o tom de frustração. Então ele se conforma e a usa mesmo assim. O processo *usar* reporta à proposta da compra, colocando a mulher como um objeto a ser consumido. O homem, aqui, é quem tem voz e é quem age.

### Texto 3 - Nunca conspirando a família

Duas vezes por semana, o amante ia buscá-la diante da casa da costureira, e no carro de vidros fumês seguiam para o motel no bairro distante.

Chegando ao quarto, entretanto, exigia ela que o amado se despisse no banheiro e de lá viesse, nu, o rosto coberto por uma máscara negra. Só assim se entregava, salvo o tesouro de sua respeitabilidade. Pois, entre gemidos de paixão, como poderia fundamente garantir que o homem mascarado capaz de arrancar-lhe do corpo tais prazeres não fosse, de fato, seu próprio marido?<sup>4</sup>

O texto 3 representa a mulher de forma menos **passivada**, ocupando o lugar de agente dos processos. Ela é inicialmente passivada no pronome átono ‘la’ (“buscá-la”), mas imediatamente assume a coparticipação em *seguiam* e *chegando* e se mantém agente, não mais como coparticipante, nos processos *exigir*, amar (ela é agente de *amado*), se *entregar*, *salvaguardar* a

<sup>4</sup> In: COLASANTI, Marina. *Contos de amor rasgados*. Rio de Janeiro: Rocco, 1986, p. 25.

respeitabilidade, *poder garantir*. A trama gira em torno dela. É ela quem impõe condições (“exigia ela”) para *se entregar* ao prazer, mas essa condição é justificada pela defesa de sua respeitabilidade, o que aponta para valores socioculturais – trata-se de uma mulher que tem um *marido*, e que o trai – a traição em nossa sociedade é proibida às mulheres e a culpa, valor simbólico, surge como forma de autopunição. Ela não *geme de paixão*, esta ação está nominalizada em “entre gemidos de paixão”, que tira dela o caráter de agente exclusivo de *gerner*. Ela não *salva sua respeitabilidade*, esta ação está também nominalizada em “salvo o tesouro de sua respeitabilidade”, destacando o fato de que o tesouro da respeitabilidade foi salvo, apagando o agente de *salvar*. Porém, ela está ativada no possessivo “sua” como agente da respeitabilidade. Entrega-se ao prazer somente ao homem mascarado, assim destituído de afeto, já não mais amante ou amado, única possibilidade de obtenção do prazer, de materializar o ato. Mesmo estando no centro da trama, ela é explicitamente nomeada no pronome pessoal *ela* somente no processo verbal *exigir*. Em todas as outras ocasiões, ora o pronome está implícito no verbo, ora no pronome oblíquo (“buscá-la”), ora no reflexivo (“se entregava”), ora nos possessivos (“arrancar-lhe do corpo” = arrancar de seu corpo, “sua respeitabilidade”, “seu próprio marido”), funcionando como recurso para nomeá-la minimamente como agente do ato de traição. A impressão inicial de que ela é agente e toma as rédeas, se observada mais de perto, dá lugar à imagem de uma mulher que se escamoteia em favor de valores como família (nomeada no título) e casamento (nomeado em marido).

Ele é inicialmente nomeado como o amante, e ativado no processo material *buscar* (“ia buscá-la”). Em seguida, é renomeado para *eles* como agente coparticipante em *seguiam* e *chegando* (= quando chegaram). Daí em diante, sua representação torna-se opaca, a coparticipação é desfeita. É novamente renomeado para *amado*, que se difere semântica e sutilmente de amante: ambos os termos envolvem afeto, mas *amante* o tem como agente de amar, e *amado* o tem como beneficiado pelo amor. Embora *amado* seja ativado nos processos de despir (“se despisse”) e vir (“viesse”), esses processos estão encapsulados numa oração subordinada como receptor do processo verbal *exigir*, que tem ela como agente. Dessa forma, mesmo quando agente – despir no banheiro, vir nu, cobrir o rosto com a máscara – ele é **passivado por sujeição** a ‘exigir’. Depois disso, ele reaparece novamente opaco, como *homem mascarado*. É **destituído**, despido do afeto de amante/amado e beira quase um estranho. Apenas o adjetivo *mascarado* **especifica** o homem. Percebemos um declínio, uma progressão decrescente, na representação dele, pois de *amante* passa a *amado* e, na hora dos gemidos de paixão, de arrancar dela tais prazeres, é um homem mascarado. Essa destituição é necessária para que ela, submissa, se entregue.

A leitura possível de que o amante seja o próprio marido é irrelevante aqui, pois, além não ser um fato não-comprovável, não é a traição – ou não – que está em jogo, mas sim a imagem construída da mulher e do homem na fantasia sexual.

#### Texto 4 - Prova de amor

“Meu bem, deixa crescer a barba para me agradar”, pediu ele.

E ela, num supremo esforço de amor, começou a fiar dentro de si, e a laboriosamente expelir aqueles novos pêlos, que na pele fechada feriam caminho.

Mas quando, afinal, doce barba cobriu-lhe o rosto, e com orgulho expectante entregou sua estranheza àquele homem: “Você não é mais a mesma”, disse ele.

E se foi.<sup>5</sup>

<sup>5</sup> In: COLASANTI, Marina. *Contos de amor rasgados*. Rio de Janeiro: Rocco, 1986, p. 165.

No texto 4, ela é nomeada de *meu bem* e  *você* no discurso direto dele. É **ativada** nos processos materiais *começar*, *fiar* (“começar a fiar”), *expelir* e *entregar*. Aparece como agente na **nominalização** “*sua* estranheza” (de *estranhar*) e **passivada** em “cobriu-*lhe* o rosto”. As circunstâncias em que realiza os processos – que inclui a nominalização *esforço* (esforçar) que empenha para fazer com que a barba nascesse, mesmo que antinatural, e o *orgulho* com que entrega *sua estranheza* – ela o faz, *laboriosamente*, em nome de seu *amor*, para agradá-lo. Essas nominalizações servem para abrandar a ação direta do agente, pois quebra a força que cairia sobre *ela*, se ela fosse agente direto de *esforçar* ou *orgulhar*. “Aqueles novos pêlos” ocupam lugar de agente da ação de *ferir* e “barba”, de *cobrir* seu rosto, assim, não é ela quem fere ou cobre, o que ameniza as ações tão violentas e antinaturais da mulher. Sinestésicamente, os pelos representam um movimento interno dela própria, pois são seus próprios pelos que brotam em seu rosto por um esforço sobrenatural, constituindo um momento na trama em que *ela* é **objetivada** por **somatização**. O imperativo “deixa”, expresso na voz direta dele, segundo a gramática tradicional teria *tu* (= ela) como sujeito, o que delega a ela a decisão de *deixar crescer*. Porém, ele é sujeito da enunciação e ela o faz para atender o pedido dele. Assim, ela é representada como responsável por suas ações, que faz em nome de seu amor por ele.

Ele é representado como *ele* e *aquele homem*. A trama abre com o discurso direto, onde *ele* tem voz e é agente do processo verbal *pedir*. Quando não é agente, ele mesmo se coloca, por discurso direto, nos pronomes *meu* (“meu bem”) e *me* (“me agradecer”). Então ele é suprimido da trama até ser retomado como “aquele homem”, **beneficiário** do processo de *entregar*. A partir daí, ele é reativado em um processo verbal (dizer), novamente ganhando voz em discurso direto, e um material (ir). A retomada com *aquele homem* é opacificante. Não é uma generalização de homem como qualquer homem, como no texto 2. O pronome demonstrativo leva à **individualização** e o homem é **especificado** como *aquele*. Ao mesmo tempo, ao ser nomeado de homem – um substantivo que o **destitula** –, pois o substantivo ‘homem’ não especifica se é marido, ou namorado, ou qualquer tipo de substantivo que transmita um pertencimento (quem namora, namora alguém, quem é marido, é marido de alguém...). Sua ação na trama é minimizada, pois é agente de um único processo material (“se foi”). Os demais processos de que é agente são verbais: “pediu” e “disse”, que são verbos *dicendi*. *Pedir* supõe, ainda, provocar a atitude do outro. Ele é representado como alguém que se beneficia pelas ações que ela pratica a partir dos pedidos dele.

## 5) Uma breve discussão à guisa de conclusão

Os minicontos – além do contexto de produção, circulação e consumo de literatura, que representa uma prática social *de per se* – recontextualizam (van Leeuwen, 2008) as relações entre homem e mulher no âmbito dos relacionamentos interpessoais. As histórias são encerradas de forma que não há escapatória para a condição da mulher. A virilidade masculina contra o corpo socialmente determinado da mulher (Bourdieu, 2005). Entendemos, com Bettelheim (1980), que a literatura tem função psicanalítica formadora e colaboram para que o leitor encontre um linha identitária com as situações e os personagens envolvidos nas histórias. O fecho catastrófico dos minicontos tem efeito persuasivo e mexe com imaginário coletivo. Dessa forma, desconstrói os discursos de consenso – a dóxa – em que o homem é sempre favorecido em detrimento da mulher.

A imagem da mulher hoje certamente seria construída como independente, segura de si, detentora de direitos. Essa não foi a opção escolhida por Marina Colasanti. A representação dos atores *homem* e *mulher* nos minicontos destacam as ações do homem sobre a mulher, que se apresenta sempre sujeitada a ele. Ao se construir histórias em que a mulher não tem voz, é tratada como objeto de consumo (texto 2), ou necessita forjar a realidade para se entregar à traição (texto 3), ou mesmo que seja capaz de esforços sobrenaturais para agradar o homem (texto 4), faz-se surgir uma imagem pelo discurso de outrem (no caso, o narrador), imputando à mulher um etos feminino fragilizado, que não tem força, vítima de violência simbólica, dominada pelo poder

masculino. Essa imagem é construída como resultado do empenho frustrado do movimento feminista em face às camadas mais baixas da população e espelha a realidade da mulher à época do movimento.

Retomando Fairclough (1993), as mudanças discursivas podem promover mudanças sociais e essas mudanças foram almeçadas pelo movimento feminista. Embora concordemos com Bourdieu (2005) de que muito pouco mudou, os minicontos contribuem para uma pequena transgressão, rompimento de limites, pois põem em xeque a hegemonia masculina. Como nos diz o texto 1, é preciso que o homem abra sua cabeça.

## Referências

- BETTELHEIM, Bruno. *A psicanálise dos contos de fadas*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- BOURDIEU, Pierre. *A dominação masculina*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.
- BOURDIEU, Pierre. *As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário*. São Paulo: Cia das Letras, 1996.
- BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/\\_Constitui%C3%A7aoCompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/_Constitui%C3%A7aoCompilado.htm)>. Acesso em: 14 nov. 2009.
- COLASANTI, Marina. *Contos de amor rasgados*. Rio de Janeiro: Rocco, 1986.
- CUNHA, Maria Angélica Furtado de; SUZA, Maria Medianeira de. *Transitividade e seus contextos de uso*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- FAIRCLOUGH, Norman. *Critical Discourse Analysis: papers in the critical study of language*. London, UK: Longman, 1995.
- FAIRCLOUGH, Norman. *Discourse and social change*. Cambridge, UK: Policy Press, 1993.
- HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, Christian. *An introduction to Functional Grammar*. 3<sup>rd</sup> edition. London, UK: Hodder Arnold, 2004.
- LAGO, Daniel Siqueira Lopez. *Gênese do Etos: um ensaio sobre o etos pré-discursivo*, Brasil. 2008. 132f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Faculdade de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.
- MAINGUENEAU, Dominique. *Discurso literário*. São Paulo: Contexto, 2006.
- MAINGUENEAU, Dominique. *Ethos, cenografia e incorporação*. In: AMOSSY, Ruth (org.). *Imagens de si no discurso*. São Paulo: Contexto, 2005.
- MAINGUENEAU, Dominique. *Análise de textos de comunicação*. São Paulo: Cortez, 2001
- MAINGUENEAU, Dominique. *Novas tendências em análise do discurso*. 3ª ed. Campinas, São Paulo: Pontes : Unicamp, 1997.
- PINTO, Céli Regina Jardim. *Uma história do feminismo no Brasil*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2003.
- RESENDE, Viviane de Melo; RAMALHO, Viviane. *Análise do discurso crítica*. São Paulo: Contexto, 2006.

REVELAÇÃO ONLINE. Entrevista com Marina Colasanti. (s/d). Disponível em: < <http://www.revelacaoonline.uniube.br/cultura03/letras2.html> >. Acesso em: 17 fev. 2009.

VAN LEEUWEN, Theo. *Discourse and practice: new tools for Critical Discourse Analysis*. New York, NY, USA: Oxford University Press, 2008.

VAN LEEUWEN, Theo. A representação dos actores sociais. In: PEDRO, Emilia Ribeiro (org.). *Análise Crítica do Discurso: uma perspectiva sociopolítica e funcional*. Lisboa, Portugal: Editorial Caminho, 1996.



## ANEXO

Sistema sociossemântico da representação dos atores sociais segundo van Leeuwen.

Fonte: RESENDE, Viviane de Melo; RAMALHO, Viviane. *Análise do discurso crítica*. São Paulo: Contexto, 2006, p. 74 – com complemento da versão original em VAN LEEUWEN, Theo. *Discourse and practice: new tools for Critical Discourse Analysis*. New York, NY, USA: Oxford University Press, 2008, p. 52.

EXCLUSÃO	SUPRESSÃO				
	COLOCAÇÃO EM SEGUNDO PLANO				
INCLUSÃO	ATIVAÇÃO				
	PASSIVAÇÃO	SUJEIÇÃO	ASSOCIAÇÃO		
			DISSOCIAÇÃO		
		BENEFICIAÇÃO	DIFERENCIAÇÃO		
			INDIFERENCIAÇÃO		
	PARTICIPAÇÃO				
	CIRCUNSTANCIALIZAÇÃO				
	POSSESSIVIZAÇÃO				
	PERSONALIZAÇÃO	DETERMINAÇÃO	CATEGORIZAÇÃO	FUNCIONALIZAÇÃO	
				IDENTIFICAÇÃO	CLASSIFICAÇÃO
					IDENTIFICAÇÃO
RELACIONAL					
IDENT. FÍSICA					
AVALIAÇÃO					
NOMEAÇÃO		FORMALIZAÇÃO			

				SEMIFORMALIZAÇÃO			
				INFORMALIZAÇÃO			
				TITULAÇÃO	HONORIFICAÇÃO		
					AFILIAÇÃO		
				DESTITULAÇÃO			
				DETERMINAÇÃO ÚNICA			
				SOBREDETERMINAÇÃO	INVERSÃO	ANACRONISMO	
						DESVIO	
					SIMBOLIZAÇÃO		
					CONOTAÇÃO		
					DESTILAÇÃO		
				INDETERMINAÇÃO			
				GENERALIZAÇÃO			
				ESPECIFICAÇÃO	INDIVIDUALIZAÇÃO		
ASSIMILAÇÃO	COLETIVIZAÇÃO						
	AGREGAÇÃO						
IMPESSOALIZAÇÃO	ABSTRAÇÃO						
	OBJETIVIZAÇÃO (ESPACIALIZAÇÃO / AUTONOMIZAÇÃO DE ENUNCIADO / INSTRUMENTALIZAÇÃO / SOMATIZAÇÃO)						

## **Relato da intervenção da Fonoaudiologia Escolar junto a um grupo de professoras do ensino fundamental**

*Renata Christina Vieira Gomes (CBMERJ)\**

Resumo: O objetivo principal deste artigo é demonstrar como o fonoaudiólogo pode ser um personagem importante na equipe escolar, auxiliando o corpo docente nas questões referentes ao desenvolvimento das habilidades linguísticas do alunado, atuando não só nas questões relativas ao estabelecimento dos padrões linguísticos na modalidade oral, como também na escrita<sup>1</sup>. A motivação para o presente estudo surgiu da nossa necessidade profissional. Por termos feito parte do Programa Saúde na Escola, atuando como fonoaudióloga escolar em um CIEP, pudemos perceber que a chegada da Fonoaudiologia na escola foi vista pelo corpo docente como a “solução” dos problemas de linguagem escrita das crianças. Isso reflete a mentalidade de que o fonoaudiólogo é um profissional que não faz parte da equipe escolar, que deve “tirar” a criança de sala de aula e atendê-la em seu consultório, sendo único responsável em resolver a dificuldade que a criança tem em aprender. O problema da dificuldade no aprendizado é visto como apenas do fonoaudiólogo e não da escola. Não acreditamos que o papel do fonoaudiólogo escolar seja este, o de “tratar as crianças que não aprendem”. Acreditamos que ele possa dar uma contribuição muito mais substantiva.

Assim, realizamos um grupo de estudos com as profissionais da escola diretamente envolvidas com o problema tematizado, ou seja, professoras de ensino fundamental. O objetivo visado foi o de, juntas, buscarmos conhecimento quanto aos possíveis fatores subjacentes aos problemas dos alunos. Consideramos isso necessário para o aumento da autonomia profissional das professoras para que, a partir de uma melhor compreensão dos fenômenos, elas próprias possam desenvolver estratégias didáticas capazes de reverter os problemas dos alunos, tornando-se mais livres e críticas em relação a livros didáticos. Foi também uma de nossas preocupações não limitarmos nosso foco apenas a fatores diretamente relacionados a problemas de ortografia, mas estendê-lo a questões mais amplas, como as relacionadas à textualidade e gênero, e também à variação linguística.

Nossa principal tarefa foi a de escolher textos para leitura pertinentes aos problemas de aquisição do sistema ortográfico, os quais pudessem não só trazer esclarecimentos sobre questões especificamente de ortografia, como suscitar reflexões sobre a alfabetização de uma maneira mais ampla, criando para os participantes do grupo um momento para repensar a sua prática pedagógica e mudar condutas que acaso se estivessem mostrando ineficientes.

Fechamos nossos doze encontros, com a sensação de que fomos bem sucedidas, e constatando que, a cada encontro, foi havendo uma maior tomada de consciência das professoras, sobre os fatores subjacentes às dificuldades dos alunos e a possíveis meios de superá-las.

### **1) O Desenrolar da intervenção junto ao grupo de professoras da escola**

O grupo de estudos foi realizado com a intenção de, a partir do debate de questões de ordem linguística que influenciam na aquisição do sistema ortográfico, aumentar a conscientização dos seus membros sobre as causas das dificuldades ortográficas que o alunado apresenta, favorecendo a reorientação de práticas pedagógicas e minimizando a situação-problema que foi dividida com a Fonoaudiologia a respeito da alfabetização na escola. A partir do assessoramento dado ao grupo com a intenção de conduzi-lo a um maior conhecimento, foi possível que as participantes se sentissem confiantes para conduzir seu trabalho de forma diferente, baseando suas condutas nos

---

\*Mestre em Letras, com área de concentração em Linguística pelo programa de Pós-Graduação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro/UERJ, sob a orientação de Zinda Vasconcellos.

\*\*GOMES, Renata Christina Vieira. Relato da intervenção da Fonoaudiologia Escolar junto a um grupo de professoras do ensino fundamental. In: BERNARDO, Sandra; VELOZO, Naira de Almeida; MARTINS, Queila de Castro. *Linguagem: Teoria, Análise e Aplicações* (V). Rio de Janeiro: Programa de Pós-Graduação em Letras – ILE/UERJ, 2010, p. 18-31.

<sup>1</sup> A Fonoaudiologia é uma ciência que atua na comunicação de uma forma geral, mas, apesar disso, muitos acreditam que o trabalho do fonoaudiólogo se restringe a possíveis problemas de fala. É nossa intenção mostrar que a Fonoaudiologia tem por objeto de estudo das questões relativas à linguagem de uma forma geral, assim, tanto a modalidade oral como a escrita fazem parte da atuação deste profissional.

novos conhecimentos que foram compartilhados durante o período do grupo de estudos, alterando desta maneira, as atividades pedagógicas em sala de aula.

Para isso, foram utilizados diversos textos de autores como Cagliari, Massini-Cagliari, Abaurre, Zorzi, Câmara Jr.. Também foram apresentados dois textos da própria pesquisadora: um artigo que apresenta exatamente a questão da dificuldade ortográfica na escola no ano de 2005 e que foi escrito com o objetivo de demonstrar como foi realizada a investigação das dificuldades de natureza ortográfica dos alunos e apresentar um diagnóstico inicial do problema, além de um texto que trata dos tipos de erros ortográficos mais comuns, que se transformou em um dos capítulos de sua dissertação de mestrado e que apresenta com mais detalhes, como se deu a intervenção fonoaudiológica na escola.

Com base nas anotações feitas em cada um dos doze dias de grupo de estudos, descrevemos como se deu sua realização, que ocorreu entre os meses de maio e setembro de 2006, durante uma hora por semana.

## 2) O primeiro dia de grupo de estudos

No dia cinco de maio de 2006, primeiro dia de grupo de estudos, foi introduzida a questão da alfabetização. Iniciamos o trabalho com o debate do texto de Maria Bernadete Abaurre (Abaurre, M. B. M., 1986, p.29-36) “Introduzindo a questão dos aspectos linguísticos da alfabetização...”. O texto foi escolhido para o primeiro dia do grupo com o objetivo de explicitar que o foco de nossa preocupação não deveria estar nos erros ortográficos, mas na escrita de forma geral. Devido ao tema de nosso trabalho estar relacionado às dificuldades ortográficas, angustiou-nos a ideia de que as professoras participantes de nosso grupo entendessem que nossa proposta pudesse estar centrada apenas nas relações letra/som, fortalecendo uma tendência de alguns trabalhos sobre alfabetização em tratar apenas da decodificação. Outra função do texto de Abaurre foi o de trazer exemplos de redações de alunos com erros ortográficos e mostrar as hipóteses sendo construídas. As redações apresentadas pela autora ficaram na memória do grupo e foram comentadas em outros encontros.

Abaurre também apresenta questões sociolinguísticas a respeito dos usos sociais da escrita e da leitura e aponta dois temas para reflexão: a relação entre as classes sociais e os estímulos que as crianças destas classes recebem para aprender a ler e escrever; e se a escola permite que o aluno utilize a linguagem escrita de maneira espontânea e natural ou se, na verdade, apenas capacita a criança a reproduzir frases vistas nas cartilhas. Para essa reflexão, a autora apresenta dois tipos de textos infantis: que possuem maior informatividade, mas contêm formas ortográficas incorretas; e os que apenas repetem o modelo de texto de cartilha, ou seja, são pobres em significados, mas apresentam um maior domínio das formas ortográficas corretas.

Segundo Abaurre, a escola não estimula as experimentações das crianças para a aquisição da escrita e entende a construção de hipóteses como meros erros ortográficos e não como hipóteses de grafia que se deva incentivar, com o intuito de conduzir o aluno na direção da escrita correta.

O grupo se identificou bastante com o texto lido. As professoras começaram a relatar o que percebem da bagagem linguística de seus alunos. Todas disseram que é muito perceptível a diferença entre os alunos que convivem no ambiente doméstico com a leitura e os que não são estimulados em casa a ler.

Também narraram que os alunos, de uma forma geral, apresentam dificuldades na produção de escrita espontânea, que preferem sempre descrever algo que já tenha ocorrido ou que seja pedido um tema. Esta dificuldade se faz presente tanto nos alunos que já estudavam na escola no ano passado como nos alunos novos, vindos de escolas públicas e particulares.

Sobre a questão que Abaurre aponta em seu artigo acerca dos textos espontâneos e repletos de erros ortográficos e os textos como os de cartilha com a grafia correta, as professoras demonstraram

ter consciência de que produzir um texto com maior conteúdo é mais importante no início da alfabetização do que escrever um texto vazio e sem erros ortográficos, mas relatam que existe uma cobrança muito grande por parte dos pais para que seus filhos escrevam com a grafia correta. Em vista disso, ficam sem saber se privilegiam o uso da criatividade nos textos ou a diminuição dos erros de ortografia.

As professoras demonstraram angústia por terem seu trabalho criticado pelos pais dos alunos, além de não saberem exatamente qual caminho seguir. A atitude da pesquisadora foi de tranquilizá-las, falando sobre a importância do erro, já que, quando uma criança erra na escrita de determinada palavra, na verdade pode estar testando uma hipótese, e que este é um processo que faz parte do aprendizado. Além disso, estimular a liberdade e a criatividade na escrita é estimular a formação de reais escritores, e não apenas de meros copiadores. Também foi frisado que o erro ortográfico é algo presente na vida de todos os alfabetizados e que mesmo nós, em algum momento, podemos ter dúvidas sobre a maneira correta de grafar alguma palavra, mas que aprendemos a lidar com esta dificuldade através do uso de dicionários ou de estratégias associativas, em que buscamos em nossa mente outras palavras da mesma “família” para descobrirmos a escrita correta.

Consideramos o primeiro dia do grupo de estudos muito proveitoso e que a finalidade foi atingida, pois as professoras se mostraram muito atentas, preocupadas e abertas para exporem suas dificuldades e debaterem sobre elas, atitude que consideramos essencial para o sucesso de nossos encontros. Acreditamos que as professoras tomaram a palavra e mostraram suas questões, pois neste primeiro dia ficou explícito que, em nosso grupo, não haveria relação assimétrica entre as partes do tipo “a pesquisadora sabe e o professor ouve e aprende”. Dessa forma, todos os participantes perceberam que tinham contribuições valiosas a dar e que a função da pesquisadora era apenas coordenar, escolher os textos e mediar os debates do grupo.

### 3) O segundo dia de grupo de estudos

No dia doze de maio de 2006, segundo dia do grupo de estudos, foi debatida a questão dos métodos de alfabetização. Como base do trabalho, selecionamos alguns trechos do livro de Marlene Carvalho (Carvalho, M., 2004) “*Guia Prático da Alfabetização*”, e do texto de Cagliari (Cagliari, L. C., 2001, p.217-226), “A mediação do professor na alfabetização”, dado que os conteúdos foram considerados importantes e os textos originais serem longos demais para a nossa disponibilidade de tempo.

Sabemos que há um debate enorme em torno do Construtivismo, muitas vezes sem que os profissionais saibam do que se trata, levando a críticas superficiais ou a aprovações sem fundamento. Muitas vezes se critica o abandono do ensino e se defende a volta da tradicional abordagem extremamente centrada na decodificação, que já revelou todos os seus problemas. Assim, escolhemos autores, ora críticos, ora favoráveis às abordagens cognitivas. Também resolvemos abordar o tema por prevermos que as professoras participantes já ouviram bastante sobre o assunto e consideramos importante conhecer suas opiniões a respeito.

O texto de Cagliari lança críticas à teoria da psicogênese da linguagem escrita por Ferreiro e sua abordagem construtivista. O autor afirma que a abordagem não aponta o que o professor deve fazer se o aluno não seguir o caminho esperado pela psicogênese.

Para ele, a mentalidade educacional criada a partir do construtivismo, de que o professor deve exercer apenas o papel de mediador passivo, levou muitos professores a acreditar que seu papel é apenas o de observar o progresso ou dificuldade do aluno.

Além disso, o autor afirma que a psicogênese “queria ver as idéias dos alunos através da prática de produção de textos, e não a produção de textos através de ideias aprendidas formalmente” (Op. Cit., p. 221), ou seja, menospreza o ensino e enfatiza a aprendizagem.

O texto de Carvalho explicita os métodos de alfabetização analíticos (que partem da letra para a palavra) e sintéticos (que partem do texto ou da frase), apresenta as habilidades que cada um deles estimula. A autora declara sua preferência pelos métodos globais, mas aponta que o êxito ou fracasso de determinado método depende principalmente da competência do professor que o aplica.

Além disso, o texto traz sua opinião sobre os trabalhos de Emília Ferreiro e sobre o construtivismo. Para Carvalho, as pesquisas de Ferreiro causaram “o reexame das práticas tradicionais de alfabetização e evidenciou a necessidade de tornar o ensino da leitura mais coerente com os pontos de vista da criança” (Op. Cit, p. 83-84).

A autora também declara que os treinamentos de curta duração que apresentam noções de construtivismo para professores não são a solução para a questão da alfabetização no Brasil por poderem causar insegurança nos professores quanto à orientação a seguir. Para ela, esses treinamentos acabam por resumir o construtivismo em algumas poucas ideias, que são: utilizar os nomes dos alunos em sala de aula e ensinar o alfabeto associado a esses nomes; ser mais tolerante com os erros que os alunos cometem e classificar a escrita das crianças em fases silábica, silábico-alfabética ou alfabética.

As professoras falaram sobre sua forma de trabalho e sobre qual método preferem utilizar. Uma professora defende que usa o método “construtivista”, principalmente em sua classe de alfabetização de adultos, pois considera mais interessante para os alunos o uso de materiais significativos para a leitura, como rótulos e propagandas.

Outra professora diz que prefere o trabalho com os sons, pois acredita ser a melhor maneira de ensinar a ler, principalmente com crianças.

Também debatemos sobre as habilidades que cada tipo de método desenvolve preferencialmente e, a partir dessa informação, as professoras concluíram que a melhor maneira de alfabetizar seria fundindo o que há de melhor em cada um deles, ou seja, utilizando um método analítico-sintético.

As professoras salientaram que muitos professores acreditam que seguir o construtivismo é simplesmente deixar que os alunos produzam apenas escritas espontâneas, como se o conhecimento fosse adquirido naturalmente, sem a necessidade da interferência do professor induzindo os alunos a chegar as suas hipóteses. Elas acreditam que muitas crianças, que passaram pelo primeiro segmento do primeiro grau e que mesmo assim não aprenderam a ler e escrever bem, são herança de ideias deturpadas sobre o construtivismo. Ao apresentarem seus comentários sobre o Construtivismo, pudemos constatar como os conhecimentos sobre os métodos em geral e, em particular, sobre os trabalhos de Emília Ferreiro, podem chegar fragmentados até os principais interessados, que são os professores de ensino fundamental. O encontro foi uma oportunidade de suas vozes aparecerem apresentando, cada vez mais, suas opiniões e experiências.

Todos esses comentários me parecem justificar o acerto de abrir um espaço para as vozes das professoras aparecerem, e para que certas ideias errôneas fossem esclarecidas.

#### **4) O terceiro dia de grupo de estudos**

No dia dezenove de maio de 2006, terceiro dia do grupo de estudos, tratamos de dois assuntos: variação linguística e as hipóteses que as crianças estabelecem sobre o sistema de escrita.

Para abrir a questão da variação linguística, utilizamos um trecho do livro de Miriam Lemle, “Guia teórico do alfabetizador” ( Lemle, M., 2004), e do texto de Cagliari, “A Ortografia na escola e na vida”(Cagliari, L. C., 2001), além do texto de Massini-Cagliari “‘Erros’ de Ortografia na alfabetização: escrita fonética ou reflexões sobre o próprio sistema de escrita?”(Massini-Cagliari, G., 2001).

Lemle enfatiza em seu texto a importância dos professores darem respostas corretas aos alunos quando estes fazem questionamentos sobre as diferenças que existem entre a fala e a escrita e sobre o motivo delas. Segundo a autora, para dar estas respostas, o professor precisa saber sobre os tipos de relações entre sons e letras no nosso sistema ortográfico, além de conhecer e respeitar as variações linguísticas.

Já o texto de Cagliari aborda os diversos sistemas alfabéticos e explica os motivos para a criação de normas ortográficas, relacionando as convenções da grafia e as variações linguísticas existentes em nossa fala.

Para tratar da questão das hipóteses que são utilizadas pelas crianças, utilizamos o texto de Massini-Cagliari, em que a autora apresenta duas maneiras para lidar com os erros ortográficos: considerá-los como escrita fonética; ou considerá-los como hipótese sobre o próprio sistema de escrita ortográfico. O texto discute as duas opções a partir da análise de redação de um aluno do primeiro ano do ensino fundamental. A autora conclui que o professor precisa conhecer os sistemas de escrita para auxiliar o aluno a dominar a escrita ortográfica.

As professoras disseram que, antes da leitura do texto de Abaurre, achavam que os erros de seus alunos, de uma forma geral, fossem apenas fruto da influência da oralidade na escrita. Elas não imaginavam que um erro ortográfico pudesse ser ocasionado por uma hipótese que a criança pudesse ter sobre a natureza do sistema ortográfico.

Com os textos apresentados por Abaurre como exemplos de escrita infantil criativa que apresentam erros de grafia, que já tinham sido mostrados no primeiro dia de grupo, começamos a observar as hipóteses que a criança poderia ter para escrever daquela maneira. As professoras relataram que nunca tinham imaginado que, por trás de um erro ortográfico, pudesse haver uma lógica que o justificasse. Elas puderam perceber que, compreendendo as hipóteses que as crianças fazem ao escrever, fica muito mais fácil estabelecer estratégias para que a criança compreenda as regras ortográficas, chegando a escrever da forma correta.

Depois dessa constatação, as professoras passaram a pensar em como facilitar a apreensão das formas corretas de escrita e, com base no texto lido, começaram a estabelecer analogias entre palavras, como em “prédio, médio, tédio, remédio”, que possuem grafias semelhantes para, em sala de aula, quando algum aluno tivesse dúvida sobre alguma palavra, elas utilizassem este recurso facilitador da aprendizagem.

Vemos, aqui, o quanto o conteúdo exposto foi significativo: a partir das leituras debatidas, as professoras adquiriram um conhecimento sobre as hipóteses de escrita das crianças que antes não possuíam e, a partir da percepção da lógica do pensamento infantil, puderam, a partir de então, refletir sobre suas atuações em sala de aula, reformulando uma série de condutas.

Sobre a questão da variação linguística, as professoras concordaram com o texto de Lemle e pensam não ser correto estimular a criança a falar da mesma maneira que se escreve a palavra, produzindo uma fala artificial. Uma professora relatou que lembra ter sido alfabetizada desta forma e que não repete esta atitude com seus alunos. Concluíram com base no texto, que a melhor maneira de lidar com a variação linguística é explicando para as crianças que as pessoas falam de formas diferentes uns dos outros e que nenhuma das formas de falar deve ser tratada como errada, mas como diferente. Neste momento a atenção do grupo se voltou para o trecho do texto de Cagliari sobre a ortografia. O trecho mostra que, se cada um escrevesse da maneira que fala, teríamos diversas formas de grafar cada palavra, o que causaria muita dificuldade para compreendermos a escrita. Cagliari também afirma que utilizamos uma forma para escrever uma palavra, mas a falamos de acordo com nossa variante linguística, e a forma de escrever as palavras é uma convenção chamada ortografia.

As professoras gostaram da explicação sobre o motivo da existência da ortografia e relataram que, muitas vezes, os alunos perguntam o motivo pelo qual falamos de uma forma mas, escrevemos

de maneira diferente, e confessaram não saber o que dizer nesses casos, então respondem simplesmente que “é assim e pronto”. Disseram também que, após este dia de grupo, passariam a explicar a importância da ortografia e ficaram de começar a observar os erros dos próprios alunos para estabelecer hipóteses sobre os possíveis motivos dos erros de grafia.

Mais uma vez, podemos constatar como, a partir da aquisição de um conhecimento, desta vez sobre a importância do uso da convenção ortográfica, se abre uma porta para a mudança. Acreditamos que possivelmente haverá uma diferença na atitude das professoras no que se refere à variação, o que provavelmente influirá positivamente no alunado.

### **5) O quarto dia de grupo de estudos**

No dia vinte e seis de maio de 2006, quarto dia do grupo de estudos, foi explicada a classificação utilizada por Zorzi para diferenciar os tipos de erros ortográficos existentes no *corpus* de redações dos alunos do CIEP, coletadas em 2005. Foram apresentados os gráficos que mostram os erros das turmas e as professoras demonstraram preocupação com o gráfico que aponta aumento do número de erros à medida que as séries avançam.

As professoras perguntaram o que a pesquisadora achava do aumento dos erros. Foi respondido que nossa hipótese pessoal é que, na segunda série, as crianças ainda estavam presas ao “modelo cartilha”, só usariam vocabulário reduzido por isso não errariam muito. Já nas outras séries é possível que o vocabulário das crianças seja maior, que eles escrevam com mais liberdade e criatividade, portanto tendo mais possibilidade de errar.

As professoras relacionaram o conteúdo apresentado com o texto debatido na semana anterior. Vendo exemplos de erros encontrados no corpus, começaram a estabelecer hipóteses para eles, o que consideramos positivo, pois um dos objetivos deste trabalho é o aumento da consciência do grupo em relação aos fatores subjacentes aos problemas de ordem ortográfica. Vendo que as professoras, ao observarem um erro de ortografia, já começam a pensar nas possíveis causas que levam o aluno a escrever daquela maneira, percebemos que já houve um certo grau de conscientização sobre a questão.

### **6) O quinto dia de grupo de estudos**

No dia dois de junho de 2006, quinto dia de grupo, e nos subsequentes, começamos a focalizar os tipos de erros separadamente, com o intuito de que as professoras melhor compreendessem cada um deles e, a partir desta compreensão, que elas pudessem criar estratégias e utilizá-las em sala de aula com atividades que facilitassem a elaboração de hipóteses corretas por parte dos alunos, melhorando assim a grafia dos mesmos.

Particularmente nesse encontro tratamos do erro do tipo *junção-separação* de palavras. Preferimos que o início da apresentação dos tipos de erros se desse por uma unidade maior, que é a frase, para depois serem apresentados os erros específicos das palavras.

Foi explicada a natureza deste tipo de erro, sua origem essencialmente auditiva, por se tratar da transferência da característica de fluxo contínuo, existente na fala, para a escrita, provocando a grafia escrita em cordão ou separando as sílabas das palavras.

As professoras começaram a pensar em atividades para minimizar problemas desse tipo. Resolveram apresentar em aula, diversas frases escritas em cordão sem separar as palavras, para que os alunos pudessem consertar.

Da ótica da pesquisa-ação, gostamos muito do fato de mais uma vez elas estarem utilizando o conhecimento linguístico sendo adquirido em atividades pedagógicas criadas por elas mesmas.



Devido ao início da Copa do Mundo, e, logo em seguida, das férias escolares, decidimos interromper o grupo até o dia nove de agosto de 2006.

### 7) O sexto dia de grupo de estudos

No dia nove de agosto de 2006, retomamos o grupo de estudos com uma revisão sobre o último tema tratado.

As professoras retornaram das férias bastante motivadas e relataram as atividades que fizeram com suas turmas durante o período da Copa do Mundo, em que não tinham ocorrido os nossos encontros. Disseram que conversaram e, juntas, resolveram aplicar as mesmas atividades em todas as turmas e que gostaram muito dos resultados. Relataram dois tipos de atividades: uma para explicar a importância da convenção ortográfica; e outra para que os alunos “consertem” a escrita pseudofonética contínua.

A primeira atividade foi elaborada com base no texto de Massini-Cagliari lido anteriormente. Consiste em escolher alguns alunos e dar a cada um deles uma pronúncia diferente de uma mesma palavra, para que falem para a turma (como por exemplo, a palavra *poste*, que pode ser falada como: *postsí, poste, postí, poxtsi, poxte, poxti* etc). Depois da fala de cada aluno, escrever a palavra no quadro procurando reproduzir a maneira como foi dita. Mostrar aos alunos e perguntar se eles conseguem reconhecer a palavra dita por eles em todas as variantes escritas. Daí concluir que a escrita se tornaria mais difícil de ser compreendida se cada um escrevesse do jeito que fala e que, por isso, podemos falar de acordo com nossa variante linguística, mas devemos escrever respeitando uma convenção, que é a ortografia.

A segunda atividade foi a escrita de frases em cordão, de modo contínuo, para os alunos dizerem o que estava errado na frase e consertarem. Algumas frases usadas foram: *argentinaugostamu, ucaxorulati* e *usmininu soutaro balão na rua*.

As professoras relataram que as turmas, além de gostarem das atividades, se divertiram muito corrigindo os “erros das tias”.

Percebemos que, intuitivamente, criaram exercícios bastante interessantes e parecidos com os aplicados por Eglê Pontes Franchi e explicados em seu livro “*Pedagogia da Alfabetização: da Oralidade à Escrita*” (Franchi, E. P., 2001, p.177-182). Além disso, a professora da segunda série relatou que, após realização das atividades, seus alunos diminuíram os erros do tipo *junção-separação*.

Consideramos que os dois meses de intervalo que tivemos de fazer nos preocupou de início, mas este período foi bastante produtivo, já que as professoras tiveram tempo para transformar o conhecimento adquirido em prática pedagógica eficiente. Ouvindo os relatos das professoras sobre as atividades que realizaram, pudemos perceber que elas descobriram a importância das atividades propostas serem agradáveis aos alunos, fazendo sentido para eles. O caráter lúdico das tarefas propostas seguramente terá ajudado a diminuir o constrangimento dos alunos diante da possibilidade do “erro”, o que deve ter sido um dos fatores que contribuiu para o prazer deles.

### 8) O sétimo dia de grupo de estudos

No sétimo dia de grupo, dia onze de agosto de 2006, debatemos sobre os tipos de relações ortográficas, baseadas nos três tipos apresentados por Lemle. Estudamos a primeira e a segunda etapa da aquisição da ortografia, ou seja, as relações biunívocas entre sons e letras e as relações de acordo com o contexto.

Após tratarmos dos dois tipos de relações e percebermos que, no início da alfabetização, se apenas oferecermos às crianças palavras com letras que tenham relação biunívoca com o som,

estamos dificultando a compreensão delas acerca dos outros tipos de relações entre sons e letras. As professoras se impressionaram ao constatarem que os livros didáticos próprios para alfabetização costumam usar apenas relações biunívocas no início da alfabetização e elas nunca tinham questionado este critério.

Em virtude disso, resolveram criar atividades que fizessem as crianças elaborarem as hipóteses de uso das letras e sons regulares de acordo com o contexto, e o grupo, junto, pensou nas seguintes atividades para as letras *e; o; r; s* e *l*:

Escrever no quadro a letra *e*, e perguntar o som da letra. Depois perguntar o som do *e* nas palavras: *deve*; *neve*; *late*; *café*; *boné*...

Levar as crianças a perceber que, quando o *e* está no final da palavra, se a sílaba for tônica, o som é de *e*, se for átona. O som é de *i*.

Para ajudar as crianças a perceber melhor a diferença, colocar as palavras com *e* final em sílaba átona em uma coluna e *e* final em sílaba tônica, em outra coluna.

Para a letra *o*, que pode ter som de *u* se estiver em sílaba átona em fim de palavra, foi pensada a mesma atividade, só mudando as palavras, que foram: *belo*; *tombo*; *ouro*; *pato*; *medo*; *cabelo*; *pelo*; *morto*; *jiló*; *paletó*; *totó*...

Para a letra *r*, as professoras elaboraram a seguinte atividade: escrever a sílaba *ra* no quadro e pedir que os alunos leiam. Depois escrever as palavras *ramo* e *mora*, e pedir que leiam novamente. Depois perguntar-lhes se o som que a letra representa é igual nas duas palavras.

Fazer listas de palavras com a letra *r* em início de palavra e entre vogais para que os alunos percebam a diferença sonora.

Levar as crianças a inferir que o som que a letra *r* representa é fraco entre vogais e forte em início de palavras. Depois pedir que elas dêem mais exemplos, para verificar se inferiram a regra.

Para a letra *s* as professoras criaram atividade semelhante: escrever a sílaba *sa* no quadro e pedir que os alunos leiam. Depois escrever as palavras *sara* e *rasa* e pedir que leiam novamente. Perguntar se o som do *s* é igual nas duas palavras.

Fazer listas de palavras com a letra *s* em início de palavra e entre vogais para que os alunos percebam a diferença sonora.

Exemplos de listas de palavras com a letra *s* no início da palavra: *sede* – *sino* – *sonho* – *sujo* – *salada* – *semana* – *sol* – *sapo*.

Exemplos de listas de palavras com a letra *s* entre vogais: *asa* – *casa* – *princesa* – *mesa* – *musa* – *asilo* – *casulo* – *raso* – *quase*.

Levar as crianças a inferir que a letra *s* corresponde ao fonema /s/ em início de palavra, e o fonema /z/ entre vogais. Depois pedir que elas dêem mais exemplos, para verificar se inferiram a regra.

Para a letra *l*, as professoras pensaram em colocar no quadro as sílabas *la* e *al* para que as crianças comparem o som da letra *l* e percebam se é o mesmo nos dois casos. Se tiverem dificuldade em achar o som da sílaba *al*, mostrar as palavras *lama* e *alma*.

Fazer listas de palavras com a letra *l* em início e em fim de sílaba para que os alunos percebam a diferença sonora.

Exemplos de listas de palavras com a letra *l* em início de sílaba: *lado* – *lenha* – *lírio* – *loto* – *luta* – *lua* – *linha* – *leito*.

Exemplos de listas de palavras com a letra *l* em final de sílaba: *altar* – *alface* – *alfazema* – *última* – *volta* – *molde* – *peralta*.

Depois pedir que elas dêem mais exemplos, para verificar se compreenderam a regra.

Foi dito a elas que atividades deste tipo poderiam ser realizadas com todas as letras e sons que tenham relação regular de acordo com a posição, e elas ficaram de planejar exercícios para todos que fizessem parte deste tipo de relação ortográfica. Já é perceptível que as professoras se apresentam mais confiantes para elaborar atividades próprias, além de demonstrarem estar mais livres das atividades dos livros didáticos.

## 9) O oitavo dia de grupo de estudos

No oitavo dia de grupo de estudos, dia dezoito de agosto de 2006, debatemos sobre o terceiro tipo de relações ortográficas, que são as de concorrência, que, neste trabalho, convencionamos chamar de erros de *representações múltiplas*.

Como neste tipo de relação não há nenhuma regra que possamos aplicar, existe a tendência de que as crianças procurem se basear na hipótese da correspondência biunívoca para escrever as palavras que possuam representações múltiplas.

Com base nisso, foi apresentada às professoras uma atividade aprendida pela pesquisadora no curso “Alterações da escrita nos Distúrbios de Aprendizagem e nas Dislexias”, ministrado pelo fonoaudiólogo Jaime Zorzi em doze de agosto de 2006. A atividade que foi considerada bastante interessante para desestabilizar a idéia da correspondência biunívoca e estabilizar a ideia das representações múltiplas a partir da rede de “parentesco” entre as palavras, ou seja, estimulando o aluno a desenvolver a consciência morfossintática.

A atividade se divide em três fases. Na primeira fase, quando a criança tem a ideia da correspondência biunívoca estabilizada, perguntamos oralmente “que som o *s* (ésse) tem?” De forma geral, algumas crianças confundem e repetem o nome da letra, outras dão apenas o som do fonema /s/.

A segunda fase tem por objetivo desestabilizar a ideia da correspondência biunívoca. Escrevemos no quadro uma lista de palavras e pedimos que as crianças identifiquem quais possuem som de /s/. Apresentamos abaixo um exemplo de lista:

*Cabeça – cresça – mesa – próximo – pássaro – mês – nascer – princesa – massa – exceção – espera – riqueza – percebe – persegue.*

Depois que as crianças digam quais são as palavras com som de /s/, mostrar as letras que representaram este som, além da letra *s* (que foram: *ç; sc; x; ss ;sc ;xc ;c*).

Na terceira fase deve-se explicar que diversas letras podem representar o som /s/ e que não há uma regra para ensiná-las sobre quando usar qual letra, mas que podemos acertar mais na escrita das palavras se pensarmos nas famílias delas, assim, por exemplo, se ficamos na dúvida na grafia de *cabeçudo*, como sabemos escrever *cabeça*, podemos relacionar as palavras e descobrir que *cabeçudo* se escreve com *ç* como *cabeça*, pois fazem parte da mesma “família”.

As professoras se interessaram bastante pela atividade apresentada. A pesquisadora as estimulou a aplicar o mesmo modelo de exercício utilizando também outras letras e sons que possuam relação ortográfica arbitrária, como o som do /x/, por exemplo.

## 10) O nono dia de grupo de estudos

No nono dia de grupo de estudos, dia vinte e cinco de agosto de 2006, a partir da leitura de trechos do capítulo de Zorzi (Zorzi, J. L., 2004) “Desvios na Ortografia”, falamos sobre a *confusão entre am e ão* em final de palavra.

Em seu texto, Zorzi trata das regras da grafia correta das palavras e apresenta a classificação dos desvios ortográficos que adota, além de apontar propostas de intervenção pedagógica e/ou fonoaudiológica para cada tipo de erro.

A *confusão entre am e ão* é um erro de natureza oral por ser ocasionado pela semelhança fonética entre estas terminações. Palavras como *comeram* e *comerão*, do ponto de vista fonético, possuem, no final das palavras, o mesmo som, a diferença está no tempo verbal e na entonação. Deste modo, as crianças podem diferenciar as duas terminações se levarem em consideração qualquer um desses dois aspectos.

Foi demonstrada para as professoras uma dica que foi dada por Jaime Zorzi em seu curso sobre a questão em foco. O fonoaudiólogo utiliza a técnica do prolongamento da palavra para que a criança identifique melhor a sílaba tônica e possa descobrir se a palavra deve ser escrita com *am* ou *ão*.

Quando a palavra é dita como se estivéssemos “chamando de longe”, características da sílaba tônica – como sua maior intensidade e duração - ficam mais perceptíveis. Assim, se a sílaba tônica for a última, ou seja, se a palavra for oxítone, grafa-se *ão*, se a sílaba tônica for a penúltima, ou seja, se for paroxítone, grafa-se *am*.

As professoras gostaram da estratégia e resolveram fazer a brincadeira de “chamar as palavras” em suas turmas, para facilitar a detecção das sílabas tônicas, não só nas palavras com terminação *am* e *ão*, mas em todas as palavras, já que consideram que a identificação da sílaba tônica é algo que as crianças muitas vezes apresentam dúvidas. Desta maneira, as professoras estão assimilando diversos conteúdos novos e adequando-os às suas necessidades.

## 11) O décimo dia de grupo de estudos

No décimo dia do grupo de estudos, dia cinco de setembro de 2006, conversamos sobre as razões etimológicas das convenções ortográficas do Português.

Baseadas no Cap. 9 do livro “*Manual de Expressão Oral e Escrita*” de Câmara Jr. (Câmara Jr., J. M., 1986) que trata da Ortografia, vimos que as regras ortográficas podem possuir um critério fundamentado na Etimologia para a representação letra-som na ortografia do português, que normalmente não é apresentado para as professoras quando ainda estão no curso de formação de professores mas que é importante que tenham conhecimento. Foi mostrado o critério etimológico das palavras de origem latina e não-latina, como as palavras de origem africana e indígena.

As professoras demonstraram surpresa ao conhecerem a origem de diversas palavras e de como se relacionam. Uma professora, por exemplo, começou a entender o motivo da relação entre *chuva* e *pluvial*, que antes não compreendia por não saber que as palavras do Português escritas com *ch* que possuem origem latina eram escritas em latim com *cl*, *pl* ou *fl*, daí *chuva* em latim ser *pluvia* e derivar a palavra *pluvial*.

As professoras consideraram que o conteúdo apresentado foi muito útil para o enriquecimento pessoal delas e disseram não achar complexo, ao grafar alguma palavra de origem africana ou indígena, aproveitar para esclarecer aos alunos que estas palavras devem ser escritas com *j*, e não com *g*, e com *x*, e não *ch*.

Acreditamos que a apresentação do conteúdo, considerado complexo por muitos, foi um sucesso, já que todos os participantes ficaram felizes com a aquisição deste novo conhecimento e de perceber que este pode ser bastante útil em sala de aula.

## 12) O décimo primeiro dia de grupo de estudos

No penúltimo dia de grupo de estudos, dia treze de setembro de 2006, voltamos a tratar dos erros ortográficos. Utilizando o livro de Zorzi “*Aprendizagem e Distúrbios da Linguagem escrita*” (Zorzi, J. L., 2003), em que o autor analisa como se dá a apropriação da ortografia do Português; os tipos de erros ortográficos mais comuns; além de apresentar as contribuições que a Fonoaudiologia com enfoque educacional pode proporcionar em uma atuação conjunta com a escola; conversamos sobre os erros de *omissão e acréscimo de letras*, apresentados pelo autor nas páginas 84 a 88 e 99, onde Zorzi apresenta os fatores para tais erros, plano de atuação terapêutico/pedagógica e além de abordar sobre o planejamento de atividades para as dificuldades ortográficas.

Inicialmente debatemos as principais causas dos erros de *omissão e acréscimo*, que são: a confusão entre o nome e o som da letra; falhas na correspondência letra-som (quando a criança conhece o som, mas não sabe que letra pode representá-lo) e dificuldades nas construções silábicas distintas da tradicional CV (Consoante-Vogal).

Para trabalhar em sala de aula com os problemas de *omissão* causados pela confusão entre o nome e o som da letra, as professoras pensaram na seguinte atividade: apresentar no quadro aos alunos os nomes e os sons das letras, mostrando as diferenças entre eles. Em seguida, grafar palavras com omissões desta natureza para que digam o que está errado e consertar. Exemplos de palavras com omissões: *telefone – bb – bijo – cbola – ddo – qijo – zbra – lfante*.

Continuamos o grupo tratando de uma questão intimamente relacionada aos erros por *omissão e acréscimo de letras*, que é o conhecimento fonológico. Foi apresentado ao grupo, os quatro níveis de conhecimento fonológico, que são: sensibilidade à rima; conhecimento silábico; conhecimento intra-silábico e conhecimento fonológico propriamente dito.

No nível de sensibilidade à rima, a criança percebe quando as palavras possuem a mesma sequência de sons em seu final. Esta etapa pode ser estimulada tanto oral como graficamente e é o primeiro nível de percepção fonológica, ou seja, é o primeiro degrau que a criança avança no caminho do desenvolvimento da habilidade em segmentar sílabas e fonemas de uma palavra. As professoras confessaram que sempre gostaram de atividades com rimas, mas que não tinham conhecimento do objetivo da estimulação à identificação e criação de rimas e que, agora, este tipo de atividade ganhou um valor muito maior, pois, além de serem atividades extremamente lúdicas e que agradam muito aos alunos, os prepara para identificar melhor os sons das palavras.

No nível de conhecimento silábico, a criança percebe as semelhanças entre as sílabas das palavras. Brincadeiras que estimulem esta fase podem ser realizadas através da escrita e da oralidade.

No nível intra-silábico, podemos apresentar para as crianças os mais diversos tipos de estruturas silábicas e as dificuldades desta natureza podem ser diluídas através de atividades de identificação de *onset* e rima da sílaba<sup>2</sup>.

O último nível é o do conhecimento fonológico propriamente dito, em que as crianças percebem os fonemas que compõem as palavras, segmentando e identificando suas partes.

As professoras compreenderam a importância das habilidades fonológicas para a alfabetização e resolveram utilizar atividades para estimular esses conhecimentos. Pensaram em exercícios como: achar rimas para as palavras dadas; identificar rimas em versos de músicas e poesias; achar palavras com a mesma sílaba em um pequeno texto; achar o maior número de palavras com determinada sílaba no início, no meio e no fim de palavra; achar palavras com o mesmo *onset* em textos; achar o maior número de palavras com determinado *onset* no início, meio e fim de palavra; achar palavras com a mesma rima (na sílaba) em um texto; achar o maior número de palavras com determinada rima (em sílaba) no início, no meio e fim de palavra; apresentar às

---

<sup>2</sup> A sílaba é dividida em duas partes, a inicial é denominada *onset* (também conhecido como formante ou aclave) e a final é a *rima*.

crianças os sons de determinado fonema e pedir que achem palavras que o contenham; apresentar palavras escritas e pedir que selecionem as que possuam determinado fonema.

Para finalizar, foi dito às professoras que omissões e acréscimos de *m* e *n*, muitas vezes ocorrem devido ao fato de algumas palavras possuírem traço de nasalidade que, na grafia, não é marcado, como no caso da palavra *muito*. Isso pode causar dúvidas para as crianças na hora da escrita, levando-as ao erro.

Este penúltimo dia de grupo foi muito satisfatório, pois, apesar do grande conteúdo discutido, foi possível apresentar diversas causas de erros, relacionando a noções de Fonologia que foram facilmente inferidas a ponto de as professoras criarem diversos exercícios para a estimulação de habilidades fonológicas.

### 13) O décimo segundo dia de grupo de estudos

No último dia do grupo de estudos, dia vinte e seis de setembro de 2006, falamos sobre os quatro últimos tipos de erros que faltavam: *troca entre consoantes surdas-sonoras*; *troca de letras parecidas*; *inversões* e *generalizações de regras*. Esses tipos de erros foram debatidos tendo por base um texto da própria autora deste artigo, que apresenta os tipos de erros ortográficos, e que é parte de sua dissertação de mestrado “*Dificuldades ortográficas: história de uma intervenção*”.

Sobre a *troca entre consoantes surdas-sonoras*, foram mostradas as razões de ordem acústico-articulatória. A confusão entre esses sons na fala e como essa dificuldade pode ser transferida para a escrita, pode ser considerada uma falha de análise fonológica destes sons, pela inabilidade para reconhecer a ausência/presença do traço de sonoridade no fonema, ou seja, este tipo de erro também ocorre devido a uma falha na consciência fonológica.

A troca de *letras parecidas* como da letra *m* pelo *n*, por exemplo, é um tipo de dificuldade que pode ocorrer por dois motivos: dificuldades de automatização dos traçados das letras, ou de percepção visual.

As *inversões* de letras são de dois tipos: em relação ao próprio eixo; e quanto a posição na sílaba ou na palavra.

O primeiro tipo é uma dificuldade de ordem gráfica, em que a criança deve aprender o nome da letra e seu(s) som(ns) correspondente(s) de acordo com a posição.

O segundo tipo é uma dificuldade de segmentação sonora, ou seja, na habilidade fonológica, em que podemos mostrar ao aluno a diferença sonora que ocorre quando mudamos a posição das letras e/ou sílabas dentro de uma palavra. Foi dito às professoras que as falhas apresentadas anteriormente devem ser identificadas em sala de aula e que é papel do professor orientar os pais sobre a dificuldade da criança e da importância da realização de uma avaliação fonoaudiológica.

A *generalização de regras* foi apresentada como uma falha favorável, pois demonstra que a criança procura utilizar a regra que aprendeu, apenas não a utilizou no contexto ideal. Foi dito às professoras que, ao encontrar erros desse tipo, é importante estimular o aluno mostrando que a regra está correta, apenas foi utilizada no lugar errado, explicando novamente quando usar a regra ortográfica.

### 14) Considerações finais

Hoje em dia a correta ênfase no teor comunicativo dos alunos leva muitos professores a considerar os problemas ortográficos como secundários na alfabetização. Não concordamos com esse entendimento. É claro que a valorização dos aspectos textuais é extremamente necessária, mas entendemos que a aprendizagem das convenções da ortografia é algo que não deve ser negligenciado, pois a “escrita correta” ainda é um quesito bastante valorizado tanto pela escola

como pela sociedade de uma forma geral. Entendemos que o tema ainda é causa de tensões. Com efeito, no decorrer da pesquisa apresentada, nos deparamos com as dificuldades dos professores de primeiro grau, que muitas vezes sentem seu trabalho questionado por pais e até pela própria escola, por estes entenderem a ortografia como um critério de avaliação da escrita do aluno.

Por isso, durante o trabalho com os professores, procuramos demonstrar as características da ortografia da nossa língua, expondo os motivos que tornam a aprendizagem desta convenção algo tão complicado. Acreditamos que qualquer pessoa alfabetizada pode apresentar dúvidas na grafia das palavras, em decorrência da natureza do sistema ortográfico do Português. Assim, esperamos que esta pesquisa seja uma contribuição para tranquilizar os professores, visto que tentamos mostrar que a quantidade de erros de ordem ortográfica pode não ser um bom indicador quanto ao real domínio da escrita. Também foi nossa intenção apresentar o tema de forma integrada às demais questões textuais, já que, apesar de considerarmos indispensável o trabalho de prevenção e/ou correção dos erros ortográficos, acreditamos que a escola não deve privilegiar esse trabalho e deixar a textualidade em segundo plano. Pensamos *que é necessário valorizar o uso da criatividade e deixar o aluno se apresentar em seu texto como um escritor que se dirige a um possível leitor.*

Sobre os resultados do nosso grupo de estudos, pudemos acompanhar as mudanças de pensamento e a tomada de consciência acerca das questões da escrita ocorridas com as professoras participantes que, ao terem acesso a este tipo de conhecimento, logo o tomaram para si, criando a partir do conteúdo discutido, diversos exercícios com objetivos claramente definidos.

Percebemos que, agora, nosso grupo possui a capacidade de olhar para a escrita dos alunos de uma maneira distinta de como viam antes: entendendo o sistema ortográfico e o que pode levar o aluno a determinado erro; *quais hipóteses o aluno pode estar fazendo para grafar as palavras daquela forma; e que tipo de conhecimento pode induzir seu aluno a inferir para conseguir grafar corretamente as palavras.*

Pensamos que, hoje, as professoras participantes compreendem muito mais as dificuldades dos alunos, e, a partir deste conhecimento, podem intervir para a diminuição dos problemas ortográficos.

Após esta experiência maravilhosa com as professoras do CIEP, nos sentimos em condições de dizer algo aos professores que lerão este trabalho: encontrar momentos para reunir-se com seus pares, conversar sobre as dificuldades que possam ter em sala, estudar em grupo e chegar junto a possíveis soluções é uma forma rica de diluir problemas escolares, fortalecer laços e aumentar conhecimento. Além disso, trabalhar em conjunto em uma equipe multidisciplinar, onde cada um transmite para os outros parte de seus conhecimentos específicos, pode ser muito útil.

Para os fonoaudiólogos que lerão este artigo, temos a dizer que, apesar da Fonoaudiologia ter tido início no Brasil a partir de necessidades escolares, atualmente a escola mantém uma relação distanciada com a Fonoaudiologia que inclui, basicamente, o encaminhamento de pacientes com alterações de fala, problemas de aprendizagem, disfonias de professores ou avaliações auditivas de alunos.

Devido a esse distanciamento, poucos educadores sabem ser papel do fonoaudiólogo a atuação em questões da linguagem escrita. Consideramos válido que o fonoaudiólogo retome seu caminho em direção à escola. Realizando este trabalho, pudemos perceber o quanto a Fonoaudiologia pode contribuir com a escola. Desta maneira, é importante que o profissional que resolve se dedicar a esta área se envolva cada vez mais nos estudos ligados à aprendizagem e à psicolinguística.

Para a intervenção em ambiente escolar, não basta o conhecimento profissional específico que os fonoaudiólogos detêm; *são necessários conhecimentos sobre educação, em especial sobre alfabetização e os aspectos lingüísticos envolvidos - sobre o desenvolvimento da textualidade, fonologia e etimologia das palavras; além dos conhecimentos referentes às habilidades fonológicas*

e aos erros ortográficos. Assim, é essencial que o profissional busque o conhecimento necessário para trabalhar em Fonoaudiologia Educacional.

## Referências

ABAURRE, M. B. M. Introduzindo a questão dos aspectos lingüísticos da alfabetização. *Abralin*. 1986.

CAGLIARI L. C. A mediação do professor na alfabetização. In: MASSINI-CAGLIARI, G; CAGLIARI, L. C. *Diante das letras – A escrita na alfabetização*. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

\_\_\_\_\_. A ortografia na escola e na vida. In: MASSINI-CAGLIARI, G; CAGLIARI, L. C. *Diante das letras – A escrita na alfabetização*. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

CÂMARA Jr. J. M. *Manual de expressão oral e escrita*. Petrópolis: Vozes, 1986.

CARVALHO, M. *Guia prático do alfabetizador*. São Paulo: Ática, 2004.

FRANCHI, E. P. *Pedagogia da alfabetização: da oralidade à escrita*. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MASSINI-CAGLIARI, G. “Erros” de ortografia na alfabetização: escrita fonética ou reflexões sobre o próprio sistema de escrita? In: MASSINI-CAGLIARI, G; CAGLIARI, L. C. *Diante das letras – A escrita na alfabetização*. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

VIEIRA, R. C. A influência da oralidade na produção da escrita de alunos do ensino fundamental de uma escola pública. *Caderno de resumos II JEL*. Rio de Janeiro, 2005.

\_\_\_\_\_. *Dificuldades ortográficas: história de uma intervenção*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Letras, 2007.

ZORZI, J. L. *Aprendizagem e distúrbios da linguagem escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

\_\_\_\_\_. Desvios na ortografia. In: Ferreira, L. P., Befe-Lopes, D. M. E Limongi, S. C. O . *Tratado de Fonoaudiologia*. 1ª ed. São Paulo: Ed. Roca, 2004.



# O uso do computador como instrumento de leitura para aquisição do conhecimento: um estudo de caso

Vanessa Lacerda da Silva (UERJ)\*

Resumo: Este artigo pretende refletir as peculiaridades da leitura no computador, destacando problemas e vantagens para a formação do hábito de leitura e a relevância de um trabalho de formação continuada para alunos da Educação Básica, cujo objetivo é ensinar os alunos a usar eficientemente as fontes de pesquisa. Nesse sentido, foi realizado um estudo de caso entre quinze alunos que ingressaram na escola onde este trabalho está sendo realizado e que, portanto, não haviam tido contato com essas aulas. O objetivo era perceber se a leitura na tela realmente favoreceria a construção do conhecimento, com base em diferentes dimensões da noção de letramento e observar a relevância desse trabalho. Constatou-se que, apesar dos benefícios, a busca pela informação no computador poderá apresentar alguns empecilhos, comprometendo-se assim a leitura. Esse é um indício, portanto, de que a utilização cautelosa dos computadores enquanto suporte para o ensino faz-se necessária, a fim de que tal recurso informacional não se transforme em objeto de repúdio na formação discente. Sugere ainda que as escolas precisam se preocupar em criar estratégias para que professores e alunos possam usar essa ferramenta de pesquisa de forma eficiente.

## 1) Introdução

Este artigo apresenta como tema geral o uso do computador enquanto uma ferramenta para a aprendizagem, assunto tratado em nossa dissertação de mestrado em Linguística. O interesse pelo assunto surgiu em 2005, quando atuávamos como professora do laboratório de informática de uma escola da rede particular em Niterói (RJ).

Observar o uso ineficiente do computador nas aulas propostas por professores de outras disciplinas fazia com que repensássemos o papel dessa fonte de pesquisa no processo educacional. Percebíamos ainda que o mau emprego desse suporte não era uma particularidade da instituição de ensino em que atuávamos, pois já havíamos observado esse quadro em 2001, quando trabalhávamos como auxiliar do laboratório de informática de uma escola da rede particular em Petrópolis (RJ).

Em 2006, fomos convidados a nos lançar num desafio diferente. A escola de Niterói decidiu criar uma nova disciplina para que os alunos pudessem aprender a usar melhor as fontes de pesquisa. Na rotina do ensino, notava-se que era necessário criar estratégias para desenvolver habilidades específicas nos alunos quanto ao uso da informação disponível atualmente.

Com base nessas constatações e respaldadas na leitura de artigos que discutem a grande quantidade informacional da atualidade, criou-se a disciplina “Produção do Conhecimento”, com a qual fomos convidados a trabalhar. Atualmente, são atendidos os alunos do Ensino Fundamental, exceto os do 1º ano. As turmas são divididas pela metade, e os grupos participam dessas aulas quinzenalmente, já que no mesmo horário da grade escolar há aula de Artes.

Pautados em atividades interdisciplinares, nosso objetivo é mostrar aos educandos estratégias para lidar com as informações disponíveis. Esse é um recurso para se elevar o grau de letramento dos estudantes, ao se oferecer a eles condições para o uso frequente e competente da informação.

Na 1ª fase do projeto desenvolvido na escola, que compreende as turmas do 2º ao 5º ano, usamos o espaço da biblioteca, em especial, para mostrar aos alunos como manusear os recursos informacionais. Ensinamos a eles como usar dicionários, enciclopédias, revistas, jornais, almanaques, atlas, *internet* e recursos audiovisuais enquanto instrumentos para o aprendizado. Além

---

\*Mestre em Linguística pelo programa de Pós-Graduação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro/UERJ, com orientação da professora doutora Cristina Vergnano Junger.

\*\*SILVA, Vanessa Lacerda da. O uso do computador como instrumento de leitura para aquisição do conhecimento: um estudo de caso. In: BERNARDO, Sandra; VELOZO, Naira de Almeida; MARTINS, Queila de Castro. *Linguagem: Teoria, Análise e Aplicações* (V). Rio de Janeiro: Programa de Pós-Graduação em Letras – ILE/UERJ, 2010, p. 32-42.

disso, eles conhecem a organização da biblioteca e os materiais de consulta disponíveis nesse espaço. Entendem que existem critérios para a arrumação das fontes de pesquisa, aprendem a usar o catálogo para localização dos livros, praticam e expandem as habilidades de leitura, preparam-se gradativamente para usar os recursos informacionais de maneira independente, na busca de dados para os trabalhos escolares. Já na 2ª fase, com os alunos do 6º ao 9º ano, os estudantes são estimulados a usar e entender como funciona o ambiente da informação.

Essas atividades são orientadas pelo programa desenvolvido no livro *Como usar a biblioteca na escola*, da professora norte-americana Carol Kuhlthau. Tal material foi elaborado a partir da experiência da autora, quando atuava como bibliotecária em uma escola de Ensino Fundamental em East Brunswick, Nova Jersey, EUA (Kuhlthau, 2006).

Ao trabalharmos nesse novo projeto, e recuperando a experiência obtida nos laboratórios de informática, nossa atenção voltou-se especialmente para o uso do computador enquanto instrumento para o aprendizado. Como havíamos observado que, diante das potencialidades que essa ferramenta apresenta, os professores a utilizavam de forma limitada, entendemos que seria importante atentar para essa questão nas aulas ministradas. Percebíamos que essa era uma discussão recorrente, sobre a qual vários estudiosos já haviam refletido. Por isso, decidimos verificar se, com a formação dada durante as aulas, os alunos teriam melhores condições de usar o computador enquanto ferramenta de pesquisa. Nossa intenção era analisar se as orientações para o bom uso das outras fontes de informação beneficiariam de alguma forma as habilidades de leitura na tela do computador.

Para buscarmos embasamento teórico, foram consultadas diferentes reflexões a respeito da leitura e do letramento digital, o emprego das novas tecnologias na educação e as implicações para o ensino. Pudemos perceber uma grande empolgação quanto ao uso dos computadores em sala de aula. Contudo, na prática, observávamos as dificuldades que vários alunos apresentavam quando era necessário consultar informações na *internet*, por exemplo.

Surgiram então alguns questionamentos quanto às vantagens da leitura no ambiente virtual e às dificuldades que o estudante iria encontrar para fazer uso da informação disponibilizada nesse suporte. Além disso, tentávamos perceber os impactos dessa leitura no ensino e se de alguma forma ela beneficiaria o aprendizado. Assim surgiram a motivação e as perguntas que guiaram os estudos e as análises da dissertação de mestrado.

Mas além dos questionamentos, era necessário escolher um critério para se fazer um recorte para a pesquisa. O ingresso de alguns alunos na escola exigia que houvesse um esclarecimento sobre o que era a disciplina e qual a sua importância. Em meio a esse desafio, entendemos que seria interessante observar esses estudantes, que não haviam recebido até então orientações de como usar os recursos informacionais. Foi dessa forma que surgiu o *corpus* da pesquisa: os trabalhos desses alunos serviriam como material de análise para a dissertação. Com isso, haveria condições de observar as implicações da formação propiciada pelas aulas de “Produção do Conhecimento”, ao se compararem as atividades do grupo dos alunos antigos e dos novos.

Havia ainda um outro problema. Ingressaram alunos em todas as séries. Como era necessário a assinatura do termo de consentimento para a realização da pesquisa, após uma conversa com a assessora pedagógica do 1º ao 5º ano, concluímos que seria mais indicado observar as turmas cujos pais fossem potencialmente mais propensos a aceitarem que seus filhos participassem da pesquisa. Foi dessa forma que escolhemos as turmas do 4º ano como campo de trabalho.

## 2) Metodologia

Cumprindo o planejamento que previa o uso da *internet* para busca de informações, foi proposta uma atividade sobre as Olimpíadas de Pequim, um assunto contextualizado e atraente para os alunos, já que esses jogos aconteceriam naquele ano. Embora nosso foco de pesquisa fossem as 15 crianças novas no colégio, todos os alunos do 4º ano participaram das aulas.

Foi montado um roteiro de leitura para o uso do *site* [www.canalkids.com.br](http://www.canalkids.com.br). Esse guia foi criado a partir das observações feitas no projeto piloto, no qual os alunos tiveram dificuldades para navegar pela *internet* livremente, usando um *site* de busca. O objetivo da atividade não fora alcançado, de uma maneira geral, o que indicou a necessidade de apresentar às crianças um roteiro de leitura. O *site* [www.canalkids.com.br](http://www.canalkids.com.br), por sua vez, foi escolhido por estar voltado ao público infantil. Além disso, ele apresenta textos curtos, recursos visuais bem atraentes e a possibilidade de acesso a *sites* de busca.

Diante do computador, as crianças deveriam seguir as orientações da folha recebida para navegar pelo *site*. Após a leitura de um breve texto sobre a origem das Olimpíadas, foram propostas oito perguntas, quatro delas diretamente relacionadas à informação encontrada a partir da leitura no computador. As outras questões buscavam observar se o aluno constatava a importância da disciplina para a realização do trabalho. Esperava-se, portanto, que as orientações presentes na folha norteassem a navegação pela página, a fim de que os alunos não se perdessem e assim alcançassem o objetivo da atividade.

Ao longo da atividade, registramos informações relevantes em um diário, para traçar melhor o perfil dos alunos na realização do exercício. Na aula seguinte, os estudantes responderam a um questionário com trinta e quatro questões, que buscava traçar o perfil leitor de cada um deles, a influência da família sobre os hábitos de leitura e a postura adotada na realização dos trabalhos escolares.

Nessa investigação foi realizado um estudo de caso, ou seja, uma análise intensiva de um número relativamente pequeno de situações, com destaque para a descrição completa de cada item. Não importavam os números envolvidos na pesquisa, já que se desejava aprofundar a análise de poucos casos.

Mas, como desempenhávamos um papel ativo na pesquisa, diretamente envolvidos com o objeto observado, o estudo pode ser caracterizado como uma interseção entre pesquisa-ação e estudo de caso. Nesse processo, não fomos meros observadores da atividade: tivemos uma participação efetiva, e nossas intervenções trouxeram implicações para o material coletado. A análise adotada foi a qualitativa, pois o importante era explorar os casos observados exaustivamente, sem que o fator numérico fosse relevante para as conclusões obtidas.

Dessa forma, o trabalho procurava refletir os diferentes modelos de leitura, para uma melhor compreensão das peculiaridades da leitura na tela do computador e as implicações do uso das novas tecnologias para o ensino.

### **3) A sociedade da informação**

As inovações promovidas pela 3ª Revolução Industrial possibilitaram que a sociedade moderna se caracterizasse como a era da informação. Este é o resultado da expansão e reestruturação do capitalismo, ocorridas desde a década de 80 do século passado. Nesse contexto, o cérebro humano tornou-se o principal agente transformador, e o cerne dessa revolução foi o uso do computador enquanto instrumento vital da comunicação, da economia e da gestão de poder (Silveira, 2001). Com isso, desde meados da década de 70, o mundo vem sendo modificado diariamente, graças às transformações tecnológicas. Elas permitiram uma veiculação mais rápida de notícias e dados, com a integração dos computadores e microprocessadores aos avanços das telecomunicações, o que gerou um processo rápido e contundente de disseminação de informação.

Nessa sociedade, modulada em redes (Varela, 2006), por onde fluem a comunicação e a informação, estabelecem-se novas formas de expressão cultural, atividades produtivas, econômicas, educativas e de lazer. Nesse novo paradigma, a necessidade de competência crítica para selecionar insumos aprofundou-se. A proficiência leitora, marca de um indivíduo que sabe selecionar eficientemente as informações enquanto um instrumento para o aprendizado, é uma exigência do

ambiente virtual. Além disso, nesse novo suporte, a escrita tem seu papel revalorizado, uma vez que a interação mediada pelo computador se faz principalmente por meio de textos escritos (Marcuschi, 2005).

No contexto da educação, em especial, essa revolução demanda um olhar atento de pesquisadores e educadores com relação ao uso das novas tecnologias enquanto ferramenta para o ensino. Os papéis da escola e do professor tiveram que ser reavaliados nesse novo cenário. Werthein (2000) destaca que, na sociedade contemporânea, há melhores condições para a integração ensino/aprendizagem de forma colaborativa, continuada, individualizada e amplamente difundida, ao contrário do que ocorria na sociedade industrial.

Em meio ao grande volume de informações disponibilizadas, percebe-se que o simples acesso a elas não é mais suficiente. São necessárias estratégias que permitam selecionar esses dados. É preciso que haja no leitor, por exemplo, uma avaliação crítica, critérios de relevância, pertinência, interpretação e organização. A flexibilidade desse novo paradigma leva os indivíduos a buscar novos caminhos constantemente. Para ser bem-sucedido nessa sociedade, é preciso aprender a cada dia, renovar-se. Sendo assim, são necessárias ações que orientem a educação, a fim de que essa demanda seja suprida.

#### **4) O ensino na escola da sociedade contemporânea**

Preocupado com essa e outras questões, o MEC elaborou os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN). Esses documentos apresentam objetivos norteadores das práticas educativas adotadas nas escolas brasileiras, com o intuito de favorecer o trabalho de desenvolver nos jovens a capacidade de *aprender a aprender*. Deseja-se que os estudantes tenham acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania e saibam utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos (Brasil, 1998).

No que diz respeito especificamente à leitura, os PCN destacam a importância da escola e do professor enquanto mediadores entre o sujeito do processo de aprendizagem, o aluno e o objeto de conhecimento, para que se aumente o grau de letramento. Os estudos sobre a mente humana também sinalizaram um novo comportamento no ensino. As salas de aula devem deixar de ser um espaço de recepção de conhecimento, transformando-se em um lugar em que se exercita o cérebro a receber estímulos e desenvolver inteligências.

Com essa perspectiva diferente, o modelo de aprendizagem tradicional, respaldado na recepção passiva de saberes, entrou em crise com o fim da sociedade industrial (Gràcia, 2006). Nesse período, o ensino da leitura e da escrita, enquanto atividade mais difundida entre a população em geral, tinha como propósito favorecer o acesso dos trabalhadores a técnicas para se atender às exigências do desenvolvimento do mundo do trabalho. Essas atividades eram comumente automatizadas e repetitivas, sem que fosse necessária uma reflexão sobre elas, suas implicações e consequências (Ferreira, 2002).

Na sociedade da informação dos dias atuais, em especial, o ato de ler adquire uma nova dimensão, tendo em vista que outras fontes de informação, além do livro, fornecem dados relevantes para a aprendizagem. Sendo assim, é necessário que o leitor seja capaz de utilizar diferentes suportes, saiba escolher, selecionar, interpretar e avaliar as informações disponíveis, a fim de transformá-las em conhecimento.

É preciso, portanto, que o ensino esteja focado no sujeito/usuário e não mais na informação (Varela, 2006). Assim, a habilidade de acessar, analisar e usar as informações, conhecida como *information literacy*, fará com que os indivíduos tenham condições de resolver criativamente problemas, de maneira autônoma. Sendo assim, o aprendizado é o resultado de um processo

dialógico, com um currículo relativamente flexível, em que se valorizam o pensamento crítico e o aprendizado ativo.

Há ainda o incentivo à pesquisa, à busca e ao uso da informação para a compreensão do mundo, mas essa nova orientação das práticas educativas é um grande desafio para escolas e educadores. O desenvolvimento desse tipo de trabalho exige uma nova postura dos professores, cujo papel será o de facilitar o aprendizado. Os docentes deixam de ser detentores e transmissores do conhecimento e passam a exercer a função de orientadores do processo de construção do aprendizado, que caberá principalmente ao aluno. Devem captar os interesses dos estudantes, estimular seus questionamentos e guiar a busca de soluções.

Para atender à demanda vigente, as aulas precisam contar com a disponibilização de recursos informacionais diversos, nos mais diferentes formatos (materiais impressos, recursos audiovisuais e eletrônicos, tais como CD-ROMs e *internet*), em espaços onde o aluno tenha oportunidade de usá-los para localizar e selecionar informação (Campello, 2005).

Com base nessas considerações, vê-se a importância do trabalho realizado pela disciplina “Produção do Conhecimento”. No espaço da biblioteca, o lugar do colégio mais indicado para promoção de experiências criativas de uso da informação, as crianças aprendem a lidar com as fontes de pesquisa de forma cada vez mais autônoma. Além de saber usar os dados obtidos na pesquisa, é importante que os estudantes compreendam como se localiza informação nos diferentes suportes, o que sinaliza a relevância do projeto da escola.

De todos os materiais de consulta usados nas aulas, o computador, em especial, é uma ferramenta que oferece ao educando inúmeras possibilidades de busca pela informação, seja pelo uso de CD-ROMs, seja pela navegação na *internet*.

Durante essas aulas, embora os alunos tenham encontrado dificuldades ao utilizar outras fontes de pesquisa, a leitura na tela mostrou que os desafios para o uso eficiente desse suporte são bem significativos e requerem um olhar atento dos educadores. Em contraste com as inúmeras posições que defendem o uso das novas tecnologias no ensino, apresentando apenas aspectos positivos, pôde-se perceber que o emprego do computador nas aulas traz algumas implicações.

Foi a partir dessa constatação que surgiram os questionamentos norteadores deste trabalho: até que ponto a leitura no computador traz vantagens em relação à leitura no livro impresso? Quais as dificuldades que essa leitura poderá oferecer? Serão as mesmas existentes na leitura do livro impresso? Existem habilidades específicas para a leitura no computador? Quais os impactos dessa leitura no ensino? De que forma ela facilitaria a aprendizagem?

## **5) Leitura no computador: algumas características**

Analisando as mudanças promovidas pelo uso do computador, vê-se que uma das inovações na evolução da tecnologia foi a consolidação da rede mundial de computadores, possibilitando o acesso a informações de todo o mundo, mas não apenas textos foram disponibilizados na *internet*. Gerou-se uma realidade comunicativa que relaciona mais eficientemente, dentro de uma estrutura hipertextual, unidades de informação de naturezas diferentes, tais como texto escrito, som e imagem. Essa forma de escrita, que já existia na modalidade impressa, é denominada texto hipermodal (Galli, 2005).

As produções multimodais proporcionadas pelos ambientes virtuais favorecem a ampliação das possibilidades de construção de sentido, uma vez que os diferentes tipos de significado vinculados por cada modalidade individual se integram e se complementam, auxiliando assim a interpretação geral ou a de segmentos particulares do texto.

Ao se utilizarem várias mídias simultaneamente, Xavier (2005) destaca que, graças a uma organização melhor e mais rica do discurso, seria aumentada a chance do dito ser compreendido

segundo as possibilidades de interpretações mais esperadas pelo autor. Com isso, fornecem-se ao leitor inúmeros recursos que, de acordo com as escolhas feitas por ele, beneficiarão a construção de sentido.

Numa perspectiva interativa da leitura, o indivíduo teria diferentes instrumentos para a compreensão das informações apresentadas. Se lhe falta conhecimento prévio, esses dados poderão ser obtidos mais facilmente no ambiente virtual. A rapidez com que as informações são acessadas seria um outro fator favorável ao entendimento do que está sendo dito.

O recurso democrático de leitura na tela, no entanto, não foi instaurado apenas pelo acesso a qualquer tipo de informação disponível na rede mundial de computadores. A estruturação do texto em *links* da *internet*, por exemplo, permite que essa leitura proporcione ao indivíduo uma liberdade maior, embora dentro de possibilidades tecnicamente finitas, já que precisam ter sido disponibilizadas de alguma forma pelo criador da página virtual (Lévy, 1993).

Essa configuração de dados foi desenvolvida devido aos limites da tela do computador, que dificultavam a leitura de textos construídos de maneira linear. Com isso, a segmentação em unidades menores interconectadas entre si foi uma solução para se resolverem os problemas instaurados por tais limitações.

Vale lembrar, entretanto, que esses *links* já existiam nos livros impressos, sob a forma de notas de rodapé, sumários, referências feitas a outros textos ou conexões explicitamente indicadas, convidando o leitor a adiantar ou voltar atrás na leitura.

A questão é que essa estrutura em rede é otimizada com o desenvolvimento da tecnologia e o aperfeiçoamento das linguagens de programação, que tornaram a recuperação de arquivos cada vez mais ágil e eficiente nos computadores (Braga, 2005). Graças à velocidade de acesso às informações na tela, portanto, optamos por seguir a tendência de adotar a noção de hipertexto especificamente ligada à informática.

Cabe aqui uma outra reflexão. Se levarmos em consideração que os *links* englobam desde documentos complexos a simples palavras, o percurso desenhado na rede promove uma infinidade de combinações que dá ao leitor uma grande liberdade nas escolhas feitas. Essa estruturação de informações convida-o a formas não-lineares de interação.

Por essa razão, Lévy (1996:41) defende que o leitor em tela é mais ativo que o leitor em papel, já que o computador se apresenta como um “operador de *potencialização da informação*”. Para o autor, portanto, a tela é uma nova “máquina de ler”, onde as informações armazenadas são acessadas segundo a vontade de cada pessoa. Essa ideia também é defendida por Costa (2005), que destaca a necessidade de o leitor no ambiente virtual ser um co-autor ativo. Dessa forma, como a força coercitiva na tela é relativamente menor, o novo meio requer uma atitude diferente diante do texto, uma vez que a rota sequencial dos insumos impressos é geralmente prevista pelo autor, com base numa leitura comumente linear e sequencial (Bellei, 2002).

Quanto à força coercitiva, o livro impresso, disponibilizado de forma bidimensional (vertical e horizontalmente), dividido em parágrafos, que se reúnem em capítulos ou artigos, é habitualmente lido do início ao fim e exerce no leitor uma força determinante no percurso da leitura, ao contrário da rede criada pelos hipertextos, conforme destaca Costa (2005). Como o leitor não tem uma visão global do material disponível para leitura, não há sobre ele a pressão comumente presente nos textos impressos.

Cabe ao leitor, portanto, o estabelecimento da ordem de acesso aos inúmeros segmentos disponibilizados no hipertexto e o eixo coesivo que dará um sentido global ao texto lido. Isso lhe confere maior autonomia no ato de ler e demanda uma participação ativa na construção da coesão e da coerência geral entre os diferentes segmentos textuais acessados.

Mais uma vez fica latente a relevância do trabalho da disciplina “Produção do Conhecimento”, tendo em vista que o aluno é direcionado a agir de forma autônoma, diante da

busca pela informação. Ao conhecer o funcionamento da enciclopédia, por exemplo, ele aprende que não é necessário ler todo o livro para realizar o trabalho proposto. Assim, ele é convidado a localizar os dados que lhe interessam para alcançar um determinado objetivo, consultando ainda notas ou *links*. Com isso, espera-se que, ao usar o computador, esse comportamento seja igualmente adotado.

Porém existem alguns efeitos negativos nesse novo suporte, no que diz respeito à rapidez e à liberdade de escolha proporcionadas pelo computador. Segundo Coscarelli (1996), parece haver um consenso quanto à ideia de que a leitura no computador traz bons resultados na aquisição de informação nova, ao conjugar diferentes estímulos. Contudo, a autora questiona se o excesso de estímulo não desviaria demais a atenção do leitor para outros elementos diferentes do texto e se as pessoas de fato absorvem mais rápido a informação quando leem nesse ambiente.

Marcuschi (2001), por sua vez, destaca que há uma exigência ainda maior das habilidades de um leitor proficiente, uma vez que são necessários conhecimentos diversos e uma grande capacidade de relacionar fatos para se lidar com as informações fragmentadas do hipertexto. Essa estruturação oferece ainda a possibilidade simultânea de múltiplos graus de profundidade, já que não tem sequência nem topicidade definida, e liga textos não necessariamente correlacionados. Além disso, exige um grau maior de conhecimentos prévios e uma maior consciência quanto àquilo que se deseja buscar, pois o convite a diferentes escolhas é grande, o que pode induzir o leitor a opções que não contribuam para a construção de sentido.

No que diz respeito à quebra da linearidade textual, observada na estrutura dos hipertextos, a inserção de certas marcas coesivas é geralmente inviável, e a coerência textual deixa de ser orientada pela apresentação sequencial de argumentos (Galli, 2005). Isso traz grandes implicações quanto à noção de texto, já que cabe ao leitor navegar por uma rede de informações, criando um percurso coerente.

Preocupado com essa questão, Marcuschi (2001) propõe o conceito de *stress cognitivo*, ao analisar a grande pressão cognitiva a que o leitor de um hipertexto está sujeito e discute a necessidade de se empregar com cautela tal recurso informacional no ensino. Um outro ponto negativo da leitura em tela é o risco de que o leitor perca o rumo e se esqueça do propósito inicial, conforme destaca Bellei (2002), devido às inúmeras possibilidades de percurso na leitura. Há uma probabilidade maior de que o leitor se perca devido à velocidade de acesso às informações, em comparação com insumos impressos (Lévy, 1993).

Essa é uma preocupação pertinente no que diz respeito ao uso do computador como ferramenta de ensino. Durante o processo investigativo deste trabalho, por exemplo, com base nessas ideias e observando o comportamento dos alunos no projeto piloto, foi utilizado um roteiro de leitura justamente para evitar que os alunos se perdessem durante a navegação no *site* escolhido. Como a pesquisa foi realizada com crianças do 4º ano do Ensino Fundamental, em geral, o perfil do leitor analisado neste trabalho demanda orientações para o uso eficiente da informação. Ainda é difícil para esses alunos adotar uma postura mais autônoma nos percursos de leitura disponibilizados na *internet*, pois ainda não se sentem protagonistas no processo de aprendizagem. Isso ficou claro no projeto piloto, momento em que as crianças não conseguiram alcançar os objetivos da atividade proposta. Verificamos que muitas questões apresentadas acima são pertinentes.

## 6) Conclusões

De uma maneira geral, pôde-se observar que, apesar de todos os alunos possuírem computador em suas casas, há dificuldades significativas quanto ao uso dessa ferramenta para localização das informações de pesquisa. Dos 15 alunos investigados, 13 declaram usar o

computador para jogar, sendo que seis deles utilizam essa ferramenta apenas para esse fim, o que revela que essa ferramenta tem sido utilizada para atividades de lazer, principalmente.

Esses dados, portanto, mostram a importância do papel da escola quanto ao letramento digital. Tal como foi citado, cabe ao ensino sistematizado pelos colégios o papel de propor atividades dirigidas, com o objetivo de mostrar aos estudantes as peculiaridades do ambiente virtual, para se elevar o grau de letramento digital dos alunos.

No grupo que apresentou um baixo grau de letramento digital, composto por 7 alunos, todos disseram jogar na máquina e 5 deles declaram utilizar o computador de suas casas para fazer pesquisas escolares. Vale ressaltar, contudo, que todos utilizam a *internet* como principal fonte de informação, o que revela, teoricamente, certa familiaridade com o ambiente virtual.

Dentre o grupo de alunos com alto grau de letramento, composto por 8 alunos, quatro declaram usar o computador de suas casas para atividades de lazer apenas, dois afirmam fazer apenas pesquisas da escola e 2 usam essa ferramenta para lazer e atividades de pesquisa. Sete deles, contudo, confessam usar a *internet* como principal fonte de informação para os trabalhos escolares.

Em meio a todos os questionários analisados, apenas 1 aluno declara não usar a *internet* para pesquisa, embora tenha apresentado um bom desempenho na atividade sobre as Olimpíadas. Com base nessas informações, vê-se que esse instrumento de pesquisa tem sido muito utilizado pelos alunos. Todavia, mesmo os que apresentaram um alto grau de letramento digital durante a atividade, tiveram dificuldade para localizar a informação, alguns perderam o foco do trabalho proposto, ao explorarem o *site* do trabalho. Esse é um indício dos perigos apresentados anteriormente, no que diz respeito aos múltiplos caminhos disponibilizados ao leitor.

De uma maneira geral, pôde-se perceber que o *site* escolhido levou os alunos a se interessarem pela aula. Não houve reclamações quanto à necessidade de realização da atividade, algo bastante comum a crianças dessa faixa etária. Se entregássemos a elas a folha em sala de aula e pedíssemos que elas fizessem a proposta sem usar o computador, certamente seriam muitas as reclamações. No trabalho sobre as Olimpíadas, ao contrário, a empolgação já começou, quando elas souberam que utilizariam o laboratório de informática da escola. Como o computador está associado à brincadeira e ao lazer, o que pôde ser comprovado com os dados apresentados acima, os alunos adotam uma postura bastante positiva em aulas que se valem desse instrumento. Essa é mais uma razão de empregarmos cada vez mais essa ferramenta no cotidiano escolar.

No que diz respeito especificamente ao *site* escolhido, os apelos visuais, o som e os textos, construídos especialmente para esse ambiente, despertaram o interesse dos alunos. O rápido acesso às informações também pode ser apresentado como um instrumento a favor da leitura. Não era preciso recorrer a diferentes fontes de informação para encontrar as respostas da atividade: acessava-se rapidamente o texto desejado, desde que o caminho escolhido fosse favorável a isso.

Quanto à limitação do espaço visual da tela do computador, impedindo que o leitor tenha uma visão global do texto, muitos alunos tiveram problemas para localizar a informação desejada, especialmente na 3ª questão, já que se tinha acesso apenas a um mapa, após acessar a página. Era preciso descer a barra de rolagem para localizar a resposta. Dois alunos tiveram essa dificuldade e só conseguiram resolver o problema com nosso auxílio.

Para algumas crianças, a disponibilização de informações em rede, acessadas por meio de *links*, representa um grande desafio. O *site* de busca, por exemplo, utilizado como um caminho para se chegar às respostas, mostrou-se um obstáculo para algumas crianças. Dois alunos não sabiam o que escrever no espaço de busca para chegar à informação necessária à 3ª questão. Um deles, por sua vez, diante das possibilidades de navegação apresentadas para a 1ª questão, não sabia o que fazer e precisou de nossa ajuda para continuar a atividade. Fugindo às expectativas e às orientações da aula, um outro usou o *google* sem estar associado ao *site canalkids*. Com isso, foi levado a uma navegação diferente, que fez com que ele se perdesse em seu objetivo. Esses dados revelam que



nem todas as crianças estão familiarizadas com a forma de organização dos textos e insumos no ambiente virtual.

Além disso, a exigência de que o leitor na tela do computador seja mais ativo é outra dificuldade com a qual algumas crianças têm que lidar. Diante da necessidade de responder à 4ª questão e em meio às inúmeras opções de navegação, uma das crianças ficou parada e precisou que eu chamasse sua atenção para continuar a atividade. Esse é um aluno que já apresenta certa dificuldade para iniciar as propostas das aulas. No ambiente virtual, essa postura se agravou.

No que diz respeito a uma necessidade de proficiência maior, esta pesquisa mostrou que realmente foram necessárias inferências, ativação de conhecimento de mundo e uma visão crítica para se encontrarem as respostas das questões. Apesar de o texto impresso também exigir essa conduta, a rota de navegação traçada pelo leitor dependerá diretamente da ativação desses dados na memória de longo prazo, já que as associações não são claramente mostradas no ambiente virtual. Cabe ao navegador relacionar as informações, analisá-las para, em seguida, tomar suas decisões quanto ao acesso dos dados disponibilizados.

Essas inúmeras possibilidades, para um leitor ousado, servem como uma grande possibilidade de novas descobertas. É o que se pode notar com a experiência de uma das crianças, que descobriu respostas diferentes do que se havia previsto. Embora isso também seja possível ao se ler um livro, a rapidez com que os dados são acessados no computador fazem com que essa ferramenta tenha esse recurso otimizado, e as descobertas se multiplicam para o navegador que deseja explorar possibilidades.

Com tanta novidade, outro problema surge. Exige-se que o leitor tenha claramente definido os objetivos de sua interação com o *site*. Nesta pesquisa, viu-se que alguns alunos com grau satisfatório de letramento digital, diante das inúmeras possibilidades de navegação, esqueceram-se do motivo pelo qual estavam usando o computador.

Entre as quinze crianças pesquisadas, apenas três escolheram seus próprios caminhos, fizeram seus próprios percursos pelo *site*. Dois deles, contudo, perderam-se durante a exploração do *site* e precisaram ser advertidos quanto à necessidade de se preencher a folha de atividades. Essa autonomia na navegação pôde ser notada apenas no grupo com um alto grau de letramento digital, ou seja, entre os alunos que souberam usar o ambiente virtual de maneira satisfatória.

O grupo que apresentou um baixo grau de letramento digital mostrou-se bastante dependente tanto das nossas orientações quanto da folha de exercícios. Em geral, não se perderam, mas, sem essa ajuda, alguns provavelmente teriam desistido de resolver as questões. A falta de familiaridade com o suporte acaba desestimulando o trabalho em muitos casos. Apesar de o perfil do aluno influenciar nesse sentido, é importante que a escola esteja atenta a criar subsídios para que o contato com o computador seja estimulante e leve o discente a se envolver com a máquina. Para que isso ocorra, dentre outras medidas, é necessário que os trabalhos de pesquisa propostos sejam bem orientados.

Todos esses indícios sinalizam que a escola tem a missão de criar estratégias para que o espaço virtual seja explorado cada vez mais pelos alunos. Não basta apenas disponibilizar computadores nas salas de aula. Como essas mudanças, são geradas, pelo professor, o grande responsável pela concretização de novas experiências nas instituições de ensino, ele deve ser o primeiro alvo a ser trabalhado. Os professores devem ser preparados para criar estratégias eficazes quanto ao uso eficiente do computador. Seria muito importante que pesquisadores se disponibilizassem a estudar e assim propor orientações para se criarem roteiros de leitura para o ambiente virtual, levando-se em consideração as peculiaridades desse suporte.

Neste trabalho, viu-se que o computador pode ser uma ferramenta muito interessante para a aprendizagem. Leva o aluno a um comportamento mais autônomo, na medida em que é ele quem escolhe os caminhos navegados. Além disso, exige que as habilidades de um leitor proficiente

sejam desenvolvidas, já que o acesso à informação resulta da ativação de muitos conhecimentos armazenados na memória de longa duração, do uso inferências e associações. Porém, para que isso seja otimizado, no que diz respeito à aprendizagem, é preciso que as aulas propostas tenham a preocupação de orientar o aluno quanto ao percurso escolhido. Viu-se que o roteiro de leitura adotado na pesquisa foi fundamental, tanto para os navegadores com mais intimidade com o computador, quanto para os que apresentam maiores dificuldades quanto ao uso da *internet*.

Dessa forma, reconhece-se a importância do trabalho da disciplina de “Produção do Conhecimento”. Ao receber orientações de como usar diferentes fontes de pesquisa, os alunos são formados para se tornarem “investigadores”. Conhecem as inúmeras possibilidades para aprender, são formados no sentido de entenderem o funcionamento das diferentes fontes de informação. Quanto ao uso do computador, especificamente, essa disciplina promove um momento para que os alunos conheçam as peculiaridades dessa ferramenta de pesquisa. Ao propor atividades orientadas por um roteiro de leitura, essa aula faz com que as experiências das crianças sejam significativas. Tal formação básica, desenvolvida no período em que se trabalham as habilidades de localização, será explorada e reforçada posteriormente, no período em que se exploram as habilidades de interpretação. Assim, percebe-se a relevância desse trabalho, que traz repercussões não apenas para a leitura no ambiente virtual.

## Referências

- BELLEI, Sérgio. *O livro, a literatura e o computador*. São Paulo: EDUC, 2002.
- BRAGA, Denise. A comunicação interativa em ambiente hipermídia: as vantagens da hipermodalidade para o aprendizado no meio digital. In: *Hipertexto e gêneros textuais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.p.114-162.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CAMPELLO, Bernadete. *Biblioteca escolar*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- COSCARELLI, C. V. Leitura em ambiente multimídia e a produção de inferências. In: GUIMARÃES, Ângelo de M. (Ed.). *Anais do VII Simpósio Brasileiro de Informática na Educação*. Belo Horizonte: DCC/UFMG, nov. 1996, p. 449-456. Disponível em <http://bbs.metalink.com.br/~lcoscarelli/SBIE.pdf>. Acesso em 13/06/2009.
- COSTA, Sérgio. Oralidade, escrita e novos gêneros (hiper)textuais na internet. In: FREITAS, Maria e COSTA, Sérgio. *Leitura e escrita de adolescentes na internet e na escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p.19-28.
- FERREIRA, Sandra e DIAS, Maria. A escola e o ensino da leitura. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 7, n. 1, p. 39-49, jan./jun. 2002. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/pe/v7n1/v7n1a05.pdf>. Acesso em 17/06/2009.
- GALLI, Fernanda. Linguagem da internet: um meio de comunicação global. In: *Hipertexto e gêneros textuais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- GRÁCIA, Josep. La alfabetización informacional: una alfabetización pendiente en la era digital. In: MIRANDA, Antônio e SIMEÃO, Elmira. *Alfabetização digital e acesso ao conhecimento*. Brasília: Universidade de Brasília, Departamento de Ciência da Informação e Documentação, 2006.p.69-78.
- LÉVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência*. Trad. Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Ed.34, 1993.
- \_\_\_\_\_. *O que é virtual?* Trad. Paulo Neves. São Paulo: Ed. 34, 1996.

MARCUSCHI, Luiz. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: *Hipertexto e gêneros textuais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.p.13-67.

\_\_\_\_\_. *O hipertexto como um novo espaço de escrita em sala de aula*. Linguagem & Ensino, vol. 4, N.1, p.79 –111, 2001.

SILVEIRA, Sérgio. *Exclusão digital: a miséria na era da informação*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2001.

VARELA, Aida. A explosão informacional e a mediação na construção do conhecimento. In: MIRANDA, Antônio e SIMEÃO, Elmira. *Alfabetização digital e acesso ao conhecimento*. Brasília: Universidade de Brasília, Departamento de Ciência da Informação e Documentação, 2006.

WERTHEIM, Margaret. *Uma História do Espaço - de Dante à Internet*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2000.

XAVIER, Antonio. Leitura, texto e hipertexto. In: *Hipertexto e gêneros textuais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.p.170-180.

# Investigando o perfil do portador de Déficit Específico da Linguagem\*

Ana Paula da Silva Passos - UERJ<sup>1</sup>

Igor de Oliveira Costa - UERJ<sup>2</sup>

Odete Firmino A. Salgado – UERJ<sup>3</sup>

Resumo: O presente artigo tem por objetivo apresentar as características principais do *Déficit Específico da Linguagem* (DEL) e suas possíveis manifestações no Português Brasileiro (PB). O DEL – Déficit Específico da Linguagem caracteriza um problema com a linguagem em crianças que estão no período de desenvolvimento da língua. Para essas crianças a aquisição da linguagem não segue um padrão normal de desenvolvimento, apesar de essas crianças não apresentarem deficiências externas ao domínio linguístico, evidências de distúrbios neurológicos, deficiências auditivas, deficiências articulatórias ou privação social. As crianças acometidas com DEL não apresentam comprometimento cognitivo, mas seu desempenho em tarefas linguísticas costuma equivaler ao desempenho apresentado por crianças sem queixas de linguagem três a quatro anos mais novas. A caracterização do DEL deve considerar particularidades do sistema gramatical de cada língua, embora haja manifestações comuns entre os portadores falantes de línguas diversas.

## 1) Introdução

O desenvolvimento linguístico das crianças acontece naturalmente, sem que seja necessário um aprendizado específico e sistemático. Todas as habilidades de produção e compreensão são adquiridas sem dificuldades aparentes e, ao atingir a idade escolar, as crianças já possuem a gramática de sua língua materna internalizada e um vasto léxico. Entretanto, para algumas crianças a aquisição da linguagem não segue um padrão de desenvolvimento considerado normal. Essas crianças podem ser portadoras do *Déficit Específico da Linguagem* - DEL (conhecido na literatura como SLI – *Specific Language Impairment*) (Leonard, 1998).

O DEL é uma síndrome caracterizada por um comprometimento linguístico que atinge crianças no período de desenvolvimento da língua. Crianças caracterizadas como portadoras do DEL não possuem distúrbios neurológicos, deficiências auditivas ou sofrem privação do meio social, por isso o déficit é, na maioria das vezes, determinado por um critério de exclusão, i.e., na ausência de problemas externos ao domínio da linguagem que possam explicar os distúrbios apresentados, a criança é diagnosticada como portadora de DEL. O DEL, além de não apresentar contraparte em outros domínios da cognição, também não possui sua etiologia totalmente identificada (estudos apontam para uma etiologia genética). Os estudos sobre o DEL vêm se

---

\*Este artigo apresenta as noções básicas relacionadas à caracterização do DEL – Déficit Específico da Linguagem, considerando a apresentação feita no V JEL – Jornadas de Estudos da Linguagem, realizado em junho de 2009, no Instituto de Letras da UERJ, pelos autores do texto, bolsistas de extensão orientados pela professora Dra. Marina R. A. Augusto.

<sup>1</sup>Bolsista de extensão do Programa Linguagem em Condições Diferenciadas do Instituto de Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro pelo Departamento de Extensão e Cultura (SR3)

<sup>2</sup>Voluntário do Programa Linguagem em Condições Diferenciadas do Instituto de Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro

<sup>3</sup>Bolsista de extensão do Programa Linguagem em Condições Diferenciadas do Instituto de Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro pelo Departamento de Extensão e Cultura (SR3).

\*\*PASSOS, Ana Paula da Silva; COSTA, Igor de Oliveira; SALGADO, Odete Firmino A.. Investigando o perfil do portador de Déficit Específico da Linguagem. In: BERNARDO, Sandra; VELOZO, Naira de Almeida; MARTINS, Queila de Castro. *Linguagem: Teoria, Análise e Aplicações (V)*. Rio de Janeiro: Programa de Pós-Graduação em Letras – ILE/UERJ, 2010, p. 43-51.

intensificando nas últimas décadas, o que pode auxiliar na correta definição e explicação do que é esse déficit pouco conhecido e, também, para que sejam evitados diagnósticos equivocados.

## 2) Principais hipóteses sobre DEL

Por ser um déficit de difícil diagnóstico, existem várias hipóteses sobre a manifestação de DEL na fase de aquisição da linguagem pelas crianças. Alguns estudiosos adotam uma abordagem mais cognitiva, sem levar em conta a gramática da língua, assumindo que outras habilidades, não só a habilidade linguística, podem afetar a compreensão ou produção da fala por parte das crianças. Outro grupo de estudiosos adota uma abordagem relacionada estritamente ao mecanismo gramatical no desempenho linguístico da criança.

### 2.1) DEL como déficit de processamento

Dentre o grupo das hipóteses que utilizam uma abordagem cognitivista, destaca-se a *Hipótese da Superfície de Leonard*. Segundo Leonard (1998), as crianças teriam dificuldade de percepção em relação a certos fenômenos da língua, portanto, esta dificuldade de percepção interferiria na compreensão e produção da fala por parte da criança, indicando que a criança não consegue produzir, pois não consegue compreender ou perceber determinados aspectos da língua. Essa hipótese seria, então, uma espécie de combinação de dificuldades de percepção com dificuldades gramaticais.

Segundo Silveira (2002), esta hipótese admite que a criança não utiliza a marca de passado -*ed* nos verbos do inglês, por exemplo, por uma mera questão de percepção e afirma que este problema perceptual se deve à tonicidade das sílabas. Ainda tomando, por exemplo, a língua inglesa, as crianças portadoras de DEL não percebem a utilização desse morfema, pois -*ed* constitui uma sílaba fraca, i.e, de baixa substância fônica.

### 2.2) DEL como déficit no mecanismo linguístico

No grupo dos estudos que tratam o DEL como uma deficiência linguística, encontramos como base para pesquisa a Teoria Gerativa de Chomsky, pois esta teoria se preocupa com a questão da aquisição da linguagem e estuda os diferentes tipos de mecanismos envolvidos no processamento da linguagem pelos seres humanos.

No Programa Minimalista, elaborado por Chomsky (1995) o sistema de linguagem é visto como um sistema computacional com operações estruturadas que resultam na compreensão ou produção da fala.

“Programa Minimalista [...] É antes um programa, uma metodologia, que visa a estudar e entender o modelo dos Princípios & Parâmetros, adotado a partir de Chomsky (1981). Dessa forma, todas as noções apontadas como sendo proposta do Programa Minimalista inserem-se também no modelo teórico dos Princípios e Parâmetros” (Lima & Hermont, 2010)

O sistema computacional da linguagem, então, fornece informações necessárias para o processamento da língua. A um arranjo de itens lexicais aplicam-se operações do sistema computacional, a saber, *Merge*, *Agree*, *Move* – as quais compõem, estabelecem relações de concordância e movimentam elementos de sua posição básica de interpretação semântica para sua posição superficial de materialização fonológica. As operações são deflagradas a partir da presença

de traços gramaticais (formais) que compõem, conjuntamente com os traços semânticos e os fonológicos, os itens lexicais que alimentam uma derivação sintática. Ao se exaurir um arranjo de itens lexicais, tem-se o momento de envio (*spell-out*) da estrutura para os sistemas de desempenho, por meio de níveis de representação – LF – forma lógica (semântica) e PF – forma fonológica. Esse modelo de língua adotado no minimalismo deixa clara a relação entre sintaxe – considerado componente central da gramática – semântica e fonologia, conforme ilustra a figura a seguir (in: Augusto, 2005: 252).

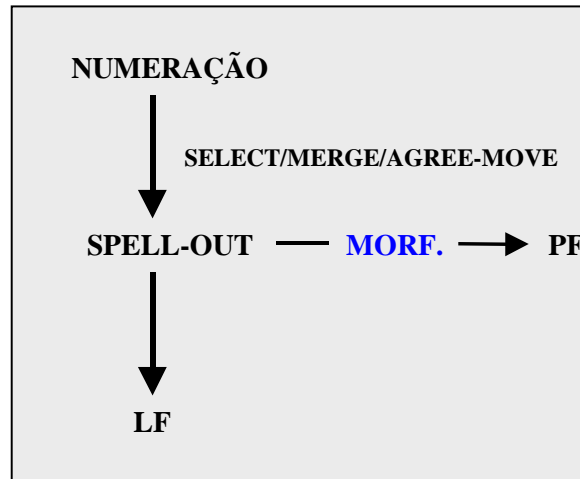


Figura 1: Modelo de língua segundo o Programa Minimalista (Chomsky, 1999/2001)

Além disso, na metodologia adotada no Programa Minimalista, nota-se uma preferência pelas operações mais simples, que envolvam poucas representações operacionais, ao invés de operações complexas que envolvam um número maior de informação e, conseqüentemente, de operações e movimentos sintáticos. A idéia é que este sistema computacional esteja disponível no estado inicial de aquisição da linguagem e com a exposição à língua, as crianças receberiam *input* para disparar as operações deste sistema de linguagem adequadas à sua língua específica.

Baseando-se nessa nova metodologia, elaborada a partir do modelo de Princípios e Parâmetros da Teoria Gerativa, foram elaboradas hipóteses sobre o Déficit Específico da Linguagem, como um déficit no mecanismo de processamento, i.e, um déficit em algumas operações desse sistema computacional.

Uma das hipóteses relacionadas ao DEL como um mecanismo linguístico é a *Hipótese do Déficit Representacional de Relações Dependentes*. Elaborada por Van der Lely (1998), esta hipótese propõe que as crianças portadoras do DEL tenham problemas com operações que exijam movimentos de elementos. Após inúmeras reformulações, Van der Lely conclui que o DEL pode ser resultado de um processo denominado Economia II, em que a escolha do movimento seria livre: há o movimento de traços quando o alvo atrai o traço do item lexical - facilitando a checagem de traços ou fazendo com que o movimento de traços não ocorra - conseqüentemente, não há checagem de traços. Essa hipótese leva em conta o Programa Minimalista que associa ao mecanismo de derivação das sentenças da língua um sistema computacional

Outra hipótese seria a *Hipótese da Complexidade Computacional* elaborada por Jakubowicz (Jakubowicz, 2003; 2006). Esta hipótese indica que as crianças portadoras do DEL possuiriam deficiências com itens funcionais da língua, i.e, a criança seria capaz de selecionar categorias sintaticamente importantes ou semanticamente motivadas. Essas relações representariam certo grau de complexidade na língua, que, segundo Jakubowicz, seriam adquiridas tardiamente no processo de aquisição de linguagem das crianças portadoras de DEL ou seriam, simplesmente, omitidas pelas mesmas.

As hipóteses sobre o DEL ora enfatizam questões cognitivas, ora linguísticas. De fato, é importante salientar que as crianças DEL não apresentam comprometimentos cognitivos específicos, o que diferencia o DEL de Síndromes como a de Down e a de Williams.

“Persiste, contudo, grande controvérsia a respeito de qual seria a maneira mais adequada de explicar as manifestações do déficit. Parte dessa controvérsia pode estar vinculada à heterogeneidade da população de sujeitos com DEL. É possível que algumas propostas teóricas dêem conta somente de subgrupos específicos de sujeitos com DEL, não mostrando, necessariamente, uma incompatibilidade” (Silveira, 2002, p.32).

### 3) Subtipos de DEL

A literatura sobre DEL tem sido ampliada através da realização de testes a fim de detectar mais rapidamente e mais facilmente a presença de DEL em crianças em fase de aquisição da linguagem. Estudos recentes mostram que o DEL pode ser subdividido em vários tipos: DEL sintático, DEL Fonológico, DEL lexical e DEL pragmático.

Naama Friedmann, em colaboração com Novogrodsky (Friedmann & Novogrodsky, 2008), ressaltam que o grupo de portadores de DEL não constitui um grupo homogêneo e que a pragmática, a sintaxe, o acesso lexical e a fonologia são módulos distintos da língua, portanto, devem acarretar diferentes manifestações em cada um destes módulos. Além disso, avaliam a possibilidade de o DEL ser um distúrbio seletivo, i.e, se manifestar num módulo da língua e não no outro – uma criança portadora de DEL pode apresentar deficiência na sintaxe mas não na pragmática, por exemplo.

Para tanto, foram realizados testes específicos para que esses módulos e suas manifestações fossem avaliados. Antes, deve-se salientar o critério de exclusão, que foi estabelecido de acordo com Leonard (1988). As crianças DEL não apresentavam nenhum tipo de comprometimento cognitivo ou neurológico e suas competências não-verbais estavam dentro do apropriado para a idade. Essas crianças foram diagnosticadas com DEL através de testes clínicos baseados em testes de leitura e compreensão.

Os autores concluem que todas as crianças testadas eram acometidas de DEL, mas cada uma apresentou um nível de performance diferente, o que comprova que o DEL é um déficit seletivo que pode acometer alguns módulos da língua e não outros. Assim, verificou-se que as crianças acometidas com DEL sintático apresentaram dificuldade com movimento sintático; as crianças acometidas de DEL lexical apresentaram dificuldade com acesso lexical; as acometidas de DEL fonológico apresentaram déficit em várias habilidades fonológicas e as acometidas de DEL pragmático, déficit em aspectos da comunicação e do discurso. Além disso, uma criança, por exemplo, acometida de DEL lexical pode não ser acometida de DEL sintático como observado nos testes e resultados. Os autores salientam, ainda, que é possível detectar estas diferentes manifestações em diferentes módulos:

“These results suggest that it is important to assess different linguistic modules to identify the exact locus of deficit each child with SLI has, in order to apply specific intervention programs for children with specific language needs. These findings also speak against a phonological or lexical basis for the syntactic deficit in SLI (Joanisse & Seidenberg, 1998), as some children had a clear syntactic impairment without a phonological impairment, and some had a phonological impairment which did not lead to a syntactic deficit. The results also suggest

corroboration for modularity within the language system.” (Friedmann & Novogrodsky, 2008, p.215)

Essa dissociação entre os subtipos específicos de DEL acarretaria diretamente no diagnóstico e tratamento do déficit; logo, específico, para cada tipo de manifestação do DEL. Passar a observar o DEL como um déficit seletivo é importante para a escolha do diagnóstico e, conseqüentemente, do tratamento adequado por parte do fonoaudiólogo para o portador de DEL.

#### 4) Os estudos de DEL no Brasil

Os estudos de possíveis manifestações do DEL em outras línguas largamente estudadas em todo o mundo, como é o caso do inglês, permitem a elaboração de estratégias e associações a fim de relatar possíveis manifestações no português.

No Brasil, uma série de estudos tem permitido levantar várias questões importantes relacionadas às manifestações do DEL, especificamente o sintático, dadas as particularidades da língua portuguesa no Brasil (Befi-Lopes et al., 2007; Befi-Lopes et al., 2008; Befi-Lopes, 2005; Augusto, 2004, 2005; Correa, 2002; 2005 e Correa & Augusto, 2005).

#### 5) Estruturas problemáticas para portadores de DEL sintático

Crianças DEL possuem dificuldades em produzir e compreender determinadas estruturas da língua. Estudos apontam para estruturas que não obedecem à ordem canônica da língua como orações passivas, relativas e interrogativas do tipo QU, assim como aspectos morfológicos, particularmente em línguas de morfologia rica como o Português. Os problemas na compreensão dessas estruturas sintáticas e morfológicas podem causar mal-entendidos. Na produção, percebe-se que a criança costuma evitar o uso das estruturas problemáticas e, ainda, comete vários “erros de concordância”, que fogem das variantes encontradas no Português Brasileiro (PB), em uma idade em que esse comportamento já deveria ter sido superado. Uma criança portadora de DEL não necessariamente apresenta dificuldades na fala ou na pronúncia das palavras.

##### 5.1) Sentenças passivas

Sentenças passivas são o resultado de uma operação do sistema computacional chamada *Movimento A*, i.e, movimento de argumentos. Nessa operação, um constituinte é movido de uma posição argumental para outra. O elemento movido é o NP adjacente ao verbo, deixando a posição do objeto vazia. Sentenças passivas, também, caracterizam-se por apresentar o verbo principal no particípio. Estudos também apontam como mais problemáticas para portadores de DEL as passivas reversíveis. A estrutura da passiva reversível (1) permite que os dois NP da sentença atuem como agente, em termos estritamente semânticos, restringindo uma interpretação correta da sentença a termos sintáticos. Na passiva irreversível (2) existem pistas semânticas que são suficientes para que o sujeito perceba que somente ao segundo NP pode ser atribuído o papel de agente.

(1) O jacaré foi mordido pelo leão.

(2) O violão foi tocado pela moça.

##### 5.2) Sentenças relativas

Sentenças relativas são caracterizadas pela recursividade (a propriedade das línguas humanas que permite a expansão de orações de modo infinito) e atuam também como modificadores de nomes. Segundo Silveira (2002), “a derivação das sentenças relativas é um dos pontos mais difícil



de resolução da teoria linguística”. Há diversas análises em cada modelo, mas nenhuma é plenamente satisfatória. Um ponto em comum, entre essas análises, diz respeito ao movimento de QU (do pronome relativo) dentro da relativa. Temos quatro tipos de relativas com relação ao local de encaixe e ao elemento focalizado – o sujeito ou o objeto: relativa encaixada com foco no sujeito (3); relativa encaixada com foco no objeto (4); relativa ramificada à direita com foco no sujeito (5); relativa ramificada à direita com foco no objeto (6).

- (3) O menino que encontrou a professora falou com o diretor.
- (4) O menino que a professora chamou leu para a turma.
- (5) O menino falou com a professora que chamou o diretor.
- (6) O menino falou com a professora que o diretor encontrou.

Segundo Silveira (2002), as sentenças relativas com foco no objeto são mais problemáticas para portadores de DEL.

“Estudos sobre a compreensão de relativas por crianças demonstram que o processamento de orações relativas com foco no objeto tende a ser mais problemático do que o processamento de relativas com foco no sujeito (Corrêa, 1989; 1995). Esses resultados podem ser explicados pela possibilidade de construções com foco no objeto apresentarem maior demanda à memória de trabalho do que as construções com foco no sujeito, tendo em vista que, nas primeiras, há maior distância entre o elemento antecedente e o gap (Wanner & Maratsos, 1978, apud Corrêa, 1989).” (SILVEIRA, 2002, p.52).

### 5.3) Sentenças interrogativas QU-

Estruturas do tipo *QU* também trazem demandas adicionais assim como as estruturas apresentadas anteriormente. Por exemplo, na sentença:

- (7) Que menina o João chamou?

Precisamos reter na memória a informação que foi pedida (*que menina*) para então processar o resto da sentença (*o João chamou*), pensar nas possíveis meninas que João poderia ter chamado e, então, responder a sentença. Além disso, o exemplo (7) encontra-se fora da ordem canônica do português (SVO) – tem-se uma estrutura OSV com o objeto movido (*menina*) acompanhada de um pronome interrogativo *QU*, seguido do sujeito (*João*) e do verbo (*chamou*).

Segundo Silveira (2002), as sentenças interrogativas com *Quem* e *Qual/ Que* permitem o movimento apenas do operador *QU* ou de um DP por inteiro. Levando em conta que o operador *QU* assume a posição de complemento numa estrutura interrogativa, podemos concluir que há um movimento de complemento da sentença para a posição inicial de Spec CP quando a interrogativa é produzida.

“Interrogativas QU admitem construções que envolvem o movimento somente do QU determinante, como é o caso de *Quem chutou o urso?*, mas também admitem construções nas quais é movido um DP por inteiro, como é o caso da sentença (16) *Que línguas você fala?*, em que o DP *Que línguas* é movido para Spec CP. [...] Nas primeiras, *Quem* pode ser interpretado como uma variável livre, ao passo que *Qual/Que* corresponde a uma variável ligada.” (SILVEIRA, 2002, p.56)

#### 5.4) Aspectos morfológicos

Os estudos de DEL também abrangem, além dos aspectos sintáticos das línguas - que parecem estar associadas às características universais das línguas humanas – aspectos morfológicos que estão relacionadas a línguas de morfologia rica, como o português. Formas flexionadas e concordância de gênero e número também são estruturas morfossintáticas de aparente dificuldade para as crianças acometidas de DEL, de modo que estas produzem estruturas que não são recorrentes na língua portuguesa. Por exemplo:

(8) Dois a casa

(9) A meninas

Costumamos encontrar na forma coloquial da língua portuguesa estruturas como *As menina*, com marca de plural apenas no determinante. No entanto em (9), a marca de plural aparece no nome, o que indica a dificuldade de concordância de número pelas crianças acometidas de DEL.

Segundo Silveira (2002), a concordância de traços formais entre determinantes e nome é feita a partir do acesso lexical. No entanto, este é um processo pós-lexical em que os traços de concordância são recuperados na memória. A concordância gramatical, segundo a proposta minimalista, é vista como checagem de traços de categorias funcionais e lexicais. Seria como uma espécie de “neutralidade” das categorias funcionais e, assim, a concordância só seria disparada por meio da leitura dos traços de categorias lexicais, já que estas últimas apresentam traços interpretáveis, diferentemente das categorias funcionais. Devido à importância da categoria funcional determinante para a concordância realizada no DP, Silveira conclui que a concordância de gênero e número estaria comprometida para crianças portadoras de DEL falantes de língua Portuguesa.

## 6) Conclusão

O presente artigo teve por objetivo apresentar as características principais do *Déficit Específico da Linguagem* (DEL) e suas possíveis manifestações no Português Brasileiro (PB). O DEL – Déficit Específico da Linguagem caracteriza um problema com a linguagem em crianças que estão no período de desenvolvimento da língua. Para essas crianças, a aquisição da linguagem não segue um padrão normal de desenvolvimento, apesar de não apresentarem deficiências externas ao domínio linguístico, evidências de distúrbios neurológicos, deficiências auditivas, deficiências articulatórias ou privação social.

As crianças acometidas com DEL não apresentam comprometimento cognitivo, mas seu desempenho em tarefas linguísticas costuma equivaler ao desempenho apresentado por crianças sem queixas de linguagem três a quatro anos mais novas. Estudos recentes mostram que o DEL pode ser subdividido em vários tipos: DEL sintático, DEL fonológico, DEL lexical e DEL pragmático. Por ser um déficit de difícil diagnóstico, os estudos sobre o DEL têm sido conduzidos em dois tipos de hipóteses: de que este déficit é decorrente (i) de um problema linguístico ou gramatical ou (ii) de um problema de processamento linguístico.

A caracterização do DEL sintático deve considerar particularidades do sistema gramatical de cada língua, embora haja manifestações comuns entre os portadores falantes de línguas diversas. Dentre essas, tem-se apontado para dificuldades em produzir e compreender determinadas estruturas da língua, como passivas, relativas e interrogativas QU, assim como há dificuldades com aspectos morfológicos, particularmente em línguas de morfologia rica, como o Português.

Os estudos sobre o DEL têm sido ampliados nos últimos anos. Os testes elaborados visam detectar com mais rapidez e eficácia a presença de DEL em crianças em fase de aquisição da linguagem. O DEL pode trazer sérias consequências para a vida escolar e afetiva das crianças e não

deve ser confundido com dificuldades de aprendizagem ou outro diagnóstico equivocado, pois identificar os portadores de DEL e encaminhá-los para tratamento fonoaudiológico é de vital importância para sua recuperação.

É importante que se juntem esforços de áreas como Linguística, Psicolinguística e Fonoaudiologia para os estudos sobre o DEL. É, ainda, de vital importância que essa síndrome seja de conhecimento dos profissionais que lidam com crianças em idade (pré-)escolar, a fim de que possíveis portadores possam ser logo identificados e encaminhados a tratamento adequado.

## Referências

AUGUSTO, M. R. A. A estruturação sintática de construções que apresentam dificuldades para o portador de DEL. Relatório de pesquisa CNPq, 2004.

AUGUSTO, M. R. A. A estrutura do DP no PB (Português Brasileiro): implicações para a aquisição da linguagem e o DEL (Déficit Especificamente Lingüístico). Relatório de Pesquisa CNPq, 2005.

AUGUSTO, M.R.A. As relações com as interfaces no quadro minimalista generativista: uma promissora aproximação com a Psicolingüística. In: MIRANDA, N. S. & NAME, M. C. (orgs.). *Lingüística e Cognição*. JF: Editora da UFJF. Brasil. 2005

BEFI-LOPES, Débora Maria; BENTO, Ana Carolina Paiva; PERISSINOTO, Jacy . Narração de histórias por crianças com Distúrbio Específico de Linguagem. *Pró-Fono*, v. 20, p. 93-98, 2008.

BEFI-LOPES, Débora Maria; PUGLISI, Marina Leite; RODRIGUES, Amália; GIUSTI, Elisabete; GÂNDARA, Juliana Perina; ARAUJO, Karina de. Perfil Comunicativo de Crianças com Alterações Específicas do Desenvolvimento da Linguagem: caracterização longitudinal das habilidades pragmáticas. *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, v. 12, p. 265-273, 2007.

BEFI-LOPES, D.M.; PUGLISI, M. L.; TAKIUCHI, N. Use and comprehension of prepositions by children with specific language impairment (original title: Utilização e compreensão de preposições por crianças com distúrbio específico de linguagem) . *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, Barueri (SP), v. 17, n. 3, p. 331-344, set.-dez. 2005.

CORRÊA, L.S. Explorando a relação entre língua e cognição na interface: o conceito de interpretabilidade e suas implicações para teorias do processamento e da aquisição da linguagem. *Veredas: Revista de Estudos Lingüísticos* 6/1:113-129. 2002

CORRÊA, L. S. Possíveis diálogos entre Teoria Lingüística e Psicolingüística: questões de processamento, aquisição e do Déficit Específico da Linguagem. In: N. MIRANDA, N. & NAME, M. C. L. (Orgs.) *Lingüística e Cognição*, Juiz de Fora, Editora da UFJF, 221-244. 2005.

\_\_\_\_\_; AUGUSTO, M. R. A. . Possible loci of SLI from a both linguistic and psycholinguistic perspective. In: 9<sup>th</sup> EUCLDIS' Conference: Specific Language Impairment: Uniformity and Diversity Across and Within Languages, Abbaye de Royaumont – França, 06/04 – 08/04, 2005

CHOMSKY, N. The Minimalist Program. Cambridge, Mass: The MIT Press. 1995.

CHOMSKY, N. Derivation by Phases. In *Ken Hale: a life in language*, ed.M. Kenstowicz, 1–52. Cambridge, MA: MIT Press. 2001

FRIEDMANN, N. e NOVOGRODSKY, R. Subtypes of SLI: SySLI, PhoSLI, LeSLI, and PraSLI. In A. Gavarró, & M. João Freitas (Eds.), *Language acquisition and development*. Newcastle UK: Cambridge Scholars Press/CSP. pp. 205-217, 2008.

HERMONT, A. B. ; LIMA, R. J. . Gramática Gerativa: aspectos históricos e perspectivas atuais. In: Hermont, A; Espírito Santo, R; Cavalcante, S.. (Org.). *LINGUAGEM E COGNIÇÃO Diferentes Perspectivas De cada lugar um outro olhar*. Belo Horizonte: Editora da PUC Minas, v. , p. 23-59. 2010.

JAKUBOWICZ, C. Computational complexity and the acquisition of functional categories by French-speaking children with SLI. *Linguistics*. **41**,175-211. 2003.

JAKUBOWICZ, C. Hipóteses psicolinguísticas sobre a natureza do déficit especificamente lingüístico (DEL) In: CORRÊA L. M. S. (Ed.). *Aquisição da Linguagem e Desvios no Desenvolvimento Lingüístico*. Rio de Janeiro: Editora da PUC-Rio. 2006.

LEONARD, L. Children with Specific Language Impairment. MIT Press, Cambridge, Mass. 1998.

SILVEIRA, M. S. da. O déficit especificamente Lingüístico (DEL) e uma avaliação preliminar de sua manifestação em crianças falantes de português. Dissertação de Mestrado. Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Letícia Maria Sicuro Corrêa. PUC-Rio, 2002.

VAN DER LELY, H. SLI in children: movement, economy, and deficits in the computational-syntactic system. *Language Acquisition* 7, 161 – 192. 1998.

# Morfema *singleton* e relação especificador/núcleo em construções do português brasileiro

Queila de Castro Martins (UERJ)\*

Resumo: Meu artigo segue a linha da perspectiva da Morfologia Distribuída, que entende a morfologia como um sub-componente da formação lógica das palavras, e leva em consideração a atuação de morfemas e relação especificador/núcleo na construção de concordância nominal e verbal durante o processamento das sentenças. A partir de um estudo de caso, tenho a finalidade de exemplificar como se dá a influência da relação especificador/núcleo gerando marcas de pluralidade nos elementos do DP de sentenças do PB1 (português brasileiro – dialeto próximo ao padrão) produzidas por dois alunos de 8 a 9 anos de idade do quinto ano do Ensino Fundamental.

## 1) Introdução<sup>1</sup>

A concordância nominal e verbal é um tema muito abordado atualmente e foco de bastantes discussões. Algo interessante a este respeito é como a Morfologia Distribuída trata os fenômenos de concordância no português brasileiro. Segundo uma concepção tradicional gerativa, há uma influência durante o processamento mental da concordância que atua e que possibilita a marcação de pluralidade ou não nos elementos constituintes dos sujeitos. Como explica Belletti (1990), as sentenças são geradas mentalmente como árvores sintáticas, em que cada elemento gera um outro segundo suas necessidades de completude. Para tanto, o verbo se moveria da sua posição inicial V, para a posição T, que acarretaria a marcação de pluralidade ou não. Para essa autora, há diferenças nos lugares onde o verbo se posiciona nas árvores sintáticas de acordo com cada língua. Esse lugar supostamente diferente acarretaria diferenças nas marcações de concordância.

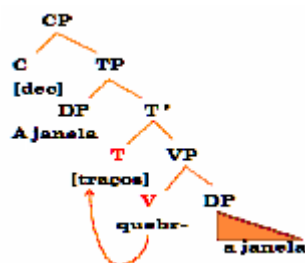


Figura 1<sup>2</sup>

\* Aluna do Programa de Pós-Graduação em Linguística do Instituto de Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Endereço eletrônico: [queilacastromartins@yahoo.com.br](mailto:queilacastromartins@yahoo.com.br). Professor orientador: Ricardo Joseh Lima. Órgão de fomento: Cnpq.

\*\*MARTINS, Queila de Castro. Morfema *singleton* e relação especificador/núcleo em construções do português brasileiro. In: BERNARDO, Sandra; VELOZO, Naira de Almeida; MARTINS, Queila de Castro. *Linguagem: Teoria, Análise e Aplicações (V)*. Rio de Janeiro: Programa de Pós-Graduação em Letras – ILE/UERJ, 2010, p. 52-67.

<sup>1</sup> A formatação deste trabalho segue o padrão de regras da ABNT, a partir das orientações disponíveis em <<http://www.scribd.com/doc/1816529/Normas-ABNT-no-Word>>. Acesso em: 11 abr. 2010.

<sup>2</sup> Nesta imagem, percebemos o movimento do verbo *quebrar*, saindo da sua posição original V para T a fim de fornecer os traços de concordância para formulação da sentença. Segundo uma visão tradicional, as línguas teriam lugares diferentes de pouso do verbo, o que acarretaria modificações na concordância. Mas, uma visão mais atual do gerativismo (Programa Minimalista) não admite esses lugares diferentes. Defendem um mesmo lugar de pouso do verbo

Mas, a partir da visão trazida pelo Programa Minimalista (versão mais atual do Gerativismo), essa não seria a melhor fundamentação para as variações ocorrentes nas línguas. Para Costa & Silva (2006), não há mais como compreender a variação na marcação de pluralidade através de interferências durante o processamento. Para esses autores, línguas que demonstram os mesmos fenômenos (PB português brasileiro e PE português de Portugal) – ou seja, mesmos locais de pouso do verbo ao se movimentarem nas árvores sintáticas durante o processamento mental - apresentam modelos de pluralidades diferenciados, logo, a teoria tradicional gerativa não supre, nem explica as variações de concordância concorrentes.

Assim como Costa & Silva (2006), Corrêa, Augusto & Ferrari-Neto (2005) e Castro (2007) ao realizarem uma comparação entre PB (Português Brasileiro) e PE (Português Europeu), perceberam que há outros fatores ocorrendo para diferenciar a marcação de pluralidade nos DPs (sujeitos) e na concordância entre sujeito e verbo. Para eles, ao analisarem as diferenças entre PB e PE, não há diferenças nas relações sintagmáticas de lugar de pouso do verbo, mas há diferenças nas marcações de concordância, tanto nominal quanto verbal.

Sendo assim, esses autores assumiram que há outros dois fatores relevantes que devem ser levados em consideração para compreensão das diferentes marcações de pluralidade nos DPs e em relação a sujeitos e verbos. Esses fatores se enquadram na concepção da Morfologia Distribuída (MD), que, segundo Pereira (2006), é uma teoria que leva em consideração a relação entre sintaxe e morfologia na derivação das palavras, ou seja, a MD entende a morfologia como um sub-componente da formação lógica das palavras. A morfologia para a MD tem um papel fundamental na questão da variedade de concordância plural. MD apresenta três princípios fundamentais.

Três propriedades fundamentais		
Inserção Tardia ( <i>Late Insertion</i> )	Subespecificação ( <i>Underspecification</i> )	Estrutura Sintática Top-Down ( <i>Hierarchical Structure All the Way Down</i> )
Só depois da <i>sintaxe</i> é que são inseridas todas as <i>expressões fonológicas</i> . As <i>categorias sintáticas</i> são abstratas, sem conteúdo fonológico e antes de qualquer expressão ser inserida temos apenas traços morfossintáticos.	As <i>expressões fonológicas</i> não precisam estar totalmente especificadas para as posições sintáticas onde irão ser inseridas.	Construção hierárquica dos elementos da <i>sintaxe</i> e da <i>morfologia</i> que se combinam e entram no mesmo tipo de estrutura de constituintes ( <i>árvores binárias</i> ).

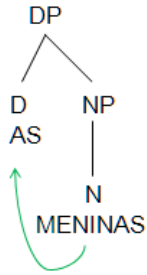
Figura 2

Para a MD, o que influi na marcação da concordância são os tipos de morfema que entram na relação durante a formação da sentença e a relação entre o especificador (sujeito) e o núcleo da sentença (o verbo). Segundo Deus (2009) e Costa & Silva (2006), morfemas podem se unir a núcleos, independentemente de movimento na árvore sintática e eles podem assumir dois tipos atuando dentro do DP. Esses morfemas são: *singleton* e dissociado. O morfema *singleton* atua nos elementos da sentença gerando marcação de pluralidade apenas no determinante (núcleo do DP), enquanto o morfema dissociado (copiado) marca pluralidade em todos os elementos passíveis de pluralidade dentro do DP. Para melhor exemplificação: morfema *singleton* marca apenas o D, não o N (determinante + nome) – *Os menino / Os menino levado*. Já o morfema dissociado marca todos os elementos D e o N – *Os meninos / Os meninos levados*. O PB apresenta o morfema *singleton* e o PE apresenta o morfema dissociado.

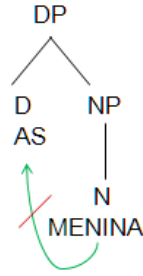
---

(como no português brasileiro e no europeu, meu caso neste artigo); assim, a questão de movimento não explica a variação na concordância no caso supracitado.

Morfema dissociado – português europeu: PE



Morfema singleton – português brasileiro: PB



**Figura 3**

Assumindo uma visão sociolinguística, Costa & Silva (2006) argumentam que o PB pode ser dividido em diversas variedades de produção. Entre elas, citam duas, o PB1 e o PB2. O PB1 seria a construção mais formal da língua, podendo haver marcação de pluralidade em todos os elementos do DP; enquanto o PB2 seria uma construção mais coloquial, mais informal, com menos marcações de plural. O que geraria a diferença entre o PB1 e o PB2, neste caso, seria outro fator também estabelecido pela Morfologia Distribuída: a relação especificador/núcleo. Na relação especificador/núcleo, compreendo a relação entre sujeito e verbo. Essa relação pode gerar concordância visível ou não. Se há a relação, há concordância visível, logo, marcação de pluralidade no verbo, se não houver a relação, não haverá concordância visível, não havendo, também, marcação de número entre sujeito e o verbo da sentença.

Costa & Silva (2006) afirmam que, no PB, temos uma atuação do morfema singleton (marcação de pluralidade exigida apenas sobre o determinante) e há relação especificador/núcleo apenas no PB1, o PB2 não apresenta tal relação. Logo, teríamos construções no PB1 do tipo *As menina bonita chegaram cedo* (morfema singleton marcando pluralidade no determinante *As*, relação especificador/núcleo, gerando concordância visível entre sujeito e verbo da sentença). No PB2, teríamos *As menina bonita chegou* (morfema singleton, novamente marcando pluralidade no determinante do DP e sem relação especificador/núcleo, não marcando concordância visível entre sujeito e verbo da sentença).

Mas há construções do tipo *As meninas bonitas chegaram cedo* no PB, mesmo sem haver exigência para marcação de pluralidade em todos os elementos do DP. Como isso ocorreria? Costa & Silva (2006) explicam que, embora o PB não exija marcação de pluralidade em todos os elementos do DP, pelo fato do PB1 estabelecer relação especificador/núcleo, pode acabar gerando plural nos elementos dentro do DP. A relação especificador/núcleo influenciaria a marcação de pluralidade nos elementos do DP, não exigiria, apenas influenciaria. Ou seja, o PB não exige que seus elementos sejam todos marcados com plural dentro do DP por conter morfema singleton; mas, já que o PB1 possui relação especificador/núcleo, isso pode influenciar na marcação de seus elementos dentro do DP com plural.

Os tipos de morfema singleton ou dissociado nos permitem compreender a concordância nominal existente dentro dos DPs, enquanto a relação especificador/núcleo explica a concordância verbal entre sujeito e verbo da sentença. O PE, diferentemente do PB, apresenta morfema dissociado e relação especificador/núcleo, marcando todos os elementos com pluralidade.

É na questão levantada acima a respeito do PB1 não exigir marcação de pluralidade em todos os elementos do DP, mas sofrer influência da relação especificador/núcleo que encaminho meu artigo. Meu desejo é mostrar através de dados levantados de dois alunos participantes como pode se dar essa influência da relação espec-núc gerando marcação de plural em todos os elementos do DP.

Meu objetivo com este artigo, então, é exemplificar e mostrar como se dá a influência da relação especificador/núcleo na marcação de pluralidade em todos os elementos do DP em PB1.

Para isso, realizei uma análise de caso, sem o fim de generalizar, explicar, nem mesmo questionar o que foi levantado. Apenas, quero mostrar como se deu essa ocorrência com dois alunos falantes do português brasileiro.

## 2) Casos e dados observados

A fim de demonstrar e exemplificar como se dá a influência da relação especificador/núcleo na marcação de pluralidade em todos os elementos do DP no PB1, analisei dois casos específicos do banco de dados levantado em Martins & Nascimento (2010, *no prelo*). O trabalho de Martins & Nascimento (2010, *no prelo*) teve o interesse de analisar a produção de construções envolvendo a concordância verbal por crianças de 9 a 10 anos de idade. Em comparação aos trabalhos de Rodrigues (2006) e Fayol, Hupet & Largy (1999), realizaram testes semelhantes, visando comprovar ou questionar dados dos testes anteriores. Rodrigues (2006) realizou um teste com adultos universitários, em que discutia a construção de concordância verbal com sujeitos oracionais, este teste foi realizado oralmente. Fayol, Hupet & Largy (1999) realizaram testes com crianças, em francês e na fala.

Para inovar seu teste, Martins & Nascimento (2010, *no prelo*) reelaboraram esses testes, esquematizando os deles e contrariamente estudaram crianças em produção escrita. Assim, temos Rodrigues com adultos sendo testados na fala, Fayol, Hupet & Largy com crianças na fala e Martins e Nascimento com crianças na escrita. O trabalho de Martins e Nascimento (2010, *no prelo*) encontrou dados muito interessantes. As autoras observaram não somente os dados para que houvesse comparação às outras duas pesquisas, como também conseguiram dados para novos olhares. O banco de dados que elas conseguiram mostra fatores de concordância e de construção de sentido por parte das crianças, tópicos que podem ser retomados mais tarde por outras concepções e abordagens.

O banco de dados levantado por Martins e Nascimento (2010, *no prelo*) consta de 16 alunos oriundos de uma escola pública da zona norte do estado do Rio de Janeiro. Alunos entre 9 a 10 anos de idade no quinto ano do Ensino Fundamental, 8 alunos do sexo feminino e 8 do sexo masculino. As crianças tiveram de completar 24 sentenças com verbos (entre elas 12 eram apenas de teste, não sendo levadas em consideração para quantificação), realizando a concordância entre sujeito e verbo. As sentenças completadas eram compostas por sujeitos (determinante + nome + oração subordinada adjetiva restritiva) e um verbo apresentado no infinitivo que deveria ser flexionado para concordar com o sujeito proposto pelas pesquisadoras. Ao final, os alunos participantes escreveram 24 sentenças concordadas em bloquinhos preparados para este fim.

O teste foi realizado durante um dia normal de aula, na parte da tarde. A professora titular da turma permitiu que grupos de alunos saíssem da sala para contribuírem com a pesquisa. Martins e Nascimento prepararam uma sala de leitura silenciosa para que as crianças pudessem realizar a tarefa sem nenhuma influência externa. A sala de leitura ficava localizada no segundo andar do colégio. Os alunos foram divididos em 4 grupos (6, 6, 6 e 4). Cada grupo realizou o experimento de cada vez. As sentenças que serviriam como sujeitos foram gravadas em cd e no momento do teste, ouvidas através de um aparelho de áudio do próprio colégio. Os verbos para completar as sentenças foram digitalizados, impressos e encadernados, para facilitar o momento de troca de páginas durante o teste.

Assim que o grupo de alunos entrava em sala, recebiam um bloquinho contendo 27 folhas. Martins e Nascimento liam as instruções da atividade, segue modelo das instruções:

A atividade que iremos fazer agora servirá para uma pesquisa, por isso é muito importante a colaboração de todos, prestando muita atenção. Em primeiro lugar, vocês vão receber um bloquinho contendo 24 folhas numeradas. Em cada folha vocês escreverão uma frase. A atividade



será feita da seguinte forma: 1) Vocês ouvirão uma gravação com o início de uma frase. 2) Em seguida, mostraremos uma ficha com um verbo. 3) Vocês deverão escrever na folhinha o início da frase ouvida e completá-la com o verbo, de forma que faça sentido, em silêncio. 4) Assim que terminarem de escrever, passem imediatamente para a folhinha seguinte e aguardem a próxima gravação. É muito importante que todos prestem muita atenção e façam o melhor que puderem, mas caso percam alguma parte, esqueçam o que ouviram ou até mesmo tenham dúvidas de como se escreve uma palavra, por favor, não interrompam, nem perguntem nada. Sigam em frente, em silêncio, para que a nossa pesquisa não seja prejudicada. Após a atividade, nós daremos uma recompensa pela ajuda que vocês estão dando a nossa pesquisa, combinado? Para que não haja dúvidas, nós vamos fazer um treinamento com 3 exemplos. Essa é a hora de tirarem as dúvidas.<sup>3</sup>

Assim que terminavam de ler as instruções, realizaram três sentenças de treinamento com as crianças, tirando todas as dúvidas e explicitando que durante o experimento não poderiam fazer perguntas. As 27 folhas do bloquinho de frases era destinado a 3 de treinamento, 12 de testes e 12 apenas para desvirtuar a tenção para as sentenças de testes. Depois da fase de treinamento e de todas as dúvidas serem sanadas, as pesquisadoras ligaram o rádio. Cada faixa do cd era um preâmbulo, um sujeito. As crianças ouviam o sujeito e em seguir Nascimento mostrava um verbo no infinitivo. Logo, as crianças escreviam no bloquinho o sujeito ouvido completando com o verbo que viram escrito no caderno de verbos mostrado por Nascimento. O verbo deveria concordar com o sujeito escutado.

Cada grupo permaneceu na sala de leitura durante uns quarenta minutos. Ao final, cada aluno recebeu uma recompensa, uma lembrança com itens para torcerem pelo Brasil na Copa do Mundo 2010. Martins e Nascimento recolheram todos os bloquinhos de frases e partiram para a transcrição e análise dos dados. A base do trabalho delas era analisar os dados observando a concordância entre sujeito e verbo e comparar com os trabalhos de Rodrigues (2006) e de Fayol, Hupet & Largy (1999).

Para minha amostra, selecionei apenas dois desses alunos do banco de dados gerado por Martins & Nascimento (2010, *no prelo*), os quais nomeei ficcionalmente de João e Lia. Selecionei entre as sentenças escritas por eles, apenas as 12 experimentais, e entre essas 12, apenas aquelas que apresentavam sujeitos no plural, para perceber se eles levariam os elementos para o plural ou não. As sentenças em singular não me interessariam, já que estariam numa forma em que, realmente, não pediria nenhuma marcação de pluralidade.

Levando em consideração a literatura, segundo a qual não há relação especificador/núcleo dentro dos DPs (ou seja, não haveria relação entre o determinante+nome e o verbo dentro da oração subordinada que aparece dentro do DP), apenas morfemas atuantes, retirei as orações subordinadas adjetivas restritivas em um primeiro momento e analisei apenas a parte do DP que apresentava determinante+nome e o verbo principal da sentença que concordaria com ele. Em um segundo momento, retomei as sentenças com as devidas orações subordinadas para levantar outras hipóteses e observar como se deu a concordância entre nome e verbo dentro do DP, já que este verbo da oração subordinada se refere ao nome que também se encontra no DP. Em um terceiro momento, analisei as construções completas.

Por fim, meu banco de dados contou com frases de 2 alunos, 6 sentenças de cada um deles, sem as orações adjetivas restritivas intermediárias nos DPs em um primeiro momento, com essas mesmas sentenças com as orações subordinadas em um segundo momento e orações sendo analisadas por completo em terceiro momento. As sentenças propostas aparecem abaixo e, entre parênteses, as orações subordinadas que foram retiradas no primeiro momento:

As moças bonitas (que enganam o cliente) telefonam. // As meninas bondosas (que visitam os velhinhos) voltam.  
As crianças espertas (que ajudam as idosas) brincam. // As tias cuidadosas (que limpam os sobrinhos) passeiam.  
Os artistas famosos (que encontram a modelo) param. // Os moradores nervosos (que olham o policial) gritam.

<sup>3</sup> Martins & Nascimento (2010, *no prelo*).

É importante notar que a oração subordinada adjetiva poderia ou não influenciar na construção do verbo que vem a seguir. Sendo assim, não há como ignorar a presença da oração subordinada adjetiva restritiva nestas sentenças. O trabalho de Martins & Nascimento (2010, *no prelo*) se propôs a tratar especificamente do assunto das orações subordinadas com profundidade. Como esse não era meu fim, neste artigo, apenas teçi alguns comentários acerca da inserção da oração subordinada no domínio do DP depois da análise dos sujeitos sem as subordinadas, buscando mostrar como se deu a influência da relação espc-núcleo nas construções sem e com a oração subordinada.

### 3) Momentos de análise das construções dos participantes

#### 3.1) Primeiro momento: análise das sentenças sem as orações subordinadas nos DPs

Após selecionar minhas sentenças, separei todas por aluno, João e Lia. Não levei em consideração os erros de ortografia, troca de fonemas e letras, analisei apenas baseada nas informações de interação entre sujeito e verbo. Apresento, agora, as construções realizadas por João e Lia com o corte das orações subordinadas intervenientes.

Construções realizadas por João sem as orações subordinadas:

As moças bonitas lelefonam. / As menina bondosa voltaram. / Os moradores nervosois gritam.  
As tias cuidadosas passeam. / Os artistas famosos param. / As crianças ispertas brincam.

Construções realizadas por Lia sem as orações subordinadas:

As moças bonitas telefonaram. / As meninas bondosas voltarão. / Os moradores nervosos gritam.  
As tias cuidadosas passeam. / Os artistas famosos param. / As crianças espertas brincam.

É interessante notar alguns aspectos relevantes, como a troca de letras e fonemas - *lelefonaram*, troca de algumas palavras por outras – a modelo X *uma modelo*, o policial X *pro policial*, *ispertas*, *nervosois*, *emcontram*; mas, como já disse anteriormente, não me detive nestes aspectos, observei a relação sujeito e verbo. Com todas as sentenças separadas, por aluno, separei em seguida todos os DPs que apresentavam marcas de pluralidade e encontrei --- DPs que apresentavam marca de pluralidade em todos os elementos e um deles apresentando falta de marca de pluralidade em apenas um elemento do DP, como pode ser observado.

DPs com marcação de pluralidade em todos os elementos:

As moças bonitas	Os moradores nervosois (nervosos)	As tias cuidadosas
As crianças espertas	As crianças ispertas (espertas)	As moças bonitas
As meninas bondosas	Os moradores nervosos	As tias cuidadosas
Os artistas famosos	Os artistas famosos	

No único DP que apresentou falta de marca de pluralidade, houve número apenas no artigo pré-nominal: *As menina bondosa*.

Depois de separar cada DP, observei os verbos da oração principal que estavam no plural ou não. Chamo a atenção para o fato de eu não levar em consideração os diferentes tempos de conjugação (presente, pretérito ou futuro), observei se havia marcação de número independentemente do tempo. Todos estavam concordando com o sujeito em plural:

telefonam (telefonaram)	voltaram	gritam	passseam (passeiam)
param	brincam	telefonaram	brincam
gritam	passseam (passeiam)	param	voltarão

Parti, então, para uma comparação entre as sentenças produzidas por João e Lia. Observe as sentenças produzidas por cada um deles a seguir:

João	Lia
As moças bonitas telefonam.	As moças bonitas telefonaram.
As menina bondosa voltaram.	As meninas bondosas voltarão.
Os moradores nervosois gritam.	Os moradores nervosos gritam.
As tias cuidadosas passeam.	As tias cuidadosas passeam.
Os artistas famosos param.	Os artistas famosos param.
As crianças ispertas brincam.	As crianças espertas brincam.

Podemos perceber que João só não marcou pluralidade na segunda sentença *As menina bondosa voltaram*. Em todas as outras sentenças, ele marcou pluralidade tanto nos DPs quanto em todos os verbos. Lia marcou todos os elementos dos DPs com plural e todos os verbos, em concordância com o sujeito. Parto agora para observação de cada sentença em especial:

#### **As moças bonitas telefonam.**

Nesta primeira sentença, tanto João quanto Lia marcaram todos os elementos do DP em plural. O verbo também foi marcado em número, mas João colocou no tempo presente, enquanto Lia, no futuro. João também trocou o t pelo l, mas não levei em consideração. Percebi que, nesta frase, eles não tiveram nenhuma dificuldade e realizaram a concordância entre sujeito e verbo.

#### **As meninas bondosas voltam.**

Nesta segunda construção, João não marcou todos os elementos do DP com plural, ele marcou apenas o determinante, como previsto pela literatura ao se tratar do morfema singleton (em que apenas o determinante leva a marca de pluralidade). Lia marcou, novamente, todos os elementos do DP com plural. João colocou o verbo pretérito, enquanto Lia colocou no futuro. A relação espéc-nú na sentença de João parece não ter influenciado na marcação da pluralidade dos elementos do DP.

#### **Os moradores nervosos gritam.**

João e Lia realizaram a mesma sentença. Marcaram todos os elementos do DP com plural e colocaram o verbo no tempo presente. A única diferença foi a maneira como João grafou a palavra nervosos.

#### **As tias cuidadosas passeiam.**

Realizaram a mesma construção. Elementos do DP marcados com pluralidade e verbo no presente. Os dois omitiram a vogal -i- do verbo.

#### **Os artistas famosos param.**

Realizaram, novamente, a mesma construção. Marcaram todos os elementos do DP com plural e colocaram o verbo concordando com o sujeito. O verbo ficou no presente.

### **As crianças espertas brincam.**

João e Lia marcaram todos os elementos do DP com plural e concordaram o verbo com o sujeito. O verbo ficou no presente. A única diferença foi a grafia da palavra esperta, que João colocou como isperatas, mas isso não diz respeito à minha análise.

Em geral, João e Lia empregaram o mesmo tempo verbal ao completar as sentenças. Há duas marcas no pretérito, uma no futuro do presente e nove no presente. Não há muitas diferenças entre as construções desses dois alunos. Na maior parte das sentenças, produziram respostas iguais, senão parecidas. Lia realizou todas as marcações dentro do DP e também nos verbos, concordando todos os sujeitos com seus verbos. João só não marcou dois elementos dentro de um mesmo DP, nos demais, houve todas as marcações e inclusive todas as concordâncias com os verbos foram realizadas.

Depois de analisar detidamente cada construção feita por João e Lia, parti para uma nova etapa: quantifiquei as incidências que apareceram na produção dos enunciados, separando-as com base na (1) quantidade de enunciados em DPs marcados no plural ou não e (2) quantidade de verbos da sentença conjugados no tempo pretérito, no tempo futuro e no tempo presente.

#### **Quantidade de DPs sem oração subordinada marcados com plural:**

- i. João marcou com pluralidade 5 dos 6 DPs ouvidos;
- ii. Lia marcou com pluralidade 6 dos 6 DPs ouvidos;
- iii. João marcou o determinante, mas não os nomes no DP em que deixou de fazer a concordância nominal;
- iv. Ao todo, houve 11 DPs marcados com pluralidade;
- v. Ao todo, houve 1 DP sem marca de pluralidade (mas marca no determinante).

#### **Quantidade de verbos da oração principal conjugados em cada tempo:**

- i. Há 1 marca de tempo futuro;
- ii. Há 2 marcas de tempo pretérito;
- iii. Há 9 marcas de tempo presente;
- iv. Há, então, 12 verbos conjugados em modo e tempo a fim de concordar com o sujeito da sentença.

A fim de esgotar a análise desses dados, separei, ainda, cada elemento dentro dos DPs. Podemos observar a presença de artigo definido + nome (substantivo) + nome (adjetivo), construindo a primeira parte desses DPs (como dito, as orações subordinadas adjetivas restritivas que formam uma segunda parte dentro dos DPs ficará para a análise que se segue a esta), com a seguinte configuração:

As moças bonitas - artigo + substantivo + adjetivo

As meninas bondosas - artigo + substantivo + adjetivo

As crianças espertas - artigo + substantivo + adjetivo

As tias cuidadosas - artigo + substantivo + adjetivo

Os artistas famosos - artigo + substantivo + adjetivo

Os moradores nervosos - artigo + substantivo + adjetivo

Os DPs são compostos por artigos definidos no masculino e feminino que devem estar no plural, constam de nomes substantivos animados e concretos e nomes adjetivos abstratos, todos nomes de conhecimento (pelo menos é o esperado) das crianças participantes do teste. As marcações de pluralidade ou não realizadas por João e Lia foram as seguintes:

João	Lia
As moças bonitas -----	As moças bonitas
As menina bondosa -----	As meninas bondosas
Os moradores nervosois -----	Os moradores nervosos
As tias cuidadosas -----	As tias cuidadosas
Os artistas famosos -----	Os artistas famosos
As crianças isperitas -----	As crianças espertas

Temos, então, 6 artigos, 6 substantivos e 6 adjetivos. João marcou 6 artigos, 5 substantivos e 5 adjetivos com pluralidade. Lia marcou os 6 artigos, os 6 substantivos e os 6 adjetivos. Totalizando as marcações de pluralidade em 12 artigos, 11 substantivos e 11 adjetivos. As marcações de pluralidade são, realmente, maiores do que as incidências de não marcação. É interessante notar que, mesmo quando João não coloca pluralidade no substantivo e adjetivo, isso ocorre dentro do mesmo DP e há marcação no artigo deste DP.

### 3.2) Segundo momento: análise das sentenças com as orações subordinadas nos DPs

Segundo Costa & Silva (2006), não haveria relação espec-núcl dentro do DP. A única fonte de influência dentro dos DPs seria o tipo de morfema atuante neste domínio, marcando ou não pluralidade em todos os elementos. Como *singleton*, não haveria marcação de todos os elementos, apenas no determinante e como dissociado (copiado), havendo marcação em todos os elementos do DP passíveis de pluralidade (como ocorre em PE).

Contudo, me chamou atenção a presença de uma oração subordinada adjetiva restritiva dentro destes DPs que venho analisando. Quero me deter, agora, nas minúcias dessas orações subordinadas intervenientes, observando (1) se o verbo da oração subordinada está flexionado em número ou não e (2) como está marcado o sintagma que funciona como objeto dentro da oração subordinada que aparece dentro do DP. Retomemos as sentenças originais (a serem completadas) ouvidas pelas crianças:

- As moças bonitas que enganam o cliente telefonam.
- As meninas bondosas que visitam os velhinhos voltam.
- As crianças espertas que ajudam as idosas brincam.
- As tias cuidadosas que limpam os sobrinhos passeiam.
- Os artistas famosos que encontram a modelo param.
- Os moradores nervosos que olham o policial gritam.

O verbo mostrado em seguida deveria concordar com o substantivo que aparece ao início do sujeito posposto ao determinante (os artigos). Selecciono, agora, apenas as orações subordinadas adjetivas restritivas intervenientes nos DPs:

que enganam o cliente

que visitam os velhinhos

que ajudam as idosas

que limpam os sobrinhos

que encontram a modelo

que olham o policial

A estrutura básica dessas orações subordinadas é formada por partícula que (pronomes relativo) + verbo + artigo (determinante) + substantivo. Ou seja, sujeito retomado (que) + verbo desta oração subordinada + objeto do sujeito da oração subordinada *que* (artigo+substantivo), como pode ser observado abaixo:

As moças bonitas que enganam o cliente telefonam.  
 que enganam o cliente = ( As moças bonitas enganam o cliente ).  
 As meninas bondosas que visitam os velhinhos voltam.  
 que visitam os velhinhos = (As meninas bondosas visitam os velhinhos).  
 As crianças espertas que ajudam as idosas brincam.  
 que ajudam as idosas = ( As crianças espertas ajudam as idosas).  
 As tias cuidadosas que limpam os sobrinhos passeiam.  
 que limpam os sobrinhos = (As tias cuidadosas limpam os sobrinhos).  
 Os artistas famosos que encontram a modelo param.  
 que encontram a modelo = (Os artistas famosos encontram a modelo).  
 Os moradores nervosos que olham o policial gritam.  
 que olham o policial = (Os moradores nervosos olham o policial).

As construções dessas sentenças são iguais, elas se diferenciam apenas em número:

que enganam o cliente = que + verbo no plural + artigo singular + substantivo singular  
 que olham o policial = que + verbo no plural + artigo singular + substantivo singular  
 que ajudam as idosas = que + verbo plural + artigo plural + substantivo plural  
 que limpam os sobrinhos = que + verbo plural + artigo plural + substantivo plural  
 que encontram a modelo = que + verbo plural + artigo singular + substantivo singular  
 que visitam os velhinhos = que + verbo plural + artigo plural + substantivo plural

Há 3 condições com o objeto da oração subordinada em singular e 3 com plural, lembro que retirei de minha análise as sentenças iniciadas em singular, dessa forma ficaram de fora construções iniciadas com singular que apresentariam objetos das subordinadas em singular e em plural. Com as sentenças completas, percebi que eu não podia deixar de fora a análise das orações subordinadas intervenientes, observe a complexidade dos enunciados completos escritos pelas crianças (a forma esperada que elas escrevessem):

Os moradores nervosos que olham o policial gritam.

art. plural + subs. plural + adj. plural + que + verbo plural + art. sing. + subs.sing. + verbo plural

As meninas bondosas que visitam os velhinhos voltam.

art. plural + subs. plural + adj. plural + que + verbo plural + art. plural + subs.plural + verbo plural

As crianças espertas que ajudam as idosas brincam.

art. plural + subs. plural + adj. plural + que + verbo plural + art. plural + subs.plural + verbo plural

As tias cuidadosas que limpam os sobrinhos passeiam.

art. plural + subs. plural + adj. plural + que + verbo plural + art. plural + subs.plural + verbo plural

Os artistas famosos que encontram a modelo param.

art. plural + subs. plural + adj. plural + que + verbo plural + art. sing. + subs.sing. + verbo plural

As moças bonitas que enganam o cliente telefonam.

art. plural + subs. plural + adj. plural + que + verbo plural + art. sing. + subs.sing. + verbo plural

Analiso, em seguida, a maneira como as duas crianças escreveram e marcaram a pluralidade dentro das orações subordinadas:

Oração esperada	Produção de João	Produção de Lia
1. que enganam o cliente -----	que enganam o cliente -----	que enganam os clientes
2. que visitam os velhinhos -----	que visitam os velhinho -----	que visitam os velhinhos
3. que ajudam as idosas -----	que ajudam os idosos -----	que ajudam as idosas
4. que olham o policial -----	que olham pro policial -----	que olham o policias
5. que encontram a modelo -----	que encontram a modelo -----	que encontram uma modelo
6. que limpam os sobrinhos -----	que cuidam dos sobrinhos -----	que limpam os sobrinhos

Deixei de lado, como já mencionei, erros de ortografia ou troca de palavras. Detive-me, neste momento, a observar se houve ou não a marcação de plural quando era pedido pela sentença. Lembro que, segundo, Costa & Silva (2006), por possuir morfema singleton, o PB não exigiria nenhuma marcação nos demais elementos do DP, a não ser no determinante, mas, devido à relação espc-núcl, poderia ocorrer essa marcação. Observo, então, por sentença:

Na sentença (1), João ao marcou o verbo da oração subordinada com plural e manteve o objeto dentro da subordinada com singular. Já Lia marcou o verbo com plural, mas colocou o objeto o cliente no plural. Na segunda sentença, João marcou o verbo no plural, mas no objeto da subordinada marcou apenas o artigo com plural, o substantivo ficou no singular. Lia, marcou pluralidade no verbo e no objeto da subordinada. A terceira sentença foi marcada com todos os elementos em plural, João trocou apenas o gênero em as idosas para os idosos, mas não levei isso em conta. A quarta sentença demonstrou algo bastante diferente. João e Lia colocaram o verbo da subordinada no plural, João colocou o policial como pro policial. Já Lia colocou o determinante no singular e o substantivo no plural o policias.

Já, na quinta sentença, João e Lia marcaram verbo e todos os elementos no singular como o esperado. A sexta foi modificada por João no verbo, mas com a marcação de pluralidade. A troca do verbo por cuidam, fez com que João trocasse, também, o artigo definido os por de + os = dos. Lia escreveu a sentença conforme o esperado.

É muito válido analisar essas orações intervenientes, pois sua presença pode e muito influenciar na concordância do verbo da oração principal. Percebi que os objetos diretos das orações subordinadas aparecem ora em singular, ora em plural. Isso poderia ser um fator relevante no momento de construção da concordância com o verbo da oração principal. Por outro lado, o verbo que aparece dentro da oração subordinada por se referir ao sintagma inicial do sujeito poderia influenciá-lo e por ele ser influenciado.

### 3.3) Terceiro momento: análise das sentenças completas construídas por João e Lia

A fim de explicitar tudo o que vi até agora, apresento dois quadros com as marcações (P) plural e (S) singular das orações completas produzidas pelos participantes. Antes, mostro as orações esperadas e numeradas na ordem que escolhi para que fossem analisadas.<sup>4</sup>

1. As meninas bondosas que visitam os velhinhos voltam. (P + P + P + que + P + P + P + P)<sup>5</sup>
2. As crianças espertas que ajudam as idosas brincam. (P + P + P + que + P + P + P + P)
3. As tias cuidadosas que limpam os sobrinhos passeiam. (P + P + P + que + P + P + P + P)
4. Os moradores nervosos que olham o policial gritam. (P + P + P + que + P + S + S + P)
5. As moças bonitas que enganam o cliente telefonam. (P + P + P + que + P + S + S + P)
6. Os artistas famosos que encontram a modelo param. (P + P + P + que + P + S + S + P)

O primeiro caso a ser analisado é o de João. Observe as produções completas feitas pelo participante transcritas a seguir, a tabela de marcações com P (plural) / S (singular) e comentários sobre o caso dele.

Construções de João:

1. As menina bondosa que visitam os velhinho voltaram.
2. As crianças ispertas que ajudam os idosos brincam.
3. As tias cuidadosas que cuidam dos sobrinhos passeam.
4. Os moradores nervosois que olham pro policial gritam.
5. As moças bonitas que enganam o cliente lelefonam.
6. Os artistas famosos que emcontram a modelo param.

Tipo de sentença	João							
	artigo	subs	adje	que	Verbo da oraç. Sub.	artigo	subs	Verbo principal
Frase 1 P + P + P + que + P + P + P + P	P	*S	*S	que	P	P	*S	P
Frase 2 P + P + P + que + P + P + P + P	P	P	P	que	P	P	P	P
Frase 3 P + P + P + que + P + P + P + P	P	P	P	que	P	P	P	P
Frase 4 P + P + P + que + P + S + S + P	P	P	P	que	P	S	S	P
Frase 5 P + P + P + que + P + S + S + P	P	P	P	que	P	S	S	P
Frase 6 P + P + P + que + P + S + S + P	P	P	P	que	P	S	S	P

**Tabela 1**

João não marcou pluralidade na frase 1, trocando P P por S S e no segundo substantivo da oração subordinada, trocando P por S. Teve mais trocas nas construções em que todos os elementos estavam em P. Não realizou troca alguma nas construções que misturaram P com S, como as sentenças 4, 5 e 6. É interessante notar que João realizou suas três trocas de P para S em uma única sentença.

<sup>4</sup> Usei as referências (P) para marcação em plural e (S) para singular. O *que* aparece explícito.

<sup>5</sup> Como exemplo: P + P + P + que + P + P + P + P = artigo em plural, substantivo em plural, adjetivo em plural, que, verbo em plural, artigo em plural, substantivo em plural e verbo em plural.



O segundo caso a ser analisado é o de Lia. Como no caso de João, coloco para observação as produções completas transcritas feitas pela aluna, a tabela de marcações com P (plural) / S (singular) e comentários sobre o caso dela.

Construções de Lia:

1. As meninas bondosas que visitam os velhinhos voltarão.
2. As crianças espertas que ajudam as idosas brincam.
3. As tias cuidadosas que limpam os sobrinhos passeam.
4. Os moradores nervosos que olham o policia gritam.
5. As moças bonitas que enganam os clientes telefonaram.
6. Os artistas famosos que encontram uma modelo param.

Tipo de sentença	Lia							
	artigo	subs	adje	que	Verbo da oraç. Sub.	artigo	subs	Verbo principal
Frase 1 P + P + P + que + P + P + P + P	P	P	P	que	P	P	P	P
Frase 2 P + P + P + que + P + P + P + P	P	P	P	que	P	P	P	P
Frase 3 P + P + P + que + P + P + P + P	P	P	P	que	P	P	P	P
Frase 4 P + P + P + que + P + S + S + P	P	P	P	que	P	S	*P	P
Frase 5 P + P + P + que + P + S + S + P	P	P	P	que	P	*P	*P	P
Frase 6 P + P + P + que + P + S + S + P	P	P	P	que	P	S	S	P

**Tabela 2**

Lia realizou também três trocas como João. Trocou o S por P na sentença 4 e S S da sentença 5 por P P. Diferentemente dele, no entanto, Lia realizou trocas em duas sentenças e elas ocorreram em sentenças que misturavam P com S. As sentenças que sofreram alteração, tanto de João quanto por Lia, foram as de número 1, 4 e 5. Houve 3 trocas de P por S feitas por João e 3 trocas de S por P feitas por Lia. Houve 2 sentenças em que só havia P que não sofreu alteração alguma por nenhum dos participantes ( sentenças 2 e 3 ) e apenas a sentença 6 que misturava P com S não sofreu nenhuma alteração pelos participantes do teste.

#### 4) Resultados

Lembremos os objetivos que mencionei ao início do artigo antes de prosseguir com meus resultados:

(i) Exemplificar como se dá a atuação dos morfemas singleton em construções no português brasileiro (PB) formuladas por crianças do quinto ano do Ensino Fundamental;

(ii) Mostrar como se dá a influência da relação especificador/núcleo gerando marcação de pluralidade em todos os elementos do DP de PB1, mesmo que não haja tal exigência de marcação por conter morfema singleton.

Tratando da primeira, retomo, antes de tudo, as especificações dos tipos de morfemas defendidos pela Morfologia Distribuída. A Morfologia Distribuída argumenta que morfemas atuam durante o processamento da formulação da concordância nominal e verbal, fazendo com que haja ou não marcação de pluralidade nos elementos do DP e no verbo. Para tanto, morfemas poderiam se unir a elementos da sentença independentemente de se moverem ou não nas árvores sintáticas que se realizam durante o processamento mental.

Os tipos de morfemas são singleton e dissociado. O morfema singleton é próprio do português brasileiro e marca pluralidade apenas no determinante do DP, não exige que haja marcação nos demais elementos do DP. Enquanto o morfema dissociado (copiado) copia os traços de pluralidade e marca, assim, todos os elementos do DP passíveis de pluralidade. O morfema dissociado independe da sintaxe e se realiza após a formação de toda a sentença, ele surge antes da última etapa de construção da sentença chamada forma lógica, assim, o PE, exemplo de língua com o morfema dissociado, marca todos os seus elementos com pluralidade no DP.

Os tipos de morfema influenciam dentro do DP e dizem respeito a como os elementos do DP atuarão frente à concordância nominal. Dessa maneira, a partir das análises das construções dos participantes, não há evidências de atuação de um morfema singleton, já que 11 dos 12 DPs aparecem flexionados, mas sabemos que em PB há morfema singleton, então o que explica o fato da marcação de plural nos elementos do DP é a resposta de nossa segunda pergunta: a relação espec-núc atua gerando pluralidade dentro do DP.

Realmente, se dependessem do morfema que atua no DP em português brasileiro, as construções destes dois casos pareceriam bem diferente daquilo que pude mostrar. Se realmente, há um morfema singleton atuando e fazendo com que não haja marcação de pluralidade, fica nítido que a relação espec-núc que ocorre em PB1 (entre sujeito e verbo da oração principal) poderia gerar a marcação de número nos elementos do DP. Apenas uma construção de João não foi marcada com todos os elementos em plural, mas todas as outras 11 foram marcadas com pluralidade nos elementos de DP. Devemos atentar ao fato de que essas construções não eram visualizadas, mas ouvidas, o que certamente facilitaria, caso fossem lidas.

Esses fatos me levam a pensar na subdivisão estabelecida por Costa & Silva (2006) e Kroch (1994, 1997), ao compreenderem que há inúmeras variações do português brasileiro, entre elas o PB1 e o PB2. O PB1 seria uma variante mais próxima do padrão, mais formal, enquanto o PB2, a variante mais coloquial, informal, solta. Os falantes, segundo Kroch (1994,1997), optariam ora por uma variante, ora por outra, ou outras em específicos momentos. Sendo assim, eu poderia enquadrar esses dois participantes como falantes do PB1, ou considerar que, pelo menos na variação escrita, comportaram-se como tal. Ainda que falantes de PB2, esses alunos optariam pelo PB1 na forma escrita, já que esta requer mais em forma de produção.

Levando em consideração, tanto parte do sujeito (nas construções em que retirei a oração subordinada interveniente) como no sujeito completo (nas construções com as orações subordinadas) percebi que houve essa relação espec-núcl. Entre 72 elementos que faziam parte dos DPs analisados (considerando todo o DP completo com orações subordinadas), só houve 6 trocas (3 de P por S e 3 de S por P) e, em todos os verbos que estavam dentro da oração subordinada, houve marcação de número plural, assim como em todos os verbos da oração principal.

Com os dados falando por si, pude exemplificar o que a literatura vem defendendo e responder às questões levantadas: a relação espec-núc poderia gerar marcação de pluralidade nos elementos do DP em PB1, mesmo sem haver tal exigência por parte de um morfema singleton atuante.

## 5) Considerações finais

Desejei, com este artigo, não responder, mas apenas exemplificar como se daria a influência da relação especificador/núcleo, gerando marcação de pluralidade em todos os elementos do DP de PB1, mesmo não havendo tal exigência de marcação por parte de o morfema singleton.

Com isso, como disse ao início, não realizei uma pesquisa, a fim de generalizar, nem de dar respostas à hipótese. Meu intuito foi o de demonstrar um aspecto, fazendo uso de dados de dois alunos. Resolvi, então, mediante suas características, realizar um estudo de caso. Visando ao aprofundamento minucioso de sentenças de dois alunos apenas, para apresentar como se realizaria essa relação do espc-núc.

Chego ao final, deste artigo, acreditando que consegui demonstrar aquilo a que me propus e retomando o que disse no início: o tema da concordância nominal e verbal é um relevante para todo aquele – não somente estudioso ou profissional da área – que se interessa pela língua e sua construção. Compreender mais um fator ligado à fala é bastante válido para entender as variações e deixar de lado todo e qualquer estigma social. A ignorância não parte do não conhecer, mas de não se querer conhecer algo.

Espero, com a análise realizada aqui, ter contribuído não apenas para a teorização, mas para a prática em sala de aula e para o convívio social de todos os dias. Lembro-nos de que todo e qualquer leigo é falante assim como os pesquisadores da língua e devem ser respeitadas as suas variedades lingüísticas, a fim de haja uma boa comunicação e compreensão entre todos.

## Referências

BELLETTI, Adriana. *Generalized Verb Movement*. Torino: Rosenberg & Sellier, 1990.

CASTRO, Ana. Possessivos e artigo definido expletivo em PE e PB. *Veredas Portugal*. Disponível em <<http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/artigo045.pdf>>. Acesso em : 17 jun.2010.

CORRÊA, L. M. S.; AUGUSTO, M. R. A.; FERRARI-NETO, J. The early processing of number agreement in the DP: evidence from the acquisition of Brazilian Portuguese, 30th BUCLD. 2005.

COSTA, João & SILVA, Maria Cristina Figueiredo. Notas sobre a concordância verbal e nominal em português. *Estudos Linguísticos XXXV*. p. 95-109. 2006. Disponível em: <<http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/edicoesanteriores/4publica-estudos-2006/sistema06/jc.mcfs.pdf>>. Acesso em: 8 jun. 2010.

DEUS, Dilmar. O sistema de casos: interface entre a morfologia e a sintaxe. *Cadernos do CNLF*, vol. XII, n. 13. p. 104-108. Rio de Janeiro: CIFEFIL, 2009. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/xiicnlf/13/10.pdf>> . Acesso em: 18 jun. 2010.

FAYOL, Michel; HUPET, Michel & LARGY, Pierre. The acquisition of subject-verb agreement in written French: From novices to experts' errors. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal* 11: p. 153–174, 1999.

KROCH, Anthony. Morphosyntactic Variation. In: MEALS, K. (ed) *Proceedings of the Thirtieth Annual Meeting of the Chicago Linguistic Society* 2. Chicago: Chicago Linguistic Society, 1994. p.180-201.

MARTINS, Queila & NASCIMENTO, Raquel. Análise de aspectos da concordância verbal de crianças falantes do português brasileiro: Produções escritas induzidas. Rio de Janeiro; no prelo, 2010.

PEREIRA, Ana. (2006). *Os pronomes clíticos do PB contemporâneo na perspectiva teórica da Morfologia Distribuída*; Tese de doutorado, Florianópolis: UFSC. Disponível em: <<http://www.tede.ufsc.br/teses/PLLG0354.pdf>>. Acesso em: 18 jun. 2010.

RODRIGUES, Érica dos Santos. *Processamento da concordância de número entre sujeito e verbo na produção de sentenças*. Rio de Janeiro : PUC, Departamento de Letras, 2006.

## O artifício de extensão na metáfora da “luta”

Naira de Almeida Velozo (UERJ)\*

*Resumo:* O artifício de extensão é o objeto de estudo desta pesquisa. Por meio de tal recurso cognitivo, uma metáfora primária, associada a determinadas expressões convencionalizadas, é expressa por novos significados linguísticos, que se baseiam na introdução de um elemento conceptual no domínio-fonte. Sendo assim, objetiva-se analisar que elementos são introduzidos no domínio-fonte LUTA, para que se crie a metáfora estendida da “guerra”. Escolheu-se o conector “mas” como pista linguística para a análise do recurso de extensão. Em vista disso, alguns exemplos de uso desse conector foram obtidos da primeira sessão de um caso de mediação endoprocessual, ocorrido no Rio de Janeiro. Essa entrevista de mediação refere-se ao primeiro encontro de Amir e Flávia, pais de Vitor e Íris, após algum tempo de separação. Nesse encontro, a mediadora procura fazer com que o ex-casal tente um acordo a respeito do pedido de regulamentação de visita aos filhos. O presente estudo será fundamentado pelo seguinte arcabouço da Linguística Cognitiva: teoria da metáfora conceptual, hipótese da corporificação, modelos cognitivos idealizados e princípio de projeção entre domínios conceptuais. Os resultados desta pesquisa indicam que os elementos *plano de estratégia* e *forças marciais* foram introduzidos no domínio LUTA para que o domínio GUERRA fosse formado por extensão. Além disso, verifica-se que o uso do artifício de extensão relaciona-se a propósitos argumentativos, intensificando a força dos argumentos em uma discussão.

**Palavras-chave:** metáfora, extensão, domínios conceptuais, modelos cognitivos idealizados e princípio de projeção.

A obra *Metaphor we live by* (1980), de Lakoff e Johnson, teve seu conteúdo estendido pelo posfácio apresentado na edição de 2003. Os próprios autores do livro, na seção do posfácio intitulada “Some Corrections and Clarifications”, afirmam que ainda não olharam com profundidade para a metáfora primária, e, como resultado disso, algumas das análises do *Metaphor we live by* estão incompletas, caso em que se encaixa o estudo do conceito metafórico DISCUSSÃO É GUERRA.

A motivação para o desenvolvimento desse artigo surgiu a partir desses esclarecimentos de Lakoff e Johnson, os quais sinalizaram a necessidade de se estudar mais detalhadamente a metáfora da “guerra”, e, conseqüentemente, as suas bases formadoras. Sendo assim, o tema central desse artigo é o artifício cognitivo de extensão. E objetiva-se observar que elementos conceptuais são introduzidos no domínio LUTA, para que se construa o domínio GUERRA, o que levaria a uma compreensão da formação da metáfora DISCUSSÃO É GUERRA e da sua incorporação ao sistema conceptual humano.

Considerando que as palavras são pistas para a construção do significado, escolheu-se analisar alguns exemplos de uso do conector “mas”, em um caso de mediação endoprocessual, para se estudar a respeito do artifício de extensão, já que determinados usos desse conector são fundamentados pela metáfora DISCUSSÃO É GUERRA.

Espera-se que essa breve exposição colabore com as reflexões acerca da existência de metáforas no sistema conceptual humano, e de como é possível que esse sistema seja fundamentalmente metafórico.

---

\*

Pesquisa desenvolvida com bolsa da FAPERJ, sob a orientação pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Sandra Bernardo.

\*\*VELOZO, Naira de Almeida. O artifício de extensão na metáfora da “luta”. In: BERNARDO, Sandra; VELOZO, Naira de Almeida; MARTINS, Queila de Castro. *Linguagem: Teoria, Análise e Aplicações* (V). Rio de Janeiro: Programa de Pós-Graduação em Letras – ILE/UERJ, 2010, p. 68-78.

## 1) O Conceito Metafórico

A metáfora, na visão sociocognitivista, também é denominada *conceito metafórico*, o qual é compreendido como um mecanismo cognitivo que está infiltrado na linguagem, no pensamento e na ação. Lakoff e Johnson (*op.cit.*) afirmam que os processos do pensamento são em grande parte metafóricos, logo, existem metáforas no sistema conceptual humano, as quais tornam possíveis as metáforas como expressões linguísticas.

O conceito metafórico DISCUSSÃO É GUERRA possibilita, por exemplo, que se construam expressões como: “Ele *atacou todos os pontos fracos* da minha argumentação”, “Jamais *ganhei* uma discussão com ele” e “*Destruí* sua argumentação” (*ibid.*, p.46). Nota-se que, entendendo a metáfora como um ornamento retórico, as frases mencionadas não seriam consideradas metafóricas, porém, adotando a perspectiva sociocognitivista, percebe-se que a metáfora não está presente unicamente nas palavras escolhidas, mas no próprio conceito de *discussão*.

Quando a metáfora DISCUSSÃO É GUERRA faz parte do sistema conceptual da cultura na qual se vive, concebe-se discussão e discute-se de acordo com tal conceito metafórico, o que pode ser observado em relação às atitudes e às escolhas linguísticas dos participantes de uma conversa, inclusive em discussões ditas racionais e ideais, as quais ocorreriam nos meios acadêmico, legal, diplomático, eclesiástico e jornalístico. A seguir, apresentam-se exemplos de como os participantes, mesmo em uma discussão sem confronto físico, utilizam meios verbais para *atacarem, defenderem-se e se contra-atacarem*:

...porque eu sou maior do que você (intimidando); ...porque se você não..., eu vou... (ameaçando); ...porque eu sou o patrão (apelando à autoridade); ...porque você é tolo (insultando); ...porque você geralmente faz isso errado (depreciando); ...porque eu tenho tanto direito quanto você (desafiando a autoridade); ...porque eu te amo (evitando determinado assunto); ...porque se você quiser..., eu farei... (negociando); ...porque você é muito melhor nisso (elogiando).

(Lakoff & Johnson, 2002, p.135)

É interessante notar que mesmo que não se tenha experienciado uma luta ou uma guerra, concebe-se discussão como guerra. A próxima seção evidenciará porque essa conceptualização é possível.

## 2) Metáfora e Experiência

Segundo a proposta sociocognitivista, a construção da significação referente ao universo cultural humano leva em conta a captação dos dados da experiência. Sendo assim, uma das hipóteses dessa proposta é que as experiências humanas mais básicas, as quais se estabelecem a partir do corpo, fornecem as bases dos sistemas conceptuais humanos.

Lakoff e Johnson (*op.cit.*) afirmam que se conceptualiza experiências não físicas em termos de experiências físicas. Tais conceptualizações justificam-se pelo fato de se compreender algo que não é claramente delineado em termos de algo que é mais claramente delineado. O conceito de tempo, por exemplo, fundamenta-se na compreensão de espaço, como se verifica na frase “*Daqui*

*para frente*, tudo vai ser diferente”, em que as expressões espaciais (*D*)*aqui* e *para frente* foram usadas para se referir ao tempo.

O pensamento é compreendido, portanto, como *corporificado*, uma vez que a sua estrutura e a sua organização estão associadas diretamente à estrutura do corpo, assim como às restrições humanas de percepção e de movimento no espaço. Dessa forma, alguns dos conceitos centrais em termos dos quais o corpo humano funciona, como PARA CIMA-PARA BAIXO, DENTRO-FORA, FRENTE-ATRÁS, LUMINOSO-SOMBRIO, QUENTE-FRIO e MACHO-FÊMEA, são definidos de maneira mais direta e, logo, mais clara do que outros. Entretanto, Lakoff e Johnson (*op.cit.*) argumentam que a maior parte do sistema conceptual humano é metaforicamente estruturada, isto é, que os conceitos, em sua maioria, são parcialmente compreendidos em termos de outros conceitos.

O conceito DISCUSSÃO, por exemplo, é parcialmente compreendido em termos do conceito GUERRA, o que é possibilitado pela existência da metáfora DISCUSSÃO É GUERRA no sistema conceptual humano. Tal metáfora, à primeira vista, confirma a possibilidade de se compreender um conceito em termos de outro, mas parece ir de encontro à hipótese da corporificação, já que a maioria das pessoas não experiencia uma guerra. Essa impressão de que a metáfora DISCUSSÃO É GUERRA não é proveniente das interações do homem com o ambiente físico, no entanto, é bastante questionável.

Refletindo acerca do fato de que a maioria das pessoas aprende sobre discussão antes de aprender sobre guerra, questiona-se como é possível estruturar o conceito DISCUSSÃO a partir do conceito GUERRA se este é aprendido depois daquele.

A resposta para essa questão está no fato de que as crianças lutam contra as manipulações físicas de seus pais, e que essas lutas se fundem com palavras, à medida que a linguagem é aprendida. Assim, o conceito base para se estruturar o conceito de “guerra” é o de “luta” ou “confronto físico”. Vê-se, portanto, que a metáfora DISCUSSÃO É LUTA pode ser considerada primária.

Além disso, é importante ressaltar que a metáfora DISCUSSÃO É GUERRA se origina em crianças que já possuem a metáfora DISCUSSÃO É LUTA em seus sistemas conceptuais, e, apenas depois que essa nova metáfora é incorporada ao sistema conceptual, pode-se compreender discussão em termos de guerra.

Lembrando que esta reflexão está centrada no artifício cognitivo de extensão, ressalta-se que o primeiro contato do homem com o mundo acontece por meio dos sentidos corporais, e, a partir disso, algumas extensões de sentido são formadas. Entende-se, pois, que, partindo do conceito de “luta”, é possível estruturar uma discussão em termos de guerra.

Os confrontos físicos associados às palavras no desenvolvimento da criança servem de base para a formação da metáfora primária DISCUSSÃO É LUTA, e, conforme as crianças crescem, seus conhecimentos acerca de luta são estendidos até chegar a formas mais violentas de confronto, como batalhas e guerras. É justamente por meio desses conhecimentos adquiridos que a metáfora primária da “luta” também se estende, até que a metáfora da “guerra” seja incorporada ao sistema conceptual. Tendo em vista essas reflexões acerca das metáforas abordadas, neste trabalho, parte-se da hipótese de que a metáfora da “guerra” é uma extensão da metáfora da “luta”.

Na próxima seção, apresentam-se alguns traços característicos de uma batalha que estruturam o conceito de “discussão”.

### **3) Da conversa à “guerra”**

Lakoff e Johnson (*op.cit.*) sugerem que a diferença básica entre uma conversa e uma discussão é a sensação de estar em uma batalha. Em vista disso, percebem-se alguns traços

característicos de uma batalha em uma discussão, a saber: um dos participantes tem uma opinião que considera importante e que o outro não aceita; pelo menos um dos participantes deseja que o outro desista de sua opinião e isso cria um entendimento de que há algo a ser ganho ou perdido; percebe-se o envolvimento em uma discussão quando se nota a própria posição sob ataque, ou quando se sente necessidade de atacar a posição do outro participante; e, principalmente, entende-se que a conversa tornou-se uma discussão quando o interesse maior é tentar fazer a opinião do outro ser desacreditada, enquanto se tenta manter a própria posição. Dessa forma, considera-se discussão uma conversa em que o elemento de cooperação polida pode desaparecer.

Apesar de não ser um combate real, a estrutura desse tipo de conversa assume aspectos da estrutura de guerra, os quais influenciam nas atitudes dos participantes. Sendo assim, um participante experiencia o outro como adversário, ataca a posição do outro, defende a sua própria posição e tenta fazer o adversário render-se. A reestruturação da conversa em termos da estrutura da guerra pode ser vista a partir das características a seguir:

Você tem uma opinião que considera importante. (ter uma posição); O outro participante não concorda com você. (ter uma posição diferente); É importante para vocês dois, ou pelo menos para um de vocês, que o outro desista de sua opinião (render-se) e aceite a do outro (vitória). (ele é seu adversário); A diferença de opiniões torna-se um conflito de opiniões. (conflito); Você pensa na melhor maneira de convencê-lo a aceitar seu ponto de vista (plano de estratégia) e considera que evidência você poderá trazer para reforçar sua questão. (forças marciais); Considerando o que você percebe como fraquezas da posição do outro, você faz perguntas e coloca objeções planejadas para forçá-lo a desistir e adotar a sua opinião. (ataque); Você tenta trocar as premissas da conversa de maneira que você fique numa posição mais forte. (manobra); Respondendo às perguntas e objeções do outro, você tenta manter sua própria opinião. (defesa); À medida que a discussão se desenvolve, há necessidade de revisão para poder manter sua visão geral. (recuo); Você pode levantar novas questões e objeções. (contra-ataque); Ou você se cansa e decide parar de discutir (trégua) ou nenhum de vocês dois consegue convencer o outro (impasse), ou um de vocês desiste (rendição).

(Lakoff & Johnson, 2002, p.156-157)

As características vistas transformam uma conversa em discussão, pois correspondem a elementos do conceito de “guerra”. Tais elementos se adicionam ao conceito de “conversa” nas seis dimensões de estrutura da conversa.

As seis dimensões principais que estruturam uma conversa polida são: *participantes* – aqueles que assumem papel de falante e definem a conversa por aquilo que fazem e pelo papel que desempenham ao longo dessa; *partes* – cada turno de fala que compõe a conversa como um todo, as quais devem ser colocadas juntas de maneira que haja um conversa coerente; *sequência linear* – os turnos de fala dos participantes são organizados em uma sequência linear, tendo como condição geral a alternância dos falantes; *causalidade* – espera-se que o fim de um turno de fala dê início ao próximo turno; *propósito* – o propósito maior de uma conversa é manter uma interação social polida de modo razoavelmente cooperativo; *estágios* – conjunto de condições iniciais (coisas ditas para dar início à conversa: Olá! Como vai?) somados aos estágios começo, meio e fim (esses estágios são marcados por expressões que fazem a conversa desenvolver-se ao longo de sua parte central e por expressões finalizadoras).

No conceito de “guerra”, essas mesmas dimensões definem-se da seguinte forma: *participantes* – pessoas ou grupos de pessoas que desempenham papel de adversários; *partes* – as duas posições, planejamento de estratégias, ataque, defesa, recuo, manobra, contra-ataque, impasse, trégua, rendição/vitória; *sequência linear* – recuo depois de ataque, defesa depois de ataque, contra-ataque depois de ataque; *causalidade* – ataque resulta em defesa, ou contra-ataque, ou recuo, ou fim; *propósito* – vitória; *estágios* – formados pelas condições iniciais, início, meio e fim. Nas *condições iniciais*, os participantes tem diferentes posições, assumem que podem defendê-las e pelo



menos um deseja que o outro se renda. No *início*, um adversário ataca. No *meio*, existem combinações de defesa, de manobra, de recuo e de contra-ataque. No *fim*, ou existe uma trégua, ou um impasse, ou rendição/vitória. E como estado final tem-se a paz, ou seja, o vitorioso domina o perdedor.

Vê-se, dessa forma, que a atividade de falar é estruturada em termos de outra atividade, a guerra. Entende-se que discussão é uma conversa porque a atividade de falar acontece em ambos os casos e uma discussão tem todos os traços básicos de uma conversa. Por outro lado, considera-se DISCUSSÃO É GUERRA uma metáfora porque se entende que discussão e guerra são tipos de atividades diferentes, e porque discussão é parcialmente estruturada em termos de guerra, ou seja, apenas alguns elementos do domínio GUERRA são usados em termos de discussão. Assim, defini-se a metáfora DISCUSSÃO É GUERRA por meio dos seguintes critérios: diferença no tipo de atividade e estruturação parcial.

A seguir, comenta-se acerca dos mecanismos cognitivos que possibilitam a existência das metáforas conceptuais e o caráter estrutural dessas.

#### 4) Ferramentas cognitivas: domínios e projeções

De acordo com a perspectiva cognitivista, não há necessidade de se diferenciar conhecimento linguístico de conhecimento não linguístico. Dessa forma, para se compreender uma estrutura da língua, os processos de pensamento subjacentes à utilização de tal estrutura devem ser considerados, assim como a adequação do uso aos contextos reais nos quais essas estruturas são construídas.

Considerando a forma linguística como uma pista para se compreender as complexas tarefas cognitivas associadas à linguagem, entende-se que o sentido não é uma propriedade intrínseca dessa, mas resulta de uma atividade conjunta, associada aos processos de projeção e transferência entre domínios conceptuais.

Como esclarece Martelotta (2008, p.184), “os *domínios conceptuais*, ou conjuntos de conhecimentos estruturados, são espaços de referenciação ativados quer por formas linguísticas, quer pragmaticamente, ajudando a construir, assim, os significados”. Tais domínios são de duas naturezas: domínios estáveis e domínios locais. Nesta pesquisa, consideram-se apenas os domínios estáveis.

Domínios estáveis, ainda de acordo com Martelotta (*op.cit.*, p.185), “são conjuntos de conhecimentos armazenados na memória pessoal ou social, que se constituíram historicamente como uma herança da espécie humana, ou seja, é um conjunto de informações que o homem aprendeu a partilhar”.

Enfatiza-se que a construção do sentido implica o estabelecimento de conexões entre domínios cognitivos. Essas conexões ocorrem por meio de um processo chamado projeção. As *projeções de domínios conceptuais estruturados* consistem em utilizar a estrutura de um determinado domínio, chamado de domínio-fonte, para falar ou pensar outro domínio, denominado domínio-alvo. Neste artigo, observa-se como a estrutura dos domínios LUTA e GUERRA são parcialmente empregadas para se falar ou pensar o domínio DISCUSSÃO.

As ferramentas cognitivas apresentadas neste tópico serão observadas de forma mais detalhada na seção de análise.

#### 5) Análise

Escolheu-se analisar um excerto da primeira sessão de mediação de um caso que gerou, no total, cerca de sete horas de gravação. Tal caso divide-se em duas entrevistas de pré-mediação e cinco sessões de mediação, as quais foram transcritas de acordo com o procedimento da Análise da Conversa Etnometodológica.

Esse caso de mediação, o qual ocorreu no Rio de Janeiro, foi acompanhado e gravado pelo Prof. Dr. Paulo Cortes Gago (UFJF), e utiliza-se a transcrição feita a partir de tal caso no projeto de pesquisa “Contextos de intervenção de terceiras partes em situação de conflito” (projeto SHA – APQ 2129, FAPEMIG).

A sessão selecionada para esta análise, a qual gerou quarenta e cinco minutos de gravação, trata-se do primeiro encontro de Amir e Flávia, pais de Vitor e Íris, após algum tempo de separação. Nesse encontro, a mediadora procura fazer com que ambos tentem um acordo a respeito do pedido de regulamentação de visita aos filhos, feito por Amir.

No corpus, do qual os exemplos foram obtidos, utilizam-se pseudônimos para identificar os participantes. Verifica-se, portanto, a seguinte distribuição no excerto selecionado: Sônia, assistente social, é a mediadora desse encontro; Amir é o requerente do processo de pedido de regulamentação de visita; Flávia é a requerida; e Vitor e Íris são filhos de Amir e Flávia.

Tendo em vista a grande frequência de uso do conector “mas” durante essa sessão, esse conector foi escolhido como pista linguística para investigar como o artifício de extensão possibilita que o conceito de “discussão” seja estruturado em termos do conceito de “guerra”.

Apresenta-se, abaixo, um excerto da transcrição da primeira sessão desse caso de mediação:

Sônia	realmente dona:: flávia, uma das características da síndrome do pânico e da depressão, seu amir tem uma coisa e outra meio misturado, né. é isso exatamente, desse dessa embotamento, né. dessa tristeza,=
Flávia	=e isso não afeta. uma criança estando junto. o psicológico do meu filho como é que fica.
Sônia	provavelmente sim. <b>mas</b> esse é o pai do vitor.
Flávia	É. inclusive você falou na última visita que é o pai que a gente escolheu, não é, que a gente escolheu pra si. <b>Mas</b> ele não é quem eu escolhi, porque ele é outra pessoa, atualmente ele é outra pessoa. quem eu escolhi era completamente diferente, era uma pessoa generosa, mu::ito melhor do que agora. não era mentirosa, não armava situações contra mim, entendeu. isso eu quero saber se afeta também se afeta a personalidade dele. porque quando eu falei aquele lance do meu namorado da minha casa, eu queria saber o que que incomodou [ o meu namorado,
Sônia	[ espera ae. vamos por partes.
Flávia	É, [ eu quero saber se,
Sônia	[ vamos por partes, e conversarmos especialmente sobre os meninos né.
Flávia	Mas é isso que eu quero ver, a personalidade dele mudou muito. <b>NÃO</b> é quem eu escolhi só que eu vol-, <b>NÃO</b> é quem eu escolhi pra casar, realmente não é. eu não conheço essa pessoa. pelas coisas que ele faz, que ele fala, que ele age,
Sônia	Mas olha só dona flávia,
Flávia	Ele mente.
Sônia	Mas ó, o seu amir é o pai dos meninos. É isso. <b>TÁ</b> colocado <b>ASSIM</b> . não tem como <b>FUGIR</b> . [esse é o pai dos meninos.]
Flávia	[você é pai da íris.] você considera a íris como sua filha.
Amir	A não ser qu-
Sônia	Deixa o seu amir falar um pouquinho então dona flávia.
Amir	A não ser que você fale o contrário, <b>mas</b> parece que sou né.

Um pouco antes desse excerto, Flávia alega que Amir não teria condições de cuidar de seus filhos, já que esse entraria em crises de síndrome do pânico e de depressão algumas vezes. Além disso, Flávia diz que seu filho teria medo de ficar com o pai.

Nesse excerto, os participantes apresentam *posições diferentes*, a saber: Flávia considera que seus filhos não devem ficar com o pai e Sônia considera que é um direito do pai receber a visita dos filhos. Em vista dessas posições diferentes, o objetivo dos participantes da conversa é fazer com que o outro *se renda*, ou seja, desista de sua opinião e aceite a opinião contrária, o que para um dos participantes representaria uma *vitória*. Dessa forma, um participante experiencia o outro como *adversário*.

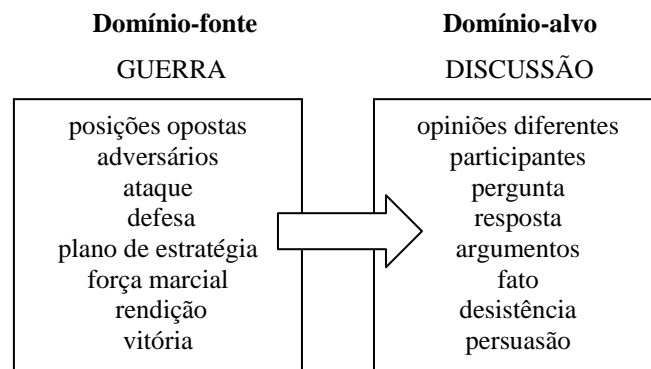
A diferença de opiniões entre os participantes torna-se um *conflito de opiniões*. Sendo assim, considerando a doença de Amir como uma fraqueza da posição de Sônia, Flávia faz uma pergunta, a qual ocupa o segundo turno de fala desse excerto, para forçar a mediadora a desistir de sua opinião.

A pergunta feita por Flávia é entendida como um *ataque*. Em vista disso, Sônia tenta manter sua opinião por meio de uma resposta, a qual é conceptualizada como uma *defesa*.

Cada participante pensa na melhor maneira de convencer o outro a aceitar seu ponto de vista, ou melhor, os dois participantes criam um *plano de estratégia*. Seguindo seu plano de estratégia, Flávia ataca a posição de Sônia, perguntando à mediadora se a doença de Amir não afetaria psicologicamente o filho do ex-casal. Sônia também utiliza um plano de estratégia, a saber: não discorda da alegação de Flávia, contudo, logo depois, utiliza o conector “mas” para introduzir uma evidência que reforça sua posição. A fala “mas esse é o pai do vitor”, portanto, contém uma evidência conceptualizada como uma *força marcial*.

A seguir, demonstram-se, por meio de um esquema, algumas projeções envolvidas no primeiro uso do “mas” exposto nesse excerto:

### Esquema 1

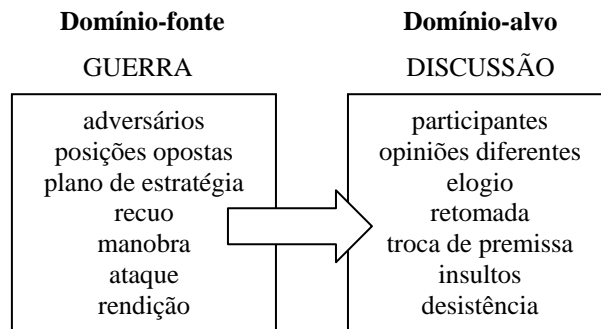


Para manter a visão de que visitar o pai não faz bem a Vitor e Íris, no quarto turno de fala, Flávia retoma a afirmação *Amir é o pai que Flávia escolheu para seus filhos*, feita pela mediadora em uma outra sessão, negando-a por meio de insultos. Essa estratégia de retomada, a qual é conceptualizada como um *recuo*, possibilita que Flávia execute uma *manobra*, ou seja, tente trocar a premissa *Amir é o pai que Flávia escolheu para seus filhos* por *Amir não é o pai que Flávia escolheu para seus filhos, pois não é mais a mesma pessoa*. Com essa manobra, Flávia pretende colocar-se em uma posição mais forte do que a da mediadora, para atacar a posição de Sônia e forçá-la a adotar outra posição (*render-se*).

Como se verifica no trecho “quem eu escolhi era completamente diferente, era uma pessoa generosa, muito melhor do que agora. não era mentirosa, não armava situações contra mim, entendeu.”, Flávia, primeiramente, elogia o ex-marido, para depois alegar, por meio da negação, que Amir não possui mais as mesmas qualidades. Esses elogios fazem parte do *plano de estratégia* adotado pela medianda, e funcionam como uma justificativa para a escolha de ter filhos com Amir, a qual Flávia fez no passado.

Apresentam-se, abaixo, algumas projeções que fundamentam o uso do “mas” nesse segundo caso:

## Esquema 2



No contexto em que esse excerto se insere, vê-se que Amir é mais próximo de Vitor do que de Íris. De acordo com Flávia, Amir não procura entrar em contato com a filha, porém, esse participante nega a acusação da ex-mulher, dizendo que está tentando se aproximar aos poucos da menina.

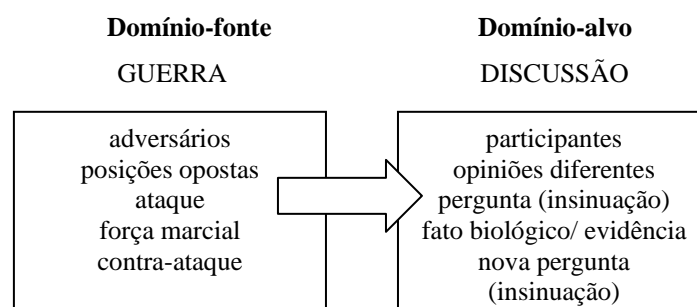
Nesse excerto, nota-se que Flávia considera o fato de Amir não estar conseguindo se aproximar da filha como uma fraqueza de seu adversário, já que a medianda *ataca* a posição social de pai do ex-marido, questionando se Amir é realmente pai da menina, uma vez que as atitudes desse participante não estariam condizendo com o papel de pai.

Amir, por sua vez, *contra-ataca* o argumento subentendido no questionamento de Flávia - *Amir não é o pai da Íris porque não dá atenção a ela* -, levantando uma nova questão, a qual põe em dúvida a honestidade de sua ex-mulher, a saber: “a não ser que você fale o contrário, mas parece que sou né.”.

Nesse último caso, o conector “mas” introduz uma nova pergunta, a partir da qual se infere a resposta de Amir. Além disso, subentende-se, nesse questionamento, o fato biológico de Amir ser o pai das crianças como uma *força marcial*.

Em vista dessa análise, observa-se o seguinte esquema:

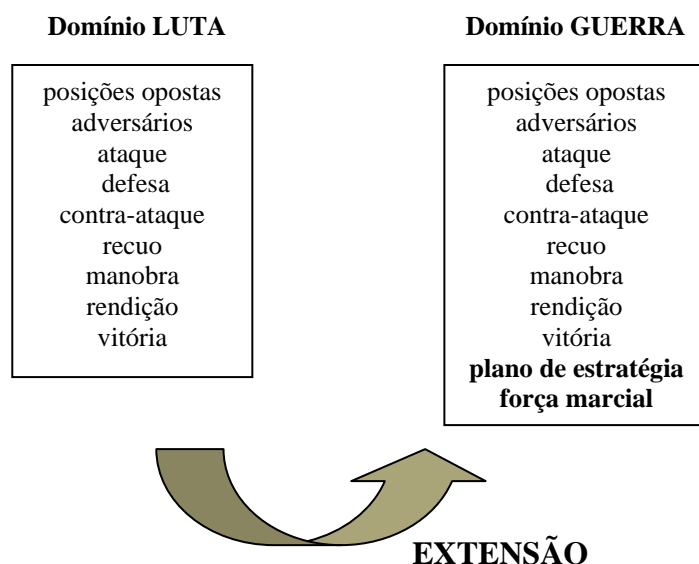
## Esquema 3



Nota-se que o domínio DISCUSSÃO é parcialmente estruturado pelo domínio GUERRA nos três casos, uma vez que apenas alguns elementos deste domínio são projetados naquele.

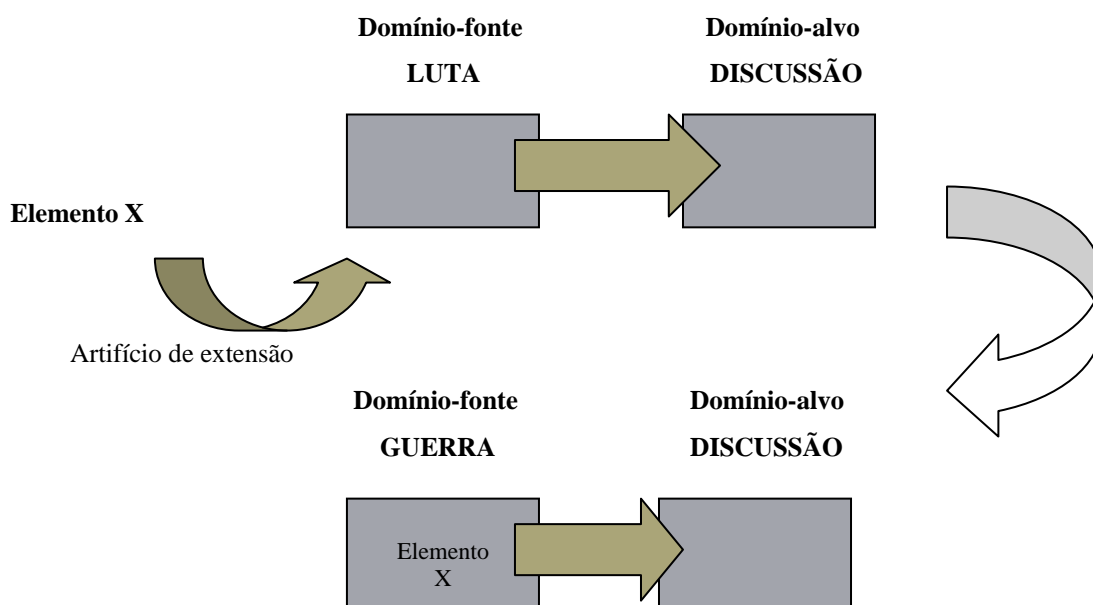
Analisando o excerto e os esquemas de projeções apresentados, verifica-se que os elementos *plano de estratégia* e *força marcial* fazem parte, unicamente, do domínio GUERRA. Consta-se, portanto, que esse domínio é formado por extensão, uma vez que todos os outros elementos analisados correspondem tanto ao domínio LUTA quanto ao domínio GUERRA, como se observa no esquema abaixo:

**Esquema 4**



Considerando que o artifício de extensão baseia-se na introdução de um novo elemento conceptual no domínio-fonte, desenvolveu-se a seguinte representação para explicar melhor o processo de formação da metáfora estendida DISCUSSÃO É GUERRA:

**Esquema 5**



Observa-se, no esquema acima, que o domínio-fonte LUTA estruturava o domínio-alvo DISCUSSÃO inicialmente, porém, a inserção de um novo elemento nesse domínio-fonte originou um novo domínio, o da GUERRA, o qual passou a ser o domínio-fonte que estrutura o domínio-alvo DISCUSSÃO.

## 6) Considerações finais

Os resultados desta pesquisa indicam que os elementos *plano de estratégia e forças marciais* foram introduzidos no domínio LUTA para que o domínio GUERRA fosse formado por extensão.

Afirma-se ainda que a existência do recurso de extensão possa explicar a incorporação da metáfora da “guerra” no sistema conceptual humano, uma vez que mesmo as pessoas que não estiveram em uma guerra possuem a metáfora DISCUSSÃO É GUERRA em seus sistemas conceptuais.

Ressalta-se também que a extensão do domínio LUTA relaciona-se aos propósitos argumentativos dos seres humanos, uma vez que intensifica a força dos argumentos em uma discussão.

## Referências:

BARCELONA, Antonio. *Metaphor and Metonymy at the Crossroads: A Cognitive Perspective*. New York: Mouton de Gruyter, 2003, p. 299 – 320.

CHIAVEGATTO, Valeria Coelho. “Gramática: Uma perspectiva sociocognitiva”. In: *Pistas e Travessias II: bases para o estudo da Gramática, da cognição e da interação*. Organização, Valeria Coelho Chiavegatto. – Rio de Janeiro: EdUERJ, 2002.

DURANTI, Alessandro. “Trocas Conversacionais”. Tradução de Letícia Loder (mimeo). In: Duranti, A. *Linguistic anthropology*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

GAGO, Paulo Cortes. *A organização sequencial da conversa*. Calidoscópio, v. 03, n. 02, p. 61-73, maio/ agosto de 2005.

KÖVECSESES, Zoltán. *Metaphor: A Practical Introduction*. Oxford, Oxford University Press, 2002, p.43-55.

\_\_\_\_\_. *Metaphor in Culture: Universality and Variation*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005, p.163-192.

LAKOFF, G. & JOHNSON, M. *Metáforas da vida cotidiana*. São Paulo: EDUC/Mercado de Letras, 2002.

\_\_\_\_\_. *Metaphor we live by*. Chicago: The University of Chicago Press, 2003.

MARTELOTTA, M.E. & PALOMANES, R. “Linguística Cognitiva”. In: Martelotta, M.E. (org.). *Manual de Linguística*. São Paulo: Contexto, 2008.

MOURA, H.M.M. “Pressuposição”. In: *Significação e Contexto: uma introdução a questões de semântica e pragmática*. SC: Insular, 2006, p.12-15/52-58.

SACKS, H., SCHEGLOFF, E. & JEFFERSON, G. *Sistemática elementar para a organização da tomada de turnos para a conversa*. *Language*, v. 50, n. 4, p. 696 – 735, 1974.

SAMPAIO, Lia Regina Costaldi & BRAGA NETO, Adolfo. *O que é mediação de conflitos*. São Paulo: Brasiliense, 2007. (Coleção primeiros passos; 325).

SARDINHA, Tony Beber. “Metáforas da empresa”. In: *Metáforas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

# INTERLEITURAS: proposta metodológica para monitoramento de leitura mediada por computador

Cristina de Souza Vergnano-Junger - UERJ\*

Resumo: A leitura é uma habilidade linguística de uso frequente na sociedade moderna, incluídos o processo leitor em mídia digital e em línguas estrangeiras. Muito vem sendo escrito sobre a caracterização e as especificidades dos gêneros virtuais e as mudanças cognitivas advindas dos novos recursos e formatos que suportes digitais oferecem/favorecem. Nossa preocupação com isso e a defesa da necessidade de estudos empíricos observacionais e exploratórios que forneçam dados para uma melhor descrição e caracterização da leitura virtual, nos levaram a propor a pesquisa *Interleituras*. Nossos objetivos são (a) discutir e (b) descrever o processo leitor em espanhol como língua estrangeira (ELE), mediado por computador. Na sua etapa atual, estamos monitorando a leitura em ELE de estudantes universitários desse idioma numa instituição pública do Rio de Janeiro. Registramos as sessões por meio de protocolo escrito e gravações com programa informático específico (*GTK- RecordMyDesktop*, para Linux). Os dados passam por análise qualitativa e descrevem tanto as práticas leitoras dos sujeitos como as comparam com atividades similares em meio impresso. O estudo está em fase de desenvolvimento, motivo pelo qual não há ainda resultados conclusivos. Neste artigo, expomos a metodologia utilizada e a descrição dos procedimentos de coleta realizados até o momento.

## 1) Contexto e problematização da pesquisa

O Projeto *Interleituras: interação e compreensão leitora em língua estrangeira mediadas por computador* insere-se no âmbito de um programa de investigação e ensino que vimos desenvolvendo desde 2002, em sucessivas etapas vinculadas a diferentes projetos. Seu principal objetivo é estudar o desenvolvimento do processo leitor no âmbito da formação em língua estrangeira, com destaque para o espanhol. Nesta atual proposta, a ênfase recai sobre a observação da leitura mediada por computador e *Internet*, correlacionada com a atividade leitora já realizada em suportes tradicionais em papel. O público alvo da pesquisa são professores e estudantes universitários de espanhol como língua estrangeira (ELE). Embora a primeira etapa de leitura seja livre, num segundo momento propomos leituras orientadas/guidadas por propostas definidas segundo os problemas de pesquisa.

Partimos da consideração de que muitas das dificuldades dos alunos universitários e mesmo de professores já graduados que se propõem a desenvolver pesquisas ou formação continuada estão na compreensão leitora de textos, em especial os acadêmicos (Carvalho, 2002), imprescindíveis à sua formação e trabalho. Também há o fato de que essa leitura ocorre com frequência a partir de documentos em língua estrangeira (LE), o que traz dificuldades adicionais.

Como nosso campo de atuação é o da formação de professores de espanhol, optamos por trabalhar com temas relacionados ao preparo e à atuação desse docente em sua língua alvo de estudo, observando os mecanismos de acesso e construção de sentidos dos textos lidos.

Um aspecto adicional que hoje é preciso levar em consideração é o fato de que muito da pesquisa por textos acadêmicos e materiais para o ensino de LE se dá por meio da *Internet* em

---

\*Projeto com apoio do APQ1/2009 da FAPERJ e bolsa de produtividade Prociência/UERJ. Este material foi apresentado no VI Congresso Brasileiro de Hispanistas/ II Congresso Internacional da Associação Brasileira de Hispanistas, de 30/08 a 03/09/2010, na cidade de Campo Grande, MS, sob o título: "PROJETO INTERLEITURAS: O MONITORAMENTO DE LEITURAS EM ESPANHOL MEDIADAS POR COMPUTADOR".

\*\*VERGNANO-JUNGER, Cristina de Souza. INTERLEITURAS: proposta metodológica para monitoramento de leitura mediada por computador. In: BERNARDO, Sandra; VELOZO, Naira de Almeida; MARTINS, Queila de Castro. *Linguagem: Teoria, Análise e Aplicações* (V). Rio de Janeiro: Programa de Pós-Graduação em Letras – ILE/UERJ, 2010, p. 79-93.



bancos de textos virtuais, jornais, revistas etc. (Severino, 2007). Saber buscar, selecionar os textos e aferir sua legitimidade para os objetivos acadêmicos ou didático-pedagógicos é outra questão que nos parece merecer discussão e estudo. A crescente demanda de modos de intercâmbio de informação e desenvolvimento de tarefas acadêmicas mediadas por computador implica, igualmente, um desafio para a educação, seja por seus aspectos técnicos, seja por trazer uma nova forma de interagir professores e alunos (Barreto, 2001; Goulart, 2005.). Por isso, a inclusão dos computadores, da *Internet* e, numa segunda etapa da investigação, do ambiente de fórum *on-line* na atual proposta de estudo.

As atividades de pesquisa desenvolvidas no âmbito deste programa vêm incluindo os seguintes projetos e atividades: (a) a pesquisa de doutorado da proponente, sob o título *Leitura e ensino de espanhol como língua estrangeira: Um enfoque discursivo*, defendida em 2002; (b) *Leitura e ensino de espanhol como língua estrangeira: uma abordagem integrada quantitativo-qualitativa*, financiado com bolsa Prociência da UERJ, durante o período de 2003 a 2006; (c) *Leitura e ensino de espanhol como língua estrangeira: diferentes focos na formação docente*, de 2005 a 2007, com financiamento do edital universal 019/2004 do CNPq; (d) o projeto com bolsa Prociência da UERJ, iniciado em fevereiro de 2008 e concluído em outubro de 2009, intitulado *Educação à distância e formação continuada de professores de espanhol: a questão da compreensão leitora*; (e) as orientações concluídas de mestrado das pesquisas: *Transposição Didática e a Noção de Autenticidade: a questão da leitura de hipertextos como material didático de espanhol como língua estrangeira* (ano 2006), *O mangá como material alternativo no ensino de japonês como língua estrangeira em nível de graduação* (ano 2007), *O fórum como atividade não presencial complementar para o ensino de E/LE com foco na leitura* (ano 2008), *Professor e Internet: um olhar crítico e investigativo* (2008), *O uso do computador como instrumento de leitura para aquisição do conhecimento: um estudo de caso* (2009), *Formando leitores na era digital: reflexões sobre a abordagem da leitura no ensino de E/LE através do mundo virtual* (2009) e *Leitura em meios virtuais: uma análise qualitativa do trabalho e desafios docentes* (2010)<sup>1</sup>; (f) co-orientações de mestrado das pesquisas: *A compreensão leitora e a operação de reconhecimento de referentes* (2004) e *A inferência lexical e a compreensão leitora em espanhol como língua estrangeira* (2004)<sup>2</sup>; (f) co-orientação da pesquisa doutorado *A leitura e a didatização do (hiper)texto eletrônico no ensino de E/LE em curso*<sup>3</sup>; (g) as participações em eventos acadêmico-científicos e publicações de artigos (individuais ou em coautoria) relacionadas aos temas e resultados desses vários estudos, bem como as orientações em andamento. Neste ano de 2010, acrescentamos a criação do GRPesq LabEV – Laboratório de Espanhol Virtual, sob nossa liderança.

Também a participação de bolsistas de iniciação científica tem sido um elemento importante nesses estudos. Os projetos da bolsa pibic/CNPq e pibic/UERJ – 2009/2010 e 2010/2011– têm envolvido as bolsistas no trabalho de preparação de instrumentos de coleta de dados, favorecendo a discussão crítica sobre a elaboração de questionários e protocolos, os aspectos teórico-metodológicos implicados nesse processo e as questões éticas da pesquisa com sujeitos informantes.

Além das questões relacionadas ao gênero acadêmico-científico – sua definição, descrição e implicações para o ensino-aprendizagem (Gutiérrez Rodilla, 2005; Cassany, 2007) – fazem parte do quadro teórico subjacente a nosso estudo (a) a caracterização dos textos digitais e sua implicação no processo leitor (Ribeiro, 2005); (b) a conceituação e descrição da compreensão leitora, como

1 Os mestrados autores dessas pesquisas são, respectivamente: Mônica de Castro Guimarães, Nícia Damião Tanaka, Nívea Guimarães Dória, Viviane Mendonça de Menezes Guimarães, Vanessa Lacerda da Silva, Francis Chaga Lima, Rafael dos Santos Lázaro, todos do Programa de Mestrado em Letras, Área de concentração em Linguística do Instituto de Letras da UERJ.

2 Trata-se das mestradas Christiane Alves e Sandréa de Oliveira Pontes, ambas do Programa de Mestrado em Letras Neolatinas da Faculdade de Letras da UFRJ.

3 A autora da tese em questão é a professora Greice da Silva Castela, então doutoranda do Programa de Pós-graduação em Letras Neolatinas – Língua Espanhola, da UFRJ.

processo sócio-interacional (Nunes, 2005), enunciativo (Maingueneau, 1996) e sob uma perspectiva unidirecional ou multidirecional do processamento leitor (Vergnano-Junger, 2010).

Devido às reduzidas pesquisas sobre a leitura de estudantes universitários, não é possível afirmar de forma absoluta qual é o perfil do leitor real desse contexto educacional (Carvalho, 2002). Porém, tanto por depoimentos de professores, quanto por alguns estudos sobre o tema e experiência prática em turmas de graduação, podemos constatar que existem problemas relacionados à atividade leitora na universidade. Uma das dificuldades tem sua raiz nas relações que se foram estabelecendo com os textos ao longo dos anos: uso de cópias *xerox* de fragmentos e capítulos de livros isolados de seu contexto global, adoção de apostilas que constituem um tipo de adaptação dos conteúdos científicos às necessidades de determinados cursos, limitação de material bibliográfico em bibliotecas. Também é possível associar esse problema à ausência de leitura de textos do gênero acadêmico-científico durante a escolaridade pré-universitária. Os alunos se acostumam e recorrem mais frequentemente aos textos de divulgação científica, mas, quando chegam à universidade, devem aprender a lidar com textos efetivamente científicos, o que lhes traz dificuldades de interpretação por desconhecimento do gênero (Carvalho, 2002; Vergnano-Junger, 2003). Mas, uma vez que tal prática leitora é imprescindível ao desenvolvimento das atividades acadêmicas, que procedimentos são usados pelos estudantes para levar a cabo sua tarefa? Que dificuldades apresentam e como as resolvem?

Conforme comentamos anteriormente, a presença da *Internet* e das fontes virtuais de consulta vêm-se ampliando. Muitos trabalhos têm-se voltado à discussão das especificidades do texto veiculado pela *Internet*: hipertextualidade, interatividade, não-linearidade, multissemiótica, virtualidade (Pinheiro, 2005; Ribeiro, 2005.). Várias das habilidades requeridas para a leitura digital também estão presentes na atividade leitora em meios impressos: inferência; hierarquização de informação; recurso aos conhecimentos linguísticos e enciclopédicos, estabelecimento de relação entre texto verbal e imagem e entre o texto lido e outros textos (Colomer e Camps, 2000; Silva, 2002). No entanto, considerando-se a relevância que o suporte possui no processo de reconstrução de sentidos dos textos (Maingueneau, 1995), a virtualidade do material veiculado via *Internet* pode trazer implicações ao processo leitor. Além disso, o hipertexto, embora exista também em textos impressos (notas, sumários, apêndices etc) é inerente ao que se produz e transmite através da *Internet*, constitui a forma de organização dos textos veiculados nesse ambiente. Portanto, ser capaz de ler não-linearmente, compondo caminhos a partir dos *links* oferecidos nas páginas, associando informações de diferentes *sites* constitui um procedimento típico da leitura virtual (Ribeiro, 2005; Pinheiro, 2005).

No tocante à leitura feita nesse suporte digital com fins de estudo e pesquisa, cabe acrescentar a necessidade de desenvolver uma perspectiva crítica quanto à confiabilidade da fonte. Isso porque a questão da autoria dos textos da *Internet* é complexa: qualquer pessoa com acesso à tecnologia requerida pode publicar seus textos e, facilmente, se encontram materiais que utilizam fragmentos de fontes diversas, sem indicação de sua origem ou autoria (Ribeiro, 2005; Pinheiro, 2005). Com base nesses aspectos, cabe investigar: que critérios os estudantes universitários e professores empregam na filtragem de textos para fins acadêmicos e de recursos didático-pedagógicos veiculados pela *Internet*? Como articulam os vários materiais acessados através de hipertextos e de características multissemióticas?

As leituras acadêmicas muito frequentemente são desenvolvidas a partir de textos em língua estrangeira, já que o conhecimento científico é produzido e difundido em diferentes países e circula entre pesquisadores ao longo da academia. Ler em outra língua demanda conhecimentos linguísticos e sócio-culturais específicos (Silva, 2002). Assim como as características culturais influem no uso da língua, também os gêneros adquirem configurações próprias em cada sociedade, uma vez que estão inseridos sócio-historicamente na comunidade que os cria e utiliza (Bakhtin, 1997). Ler em língua estrangeira, portanto, não é somente transpor informações lexicais ou morfossintáticas da língua materna a um novo idioma. A reconstrução dos sentidos dos textos lidos

requer um trabalho consciente de interação com conhecimentos enciclopédicos e textuais que normalmente não circulam no cotidiano da cultura materna do aprendiz.

Somente esse aspecto já ressalta a necessidade de investigar como conhecimentos linguísticos e enciclopédicos afetam o processo leitor. Mas, no caso da relação entre português e espanhol, duas línguas próximas, oficiais em países vizinhos, a atenção ao tema remete a outros aspectos que justificam sua relevância. Nos últimos anos, a integração entre o Brasil e a América Latina de língua espanhola vem-se intensificando tanto em termos econômicos, quanto em termos culturais e acadêmico-científicos. Grande parte desse contato se faz através de textos escritos, impressos ou por meio da *Internet*. Embora haja semelhanças de vocabulário e estruturais entre ambos os idiomas, o que leva a supor uma transparência na compreensão, tanto no nível linguístico quanto no nível dos conhecimentos enciclopédicos, há distinções importantes que podem dificultar o processo compreensivo. Estas requerem, portanto, atenção ao desenvolvimento de uma compreensão crítica e proficiente.

Por fim, cabe destacar que a formação iniciada pelo estudante de espanhol LE durante a graduação se estende ao longo de sua carreira, seja como professor/profissional que deve atualizar-se em novos procedimentos, técnicas e conteúdos, seja como estudante de pós-graduação e pesquisador. Hoje, há um incremento crescente em propostas de formação continuada mediada por computadores e *Internet*, nas modalidades semipresencial ou à distância. A chave para acessar informações e interagir nos meios virtuais de aprendizagem é a leitura. Portanto, buscar descrever, entender e discutir os procedimentos leitores de estudantes universitários em formação e de professores de espanhol através de pesquisa científica atende a esse contexto social de uso da linguagem. Há estudos sobre textos/leituras em ambientes virtuais, como os citados anteriormente, que tratam dessas mudanças nos paradigmas de compreensão leitora. No entanto, consideramos que, em geral, estes não vinculam explicitamente tais transformações a estudos empíricos, que descrevam os novos procedimentos envolvidos. Dessa forma, esperamos poder contribuir para o campo dos estudos de Linguística Aplicada, nessa temática da leitura mediada pelas tecnologias da informação e comunicação, em especial no âmbito acadêmico e do magistério da língua espanhola.

Em síntese, caracterizamos como problemas da pesquisa *Interleituras* as seguintes questões:

a) Que estratégias são empregadas durante a leitura de textos em espanhol língua estrangeira em situações acadêmicas mediadas por computador, inclusive para resolver dificuldades no processo leitor e produzir sentidos, por estudantes universitários de Letras (Português-Espanhol) e por docentes de língua espanhola?

b) Como os conhecimentos enciclopédicos, do gênero acadêmico-científico, linguísticos e estratégicos afetam o processo leitor e de interação entre os sujeitos da pesquisa, num ambiente virtual?

Neste artigo, apresentamos as bases metodológicas que sustentam o estudo, discutindo a montagem de instrumentos, o mecanismo da coleta dos dados e alguns dos primeiros passos realizados.

## 2) Proposta de desenho metodológico

O estudo proposto no *Interleituras* tem primordialmente caráter observacional, descritivo e exploratório, com uma abordagem qualitativa de análise dos dados. Contudo, em sua etapa de leitura guiada e do uso de fórum *on-line*, inclui-se um componente experimental<sup>4</sup>, devido à

---

4 Optamos por utilizar o termo “componente experimental” porque não se trata de um estudo experimental estrito senso, entre outros motivos porque não se procederá a um experimento clássico, com controle de todas as variáveis, estudos quantitativos e replicação do experimento em circunstâncias equivalentes para comprovar sua relação de causa-efeito inequívoca. A maior parte da pesquisa se constrói sob bases observacionais, descritivas e exploratórias, buscando entender e apreender os procedimentos leitores em língua espanhola mediados por computador dos

proposição de uma situação criada exclusivamente para fins de pesquisa e do controle de variáveis.

Na análise de dados coletados através de questionários, primeira etapa do estudo, propomos uma abordagem mista quantitativo-qualitativa, em função da natureza do instrumento que adota a escala de Likert<sup>5</sup>. Esse questionário tem como função viabilizar, no início dos trabalhos, a descrição dos perfis de sujeitos-informantes da pesquisa, com base em suas crenças e práticas relacionadas aos itens em estudo. Posteriormente, favorece uma comparação entre o nível das crenças e o das atuações. Ou seja, permite confrontar o que os sujeitos acreditam que é sua atividade leitora mediada por computador com a forma como ela efetivamente ocorre durante as coletas de monitoramento leitor.

Propomos, para alcançar nossos objetivos, um trabalho em diferentes etapas. Num primeiro estágio, o estudo se concentra em estudantes universitários brasileiros de espanhol como língua estrangeira (E/LE) da instituição de execução da pesquisa. Posteriormente, propõe envolver estudantes e professores de espanhol convidados como voluntários, não necessariamente vinculados a essa instituição. São observadas e comparadas rotinas leitoras na língua estrangeira, em situação livre e guiada, além de preparado o perfil do grupo por meio de questionário (ver Anexo A).

Em uma etapa seguinte, ampliaremos o trabalho para o acompanhamento e análise de leitura de textos acadêmicos e rotinas interativas entre sujeitos informantes, estudantes e docentes de espanhol LE, participantes de fórum *on-line*. Suas próprias contribuições postadas no fórum servirão como materialização do processo leitor a ser estudado. Também incluiremos um grupo de controle. Nesse caso, apenas alguns dos participantes receberão instruções que constituam um processo de formação continuada sobre leitura e uso de computadores e internet. A proposta é observar até que ponto uma atividade consciente de formação continuada contribui para minimizar os problemas relacionados ao letramento digital e ao desenvolvimento da compreensão leitora em língua espanhola no ambiente virtual.

Com relação aos critérios de análise, os dados coletados através do questionário, pelas características do instrumento composto utilizando escala de *Likert* (Nunnally & Bernstein, 1994) com 5 pontos, são analisados quantitativamente, num primeiro momento. Os resultados dessa análise inicial oferecem subsídios para avaliações qualitativas com relação à caracterização dos sujeitos.

A análise quantitativa dos dados tem como principais finalidades: (a) garantir o máximo possível a validade do instrumento de coleta de dados e (b) identificar grupos estatisticamente diferentes segundo alguma variável de classificação. A confiabilidade de cada escala (dimensão) é avaliada por meio da estatística alfa de Cronbach (Nunnally & Bernstein, 1994). A consistência interna de cada subescala é avaliada usando as técnicas de análise fatorial. Testes de hipóteses *t-Student* e análise de variância – ANOVA – (Nunnally & Bernstein, 1994) são as técnicas estatísticas básicas usadas para a comparação de grupos de participantes da pesquisa que diferem segundo os perfis de leitura mediada por computador.

Com relação aos dados obtidos através dos protocolos escritos de monitoramento de leitura (Leffa, 1996), uma vez que se constituem de anotações dos sujeitos sobre as estratégias por eles

sujeitos-informantes. Como seu número é reduzido e grande parte das situações observadas não estão submetidas a um controle exaustivo das variáveis, tampouco faz parte de nossa proposta estabelecer generalizações a respeito desse processo leitor. Outro aspecto que pode distanciar a pesquisa de um experimento é a ausência de grupos de controle na maioria de suas etapas. Apenas quando for utilizado o fórum, pretende-se explorar atividades de preparação de leitura e uso de internet para apenas um dos grupos observados. O aspecto experimental se constata, portanto, na preparação de atividades de leitura guiada, com elementos e estratégias selecionados para observação, com controle/isolamento de outros que poderiam mascarar resultados.

5 A escala de Likert caracteriza-se pelo uso de graus de aceitação de informações consultadas junto aos sujeitos (Nunnally & Bernstein, 1994). No nosso caso, utilizamos assertivas sobre conceito de leitura, leitura virtual, uso de computadores e internet que devem ser quantificadas pelos sujeitos de 1 a 5. 1 equivale ao menor grau de concordância e 5 ao maior, considerando as crenças e práticas dos sujeitos a respeito de cada item perguntado.

utilizadas, são analisados através de abordagens qualitativas. A natureza dos protocolos leva os sujeitos a gerar textos curtos, fragmentados, compostos de palavras, sintagmas nominais, ou frases breves. Isso porque oferecem tabelas organizadas segundo as etapas do processo leitor (pré-leitura, leitura e pós-leitura), com indicações de estratégias e procedimentos utilizados em cada caso e os espaços correspondentes para comentários dos sujeitos (ver no ANEXO B). Nelas, o leitor anota, enquanto lê ou utiliza os recursos (computadores ou materiais impressos) no ambiente da coleta dos dados, aspectos que lhe causam dificuldades, soluções encontradas, atitudes tomadas. Como o faz simultaneamente à atividade leitora, é esperado que suas anotações sejam, de certa forma, telegráficas. Por isso, as primeiras técnicas de análise escolhidas foram as que se apoiam em palavras-chaves, não descartando a possibilidade de uma expansão para análise do discurso.

Propomos, portanto, iniciar o trabalho com três procedimentos combinados: a) correspondência de padrão; b) categorização e c) análise qualitativa de conteúdo (Lankshear & Knobel, 2008). No primeiro caso, o objetivo é observar o conjunto dos dados, buscando padrões no processo leitor (teoria e conceitos subjacentes) e solução de problemas, segundo os procedimentos descritos pelos informantes. Partimos de uma conjugação entre os pressupostos teóricos sobre a matéria e os elementos que vão surgindo da prática dos leitores em estudo.

No segundo caso, esperamos utilizar essas informações, já com padrões detectados, para estabelecer categorias de procedimentos leitores em função de estratégias cognitivas e metacognitivas utilizadas.

Por fim, usamos a análise qualitativa de conteúdo para completar a descrição do processo. Nesse momento, é possível enriquecer as observações com procedimentos de análise do discurso de base enunciativa, considerando, também, os papéis assumidos pelo leitor ante a pesquisa, os pesquisadores e o ato de ler (suas finalidades, relações com seu trabalho e estudo etc). Cabe destacar que, após o trabalho de análise dos dados coletados através de ambos os instrumentos, propomos realizar um cruzamento das informações obtidas, procurando estabelecer conexões entre as crenças e depoimentos dos informantes sobre leitura (questionário) e seu efetivo fazer (a prática da leitura monitorada).

No início do ano de 2010, entramos em contato com o programa informático *GTK-RecordMyDesktop*, para o sistema operacional Linux. Este permite gravar num vídeo em formato nativo do programa (.ogv) todos os movimentos realizados durante a navegação – localização do cursor do *mouse*, páginas abertas e fechadas, rolamento vertical das páginas *web* consultadas etc. Também grava a voz do usuário, registrando todo e qualquer comentário que este faça durante a leitura.

A incorporação desta ferramenta à pesquisa ampliou o *corpus* e diversificou as formas e oportunidades de obtenção de dados. Nesse sentido, os protocolos, que inicialmente representavam o instrumento principal para coleta da atividade leitora dos sujeitos, passam a ser um elemento complementar. Sua função passa a ser registrar a percepção do leitor de sua atividade, como apoio à gravação de voz – protocolo livre oral da leitura. A análise, com a inclusão da atividade leitora gravada, associa, então, a visão do sujeito sobre sua prática no momento em que esta ocorre, com a interpretação do pesquisador a partir dos caminhos percorridos e registrados em vídeo. Os critérios de análise desse material também seguirão uma abordagem qualitativa, nos mesmos moldes do previsto para a análise dos protocolos escritos, conforme o descrito anteriormente.

### 3) Detalhes das primeiras coletas

No segundo semestre de 2009, nossa equipe de pesquisa aplicou 23 questionários válidos<sup>6</sup> a alunos de Língua Espanhola VIII de uma instituição de ensino superior (IES) pública do Rio de Janeiro, numa etapa piloto. Este material foi encaminhado para um consultor técnico para análise estatística. Nosso objetivo era obter informação tanto para definir os perfis dos sujeitos quanto para ajustar o instrumento para uma posterior fase de coleta definitiva.

O número de dados, contudo, foi considerado insuficiente para o tratamento quantitativo. Ou seja, não permitia validar plenamente as assertivas do questionário no que se refere à correlação entre elas e o tema tratado. Portanto, no primeiro semestre de 2010 aplicamos outros 16 questionários, desta vez entre alunos de Espanhol VII da mesma IES. Entre estes novos sujeitos, encontram-se membros da equipe de pesquisa que funcionam como controle da coleta. Consideramos que a diferença entre os dois períodos de espanhol (VIII e VII) não afeta a relativa homogeneidade dos sujeitos, pois, em ambos os casos, eles se encontram na fase profissional e final de sua formação. Além do mais, nessa instituição, tais disciplinas podem ser cursadas de forma não sequencial, ou seja, Língua VII antes de VIII ou vice-versa.

Neste segundo semestre de 2010 está sendo realizada a análise estatística para a conclusão dos ajustes do instrumento. Isso possibilitará não apenas sua melhor utilização nas coletas definitivas a partir de 2011, como o estabelecimento dos perfis dos atuais sujeitos, consolidando tipologias a serem empregadas nas etapas futuras.

Esta pesquisa prevê cinco coletas de monitoramento de leitura: uma livre e quatro guiadas. No primeiro caso, utilizamos a gravação com o *GTK-RecordMyDesktop* e o protocolo de leitura livre (Anexo B), no qual o sujeito registra seus procedimentos a cada etapa do processo leitor. Esta fase já está ocorrendo de forma piloto, com o protocolo ajustado a partir de atividades leitoras realizadas em 2009/2, com os sujeitos que haviam respondido ao questionário.

Temos um total de oito coletas realizadas entre agosto e setembro de 2010. Dos sujeitos que participaram até o momento, três responderam o questionário em 2009 e cinco em 2010. O processo de coleta de leitura livre continua. Enquanto isso, estão sendo feitas as digitações dos protocolos preenchidos à mão e a transcrição das gravações de voz (Anexo C), a fim de facilitar o processo de análise.

Nas demais leituras (guiadas), além da gravação e do protocolo, é proposta aos sujeitos uma atividade leitora com objetivos determinados, a fim de isolar certas variáveis e permitir seu melhor estudo. O foco das duas primeiras leituras guiadas são as estratégias cognitivas e metacognitivas, além da comparação entre situações de leitura em meio virtual (primeira leitura guiada) e no impresso (segunda leitura guiada). As duas seguintes fixarão o foco, respectivamente, na influência das imagens e dos elementos linguísticos no processo de compreensão leitora em espanhol. Os protocolos e atividades dessas quatro leituras guiadas estão em fase de elaboração, motivo pelo qual ainda não houve nenhum monitoramento desse tipo, nem estão incluídos nos anexos.

As leituras realizadas em 2009 seguiram uma sistemática diferente da adotada a partir de 2010, tendo sido seus resultados importantes para os ajustes na mecânica de coleta. Aquelas foram feitas em sala de aula (laboratório de informática de Letras, na IES), com toda uma turma, durante seu horário de aula. Devido ao número reduzido de computadores, havia frequentemente dois sujeitos compartilhando uma mesma máquina. Os problemas e dificuldades observados comprovaram que o trabalho de coleta precisava ser individual, num ambiente reservado, fora do horário de atividades regulares desses alunos. Isso evitaria contaminações nos modos de ler dos indivíduos, o que ocorreu quando trabalhavam em duplas, na turma e durante a aula. Também havia necessidade de utilizar computadores que possuíssem sistema operacional Linux, a fim de viabilizar a utilização do *GTK-RecordMyDesktop*. Da mesma maneira, não se deveria impor restrições de

---

6 Consideramos como questionários válidos aqueles cujos sujeitos assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido, autorizando seu uso para fins de pesquisa.

acesso ou limitações quanto a *downloads*<sup>7</sup>, ambos aspectos presentes no laboratório de informática de Letras da IES em questão. A experiência permitiu, igualmente, que se ajustasse o protocolo (Anexo B), tornando-o mais claro, objetivo e eliminando itens que eram redundantes em função do uso do programa informático de gravação de voz e imagens da tela.

Devido a essas mudanças, os sujeitos que responderam ao questionário em 2009 também estão sendo convidados a participar do monitoramento de leitura em 2010. As leituras anteriores constituem, portanto, apenas uma atividade de preparação e testagem de instrumentos de coleta.

Após cada leitura realizada, são feitos três procedimentos de preparação do *corpus* antes das análises. Primeiro, transcreve-se a parte de áudio da gravação feita com o programa informático durante o monitoramento. Depois converte-se a gravação do formato nativo (.ogv) para um mais compatível com qualquer máquina (.avi), para facilitar seu manuseio pelos membros do grupo de pesquisa. Finalmente, digitam-se as anotações do sujeito num formulário idêntico ao do protocolo por ele utilizado, gerando, assim, uma cópia digital do documento manuscrito produzido durante a leitura. Todas essas ações visam a facilitar o uso e consulta ao *corpus* sem risco de perder ou danificar os originais.

Até setembro de 2010, as oito coletas de leitura livre tiveram seus vídeos convertidos, mas apenas três gravações estão transcritas e faltam digitar alguns protocolos manuscritos. O grupo de pesquisa se reuniu, discutiu e propôs ajustes nos procedimentos de análise, que começarão a ser implementados a partir de outubro deste ano.

Podemos observar nos primeiros contatos com o material coletado que o registro oral durante o processo leitor, como era esperado, varia de um indivíduo para outro. Alguns, por exemplo, esquecem-se de comentar sua atividade, enquanto outros o fazem de forma exaustiva. No exemplo do Anexo C, podemos ver que há pouca transcrição. Isso se deu tanto pela perda dos minutos iniciais de gravação quanto pelo silêncio do sujeito ao ler. No entanto, o pesquisador registrou que houve vários minutos entre uma fala e outra, momentos nos quais o sujeito se encontrava concentrado, lendo ou escaneando as páginas consultadas.

O fato de poucas pessoas utilizarem o sistema operacional Linux também permitiu refletir sobre como o domínio de aspectos técnicos pode acabar influenciando a atividade leitora. Ainda com o mesmo sujeito destacado no Anexo C, *pi020*, houve o incidente registrado na coleta, quando este desligou por engano o computador na metade de sua atividade. Ele confundiu o ícone de fechamento do computador com um ícone de fechamento do *browser* durante a navegação numa página. Isso pode apontar para o fato de que, em sua relação com o computador, ele agiu por reflexo. Ou seja, tomou decisões baseadas em atos mecânicos, por estar acostumado com algumas configurações dos programas que usa habitualmente, sem ler, num sentido mais interacional, o que aparecia na tela. Nesse caso, o ícone de fechar o computador na distribuição Linux, utilizada nas máquinas da pesquisa, encontra-se no canto superior direito da tela, em posição diagonalmente oposta ao que acontece no sistema operacional *Windows*, de uso mais generalizado. Junte-se a isso o fato de o botão para fechar navegadores neste sistema operacional ficar na mesma posição que o ícone de fechar o computador no Linux. A afirmação de que o sujeito não leu, mas agiu apenas baseado em seu conhecimento prévio de mundo sobre o uso de navegadores, vem do fato de que, antes de a máquina desligar-se completamente, há ao menos duas indicações escritas referindo-se ao desligamento do computador. A última delas pede, inclusive, confirmação ao usuário. Se pensarmos nos modelos tradicionais de leitura, poderíamos considerar que a atitude de *pi020* se assemelhou a um modelo psicolinguístico centrado nos conhecimentos do leitor (Kleiman, 1996). Detectamos, pois, um processamento unidirecional da informação (Vergnano-Junger, 2010), sem (ou com mínima) interação. Análises mais aprofundadas do material permitirão associar as práticas

---

7 Nas atuais coletas, o único cuidado dos pesquisadores é informar ao sujeito que, como sua atividade está sendo gravada, ele deve ter cuidado para não acessar informações e textos que deseje manter em sigilo, como correspondências pessoais, por exemplo. Isso se ele não quiser deixá-las registradas nas gravações.

observadas a modelos descritos na teoria, identificar estratégias e comparar procedimentos entre os vários sujeitos leitores.

#### 4) Considerações finais e projeções para as etapas seguintes

Nosso estudo não nos permite tecer hipóteses prévias sobre a leitura em espanhol como língua estrangeira mediada por computador, já que se caracteriza como uma pesquisa exploratória. O desenho metodológico que assumimos propõe caminhos para observar e descrever procedimentos leitores, a fim de, com base nos dados coletados, identificar padrões e construir perfis para essa atividade de leitura. No entanto, por seu caráter qualitativo, não prevê generalizações, nem a criação de modelos fechados de leitura de hipertextos. Este artigo, devido ao fato de registrar um momento ainda inicial de um estudo – seu primeiro ano de desenvolvimento – caracteriza-se, portanto, como uma fonte de descrição, reflexão e elaboração metodológica. Como tal, soma-se a outros no sentido de divulgar procedimentos e propostas de trabalho científico.

Reconhecemos que a sociedade moderna vive um período de transição em termos de suas relações sociais mediadas pela linguagem, motivado pela introdução das tecnologias informáticas e dos modos de comunicação digital/virtual. Ao estarmos inseridos nesse contexto de mudanças, nem sempre é possível apreender e descrever as dimensões e implicações do processo de transformação. Temos claro que nossa pesquisa não possui abrangência para detectar ou estabelecer modelos gerais para as interações em ELE nesse ambiente virtual, especificamente em nosso caso, com foco na leitura. No entanto, acreditamos e defendemos que estudos qualitativos, com *corpora* e sujeitos em quantidade limitada, podem contribuir para a reflexão e o entendimento de uma realidade ampla, a partir da discussão de casos mais restritos. Além disso, propomos oferecer informações a partir de dados coletados empiricamente que exemplifiquem essas mudanças em processo. Procuramos complementar, dessa forma, o que frequentemente é aludido e citado na literatura teórica dedicada a difundir aspectos sobre novas tecnologias e seu impacto na humanidade.

Nos próximos meses, a equipe do *Interleituras* inicia as análises das leituras monitoradas, completa os novos protocolos, inicia as coletas guiadas e retoma os dados obtidos por meio do questionário. Tais atividades servirão tanto à construção das primeiras conclusões do estudo, quanto aos ajustes para as novas coletas em 2011.

#### Referências

- BAKHTIN, Mikhail. Gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. Tradução feita a partir do francês por Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BARRETO, Raquel Goulart. As novas tecnologias e implicações na formação do leitor-professor. In: MARINHO, Marildes (org.). *Ler e navegar; espaços e percursos da leitura*. Campinas, SP: Mercado de Letras/ ALB, 2001. p. 199-214.
- CASSANY, Daniel. *Afilar el lapicero: guía de redacción para profesionales*. Barcelona: Anagrama, 2007.
- CARVALHO, Marlene. *A leitura dos futuros professores: por uma pedagogia da leitura no ensino superior*. Teias, FAE/UERJ, Rio de Janeiro, ano 3, n. 5, p. 7-20, jan/jun. 2002.
- COLOMER, T. CAMPS, A. *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Madrid: Celeste, 2000.
- GOULART, Cecília. Letramento e novas tecnologias: questões para a prática pedagógica. In: COSCARELLI, C. V. RIBEIRO, A. E. (org). *Letramento digital; aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Belo Horizonte: CEALE, 2005. p.41-58.
- GUTIÉRREZ RODILLA, Bertha. *El lenguaje de las ciencias*. Madrid: Gredos, 2005.



- KLEIMAN, Angela. *Leitura: ensino e pesquisa*. 2 ed. Campinas: Pontes, 1996.
- LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. *Pesquisa pedagógica; do projeto à implementação*. Tradução: Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- LEFFA, Vilson J. Aspectos da leitura. *Uma perspectiva psicolinguística*. Porto Alegre: Sagra-Luzzatto, 1996.
- MAINGUENEAU, Dominique. *O contexto da obra literária*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- \_\_\_\_\_. *Pragmática para o discurso literário*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- NUNES, Myriam Brito Corrêa. Visão Sócio-interacional de Leitura. *Oficina de Leitura Instrumental: Planejamento e Elaboração de Materiais (CD-ROM)*. Rio de Janeiro: IPEL/ PUC-Rio, 2005.
- NUNNALLY, Jum C.; BERNSTEIN, Ira H. *Psychometric Theory*. 3 ed. New York: McGraw-Hill, 1994.
- PINHEIRO, Regina Cláudia. Estratégias de leitura para a compreensão de hipertextos. In: ARAÚJO, J. C. RODRIGUES, B. B. (org). *Interação na Internet: novas formas de usar a linguagem*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 131-146.
- RIBEIRO, Ana Elisa. Ler na tela – letramento e novos suportes de leitura e escrita. In: COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (org). *Letramento digital; aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Belo Horizonte: CEALE, 2005. p. 125-150.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 23. ed. São Paulo: Cortês, 2007.
- SILVA, Célia Esteves. *O processo de compreensão na leitura em língua estrangeira*. São Paulo: Humanitas/USP, 2002.
- VERGNANO-JUNGER, Cristina. O discurso relatado na diversidade de gêneros: uma abordagem enunciativa. In: MOLLICA, Maria Cecília; RONCARATI, Cláudia (org.). *Anais do III Congresso da ABRALIN*. Rio de Janeiro: ABRALIN, 2003. p. 73-80.
- \_\_\_\_\_. Elaboração de materiais para o ensino de espanhol como língua estrangeira com apoio da Internet. *Calidoscópico*. Vol. 8, n. 1, p. 24-37, jan/abr 2010.

## Anexo A: Fragmento do questionário<sup>8</sup>

Pesquisa *Interleitur*s: interação e compreensão leitora em LE mediadas por computador

Pesquisadora responsável: Cristina Vergnano Junger ([crisvj@terra.com.br](mailto:crisvj@terra.com.br))

Instituição: Universidade do Estado do Rio de Janeiro

### QUESTIONÁRIO SOBRE PERFIL LEITOR E DE USUÁRIO DAS TICs

Prezado informante:

Este questionário é o primeiro instrumento de coleta de dados da pesquisa *Interleitur*s. Com ele vamos recolher suas impressões e crenças a respeito de leitura e do uso das tecnologias da informação e comunicação. Não há respostas certas ou erradas. Portanto, seja o mais preciso e sincero ao responder cada item. Através de sua contribuição começaremos a entender o que caracteriza determinados perfis de leitores e usuários das TICs.

O questionário está composto de frases afirmativas sobre alguns conceitos e práticas relacionados ao tema da pesquisa, organizados em blocos. Após ler cada uma, você deverá marcar um X no quadro correspondente à sua avaliação do conteúdo da frase. Em cada caso, será explicitado a que corresponde cada grau – de 1 a 5. Se não quiser responder a algum quesito, marque o quadrinho referente ao sinal de vazio (∅).

Desde já, agradecemos por sua inestimável participação.

Equipe da pesquisa *Interleitur*s.

Pesquisador ou assistente de pesquisa responsável pela coleta: \_\_\_\_\_

1. Em nossa sociedade, todos os que fomos alfabetizados lemos. Mas cada um vê a leitura à sua maneira. Leia as frases abaixo e marque sua opinião a respeito de cada uma segundo a escala:

**1 – NÃO concordo; 2 – concordo POUCO; 3 – concordo MAIS OU MENOS; 4 – concordo MUITO; 5 – concordo TOTALMENTE; ∅ – NÃO QUERO OPINAR**

ASSERTIVAS

1 2 3 4 5 ∅

1. A familiaridade com o código escrito não assegura, nem é suficiente para a compreensão.

2. Compreender um texto significa formar uma estrutura mental que representa o significado e a mensagem atribuídos ao texto.

3. Situações de leitura são afetadas pelo deslocamento de um texto de sua enunciação original, (mudanças no tempo, no espaço, e/ou novos co-enunciadores).

...

22. Durante o processo de leitura, o leitor dialoga com o texto, propõe hipóteses, responde, antecipa respostas, procura apoio, comenta, critica.

2. As novas tecnologias nos põem hoje em contato com os computadores e os textos digitais. As frases a seguir tratam de conceitos relacionados a esses textos, difundidos e criados em ambiente virtual e as formas de lê-los. Leia as frases abaixo e marque sua opinião a respeito de cada uma segundo a escala:

**1 – NÃO concordo; 2 – concordo POUCO; 3 – concordo MAIS OU MENOS; 4 – concordo MUITO; 5 – concordo TOTALMENTE; ∅ – NÃO QUERO OPINAR**

ASSERTIVAS

1 2 3 4 5 ∅

23. A hibridéz encontrada no computador facilita o processo leitor, uma vez que dispõe de diversos aplicativos para ajudar na leitura.

24. A não-linearidade do hipertexto digital pode contribuir para aumentar as chances de compreensão global do texto.

<sup>8</sup> O questionário possui 6 itens, relacionados a: conceito de leitura; conceitos sobre textos virtuais; prática leitora em espanhol; prática no uso de computadores e internet; prática leitora de textos virtuais e objetivos no uso de computadores e internet. Ao final dos itens 3, 4, 5 e 6, há uma linha destinada a “outros”, permitindo ao respondente incluir tópicos que não foram pensados pelo grupo previamente. Uma sétima questão é proposta como um espaço para que o sujeito se manifeste a respeito dos temas tratados ao longo do questionário, livremente. No total, cada sujeito deve posicionar-se a respeito de 116 assertivas. Neste anexo, incluímos apenas exemplos do formato do formulário e de algumas assertivas de cada item, a fim de atender às deliberações de espaço para o presente artigo.

25. Converter o hipertexto digital em texto impresso altera sua natureza essencialmente virtual.

...

37. Ler na tela possibilita usar num mesmo meio escrita, imagem e som, permitindo que o sujeito compreenda e interaja com as informações.

3. Com relação à maneira como desenvolvo minha leitura em espanhol, posso afirmar que quando eu leio...  
**1 – NUNCA; 2 – QUASE NUNCA; 3 – ÀS VEZES; 4 – MUITAS VEZES; 5 – SEMPRE; ø – NÃO QUERO OPINAR**

ASSERTIVAS

1 2 3 4 5 ø

38. Começo pelo princípio e sigo rigorosamente até o final.

39. Dou uma olhada no geral e seleciono pedaços que me interessam mais.

40. Olho antes o final.

...

60. Costumo estabelecer relações com outras coisas que já li ou conhecimentos adquiridos na minha vida cotidiana.

4. Ao utilizar o computador e a Internet, costumo ter as seguintes práticas no meu relacionamento com a máquina:

**1 – NUNCA; 2 – QUASE NUNCA; 3 – ÀS VEZES; 4 – MUITAS VEZES; 5 – SEMPRE; ø – NÃO QUERO OPINAR**

ASSERTIVAS

1 2 3 4 5 ø

61. Digito meus próprios textos.

62. Leio diretamente na tela, sem precisar imprimir os textos.

...

89. Tenho e uso correio eletrônico como forma de comunicação.

5. Ao ler textos virtuais, recorro às seguintes estratégias:

**1 – NUNCA; 2 – QUASE NUNCA; 3 – ÀS VEZES; 4 – MUITAS VEZES; 5 – SEMPRE; ø – NÃO QUERO OPINAR**

ASSERTIVAS

1 2 3 4 5 ø

90. Faço uma primeira leitura da *homepage* para filtrar e localizar informações que me interessem.

91. Acesso os *links* indistintamente.

...

104. Avalio a idoneidade das fontes de informação acessadas durante minha leitura.

6. Uso o computador e a Internet com os seguintes objetivos:

**1 – NUNCA; 2 – QUASE NUNCA; 3 – ÀS VEZES; 4 – MUITAS VEZES; 5 – SEMPRE; ø – NÃO QUERO OPINAR**

ASSERTIVAS

1 2 3 4 5 ø

105. Estudar.

106. Trabalhar.

...

116. Ouvir músicas e/ou ver filmes.

7. Este espaço abaixo é seu. Use-o para complementar o questionário com qualquer informação ou comentário que queira acrescentar ao que já foi solicitado nas questões anteriores.

## Anexo B: Protocolo de leitura livre<sup>9</sup>

Pesquisa Interleituradas: interação e compreensão leitora em LE mediadas por computador  
**Etapas de monitoramento de leitura**

### PROTOCOLO DE REGISTRO DE LEITURA LIVRE

Código do sujeito: \_\_\_\_\_ Data da coleta: \_\_\_\_\_  
 Início do acesso: \_\_\_\_\_h: \_\_\_\_\_ min. Fim do acesso: \_\_\_\_\_h: \_\_\_\_\_ min.  
 Pesquisador responsável pela coleta: \_\_\_\_\_  
 Máquina utilizada: \_\_\_\_\_ Duração da sessão: \_\_\_\_\_  
 Idioma(s) das páginas acessadas: \_\_\_\_\_

Esta atividade dá continuidade ao trabalho que vimos realizando sobre as relações entre leitura em espanhol língua estrangeira (E/LE) e tecnologias da informação e comunicação. Agradecemos, uma vez mais a sua participação e solicitamos que atenda às instruções do pesquisador que acompanha você no dia de hoje. Qualquer dúvida que queira esclarecer, por favor, não deixe de perguntar ao pesquisador.

Propomos que você se conecte à Internet e navegue de 30 a 45 minutos. Durante esse tempo, você poderá realizar a atividade que desejar, dentro do que a rede lhe disponibiliza.

Nossa única solicitação é que você faça registros por escrito de sua leitura enquanto a realiza, na ficha abaixo. Também, durante a navegação, pedimos que fale em voz alta seus pensamentos, reflexões, dúvidas, soluções de problemas e comentários sobre o acesso. Incluem-se nesses comentários aspectos relacionados tanto aos conteúdos das páginas visitadas, quanto à atividade de navegação em si.

Lembramos que todas as suas palavras serão gravadas, assim como as páginas que forem acessadas e seus conteúdos. É nosso compromisso manter sigilo absoluto sobre sua identidade. Portanto, quando usarmos o material coletado em nossas análises e produções acadêmico-científicas, tudo o que puder identificar você será ocultado. No entanto, sugerimos que você evite acessos a documentos particulares e de cunho muito pessoal, se considerar que isso pode vir a causar-lhe algum desconforto no futuro.

Atenciosamente,  
 Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Cristina Vergnano-Junger e equipe.

#### 1. Objetivos de leitura:

Antes mesmo de começar sua leitura, acreditamos que você traça mentalmente propósitos que deseja alcançar. Portanto, registre aqui os seus objetivos para esta sessão de leitura. Lembre-se de que não há resposta errada ou certa! Portanto, seja sincer@ e o mais precis@ e clar@ possível a respeito do que pretende realizar e alcançar com esta leitura.

Durante esta leitura meu(s) objetivo(s) é (são):

#### 2. Hipóteses de leitura:

Após definir suas metas, supomos que tenha algumas ideias sobre o que vai encontrar adiante em sua navegação e como poderá ou deverá agir para alcançar seus objetivos. Registre, então, abaixo, suas hipóteses sobre o que acha que encontrará em sua sessão de leitura livre na Internet.

#### 3. Ativação de conhecimentos e definição de caminhos:

Antes de iniciar a leitura de algum texto propriamente dito, há possíveis elementos que chamam sua atenção e fazem você lembrar e pensar em coisas que já conhece ou das quais já ouviu falar... Anote sensações e reações relacionadas aos itens abaixo:

Aspectos	O que você fez ou pensou; como agiu:
----------	--------------------------------------

<sup>9</sup> Todas as tabelas do protocolo são mais espaçosas, permitindo um registro mais completo e cômodo por parte do sujeito. Aqui elas foram reduzidas para exemplificar o instrumento sem ocupar demasiado espaço.

Títulos de textos (pode ser apenas título das páginas, ou palavras e frases em destaque, mas, nesses casos, indique o que chamou sua atenção entre essas opções)

Imagens

*Links* num buscador

Outros aspectos que chamaram sua atenção antes da leitura em si:

**4. Agora que você começou a ler, observe sua atividade leitora e anote aspectos relacionados ao que está destacado no quadro abaixo:**

Aspecto	O que você pensou, observou, fez ou usou...
<i>Links</i> presentes nas páginas consultadas:	
Dificuldades na compreensão do assunto ou da língua usada no texto:	
Imagens, vídeos e/ou sons presentes nas páginas consultadas:	
Recursos, programas e equipamentos que este computador ofereceu para ajudar você a ler e navegar:	
Conhecimentos que você usou ou teve que usar, fora do que estava nas páginas acessadas, durante a leitura, para conseguir alcançar seus objetivos:	
Como você organizou a sua navegação e por quê:	
Gêneros e temas que você escolheu.	

**5. Com relação aos seus objetivos originais de leitura:**

Aspectos	Reflexões
Você os alcançou? Por quê?	
O que ajudou?	
O que atrapalhou?	

**6. Com relação à sua navegação:**

Aspectos	Reflexões
Que dificuldades encontrou?	
Como solucionou seus problemas?	

Precisou ou sentiu falta de apoio do papel ou de material impresso? Por que e em quê?

**7. Registre no verso da folha qualquer outro aspecto de sua atividade leitora na Internet que tenha lhe parecido importante.**

**Anexo C:** Transcrição da gravação do sujeito *pi020*<sup>10</sup>

**Transcrição do protocolo de registro de leitura livre**

**Sujeito: Pi-020**

**Data: 13/07/2010**

**Horário de início: 17:00          Horário de final: 17:40**

**Duração total: 40 minutos**

**Pesquisador responsável pela coleta: Kisy Cristina Silva de Paula**

Pi-020 – tava fazendo o mesmo procedimento (o informante fechou o programa que é utilizado no processo de monitoramento, e continuou, depois, com a intervenção do pesquisador os vinte minutos que faltavam para o término)

P - /.../ :você fala aí no: no: microfone que você: desligou o computador sem querer...  
//Pi-020 ah tá:// fala o botão que você apertou errado

Pi-020 – tá: é: eu desliguei o computador sem que..apertei um botão aqui que eu não faço ideia qual é o nome dele: achei que eu tava fechando uma janela...simplesmente fechei o computador todo...fechei tudo... bom...agora: estou reiniciando...mas: parece que abriu as pasta que eu já estava...nas páginas né... que eu já estava... e to acabando de ver...o que eu estava fazendo antes era ver todos meus e-mails...mas o orkut também pra poder ver seu tinha recado de trabalho ou de amigos...limpei algumas coisas...lixo de internet...coisas que: as pessoas enviam como mala direta...e agora to acabando de acessar pra poder fechar essas páginas e pesquisar outras coisas...o orkut já pesquisei... já: respondi... e agora só estou dentro dos e-mail mesmo::espero que eu não desligue de novo (risos do informante):: (2 minutos e 7 segundos até a próxima fala)

Pi-020- recebi uns eslaides da Clarice Lispector ...estou lendo:: (tempo de leitura dos slides::3:19)

Pi-020- agora eu vou começar fazer pesquisa no google: mapas da Argentina...viagens da Argentina porque pretendo fazer uma viagem no final do ano...no início do ano que vem::estou acessando os hotéis da Argentina e os mapas onde ficam localizado os hotéis:: /.../ (tempo de leitura dessa pesquisa:. 10:06)

---

10 Esta transcrição é curta porque o sujeito desligou o computador e provocou a perda dos 20 minutos iniciais de gravação. O material aqui transcrito inclui também os momentos em que o sujeito esteve em silêncio realizando leituras sem fazer comentários a respeito. Entre as notações utilizadas temos: P – pesquisador; pi020 – sujeito; ( ) - usados para marcar comentários do pesquisador e autor da transcrição; /.../ - texto ininteligível; : - alongamento do fonema; ... - silêncio ou pausa com certa duração. Na transcrição foi indicado o tempo que foi registrado para diferentes etapas da leitura. Nessas ocasiões, o sujeito estava em silêncio, mas a gravação das imagens de páginas acessadas continuou.

# Alfabetização Hoje

Zinda Vasconcellos (UERJ)

**Resumo:** *Este artigo apresenta considerações sobre influências internas e externas – teóricas e metodológicas, mas também midiáticas, comerciais e políticas – que estão incidindo sobre o processo de alfabetização atualmente, bem como sobre algumas das consequências disso.*

## 1) Introdução

O presente artigo tem por finalidade apresentar algumas reflexões sobre a situação da alfabetização no Brasil hoje, e também sobre a percepção dessa situação, que é fruto, em parte, de um trabalho explicitamente dirigido para produzi-la, efetuado pela mídia e por editoras e produtores de materiais didáticos com interesses comerciais no assunto.

Meus motivos para a escolha dessa perspectiva algo inusitada sobre o tema tem a ver com coisas que pude perceber durante as pesquisas feitas para a orientação de uma dissertação de Mestrado sobre o tema (Vieira, 2007), as quais me inquietaram bastante. Com isso não me refiro apenas à gravidade dessa situação, ao fracasso da escola fundamental que parece estar se manifestando nas avaliações institucionais realizadas quanto à capacidade de leitura e escrita dos alunos. Também me senti inquieta quanto a um discurso retrógrado e autoritário que vem se apresentando como solução para os problemas. Motivada por essa inquietação, procurei aprofundar o assunto, e aí pude vislumbrar o vasto campo de interesses comerciais que estão lutando pelo controle das políticas educacionais sobre o assunto. O artigo pretende refletir sobre essas questões.

Já escrevi dois artigos a respeito desses problemas, Vasconcellos (2008 e 2009), cuja leitura recomendo para os interessados no tema, porque desenvolvem mais o assunto do que será possível fazer aqui. O que esses artigos já mostravam, e que está cada vez mais claro para mim, é que não só a alfabetização, mas os conteúdos escolares em geral, estão sendo objeto de uma verdadeira batalha sobre o controle da Educação brasileira, em que se digladiam interesses muito concretos, não propriamente de natureza educacional. Os principais “alvos” das críticas às orientações atuais são, por um lado, a instituição de sistemas de organização escolar menos excludentes, como a organização por ciclos e o uso da “progressão continuada”, e, por outro lado, a renovação do discurso pedagógico que tem ocorrido nos últimos anos, a partir da adoção dos PCN<sup>1</sup>. Sobre o primeiro aspecto não me estenderei aqui, mas sobre o segundo tenho várias coisas a dizer no que toca especificamente à alfabetização.

Além desta primeira divisão introdutória, o artigo terá mais três: a segunda tratará do pretendo fracasso da escola em alfabetizar que estaria ocorrendo; a terceira abordará o discurso retrógrado, autoritário e obscurantista que vem se apresentando como solução dos problemas, mas que na verdade só pode vir a piorar a situação atual; e a quarta apresentará algumas considerações finais.

---

\*\*VASCONDELLOS, Zinda. Alfabetização hoje. In: BERNARDO, Sandra; VELOZO, Naira de Almeida; MARTINS, Queila de Castro. *Linguagem: Teoria, Análise e Aplicações (V)*. Rio de Janeiro: Programa de Pós-Graduação em Letras – ILE/UERJ, 2010, p. 94-101.

<sup>1</sup> Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil 1997), principal conjunto de documentos que orientam a abordagem do Ensino Fundamental no Brasil.

## 2) O Pretenso Fracasso da Alfabetização

Ao falar em pretenso fracasso, não estou negando a existência de problemas nos resultados da alfabetização no Brasil. Com efeito, diferentes avaliações institucionais quanto à capacidade de leitura e escrita dos alunos (por ex., as do Sistema de Avaliação do Ensino Básico, SAEB, realizadas bianualmente a partir de 1995) têm apontado para o fracasso da escola fundamental, que se manifestou mais espetacularmente numa pesquisa feita em 2001 pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), onde, entre 36 países avaliados quanto à competência leitora de seus alunos, o Brasil ficou em último lugar.

Porém, em primeiro lugar, é necessário relativizar esse fracasso, e pô-lo num contexto histórico (coisa de que só poderei tratar por alto aqui); em segundo lugar, é preciso reconhecer que tal fracasso tem sido muito magnificado pela mídia, que manipula a percepção pública a respeito, e faz isso por causa dos interesses comerciais envolvidos na questão.

Na verdade, por maiores que ainda sejam os problemas atualmente, esse pretenso fracasso é muito menor do que o que ocorria anteriormente, até pelo menos os anos 60, onde mais da metade da população não tinha acesso à escola, e da metade que tinha cerca de 50% eram reprovados na primeira série (ver mais a esse respeito, em particular sobre o sucesso relativo da escola no aumento do alfabetismo no Brasil, em Britto, 2007).

Num artigo importante (Soares, 2004), Magda Soares reconhece a existência de um fracasso recente na alfabetização, o qual, segundo ela, se configuraria de forma diferente daquele anterior: ao passo que, antes, o fracasso se revelaria em altos índices de reprovação no primeiro ano escolar, de repetência e de evasão, agora se manifestaria sobretudo em avaliações externas à escola, estaduais, nacionais, e até internacionais, e se espalharia ao longo de todo o ensino fundamental, e mesmo médio, traduzindo-se num desempenho precário em provas de leitura e na existência de grandes contingentes de alunos não alfabetizados, ou semi-alfabetizados, depois de 4, 6, 8 anos de escolarização.

Ora, o que me parece é que, se antes não havia esse “fracasso continuado”, é porque a escola resolvia o seu problema – não o da alfabetização, mas o da escola – expulsando os alunos que não conseguiam se alfabetizar. Como tal expulsão felizmente se tornou impossível, o problema em pauta passou a se manifestar. Não é um problema novo, é apenas um problema que antes não tinha como aparecer.

Além disso, é preciso ver que a mídia muitas vezes distorce os resultados dos testes educacionais, criando um clima de escândalo sobre o assunto. Por ex., quando os resultados do INAF<sup>2</sup> 2005 foram divulgados, o jornal *O Estado de São Paulo* publicou uma matéria (de 08/09/05), cuja manchete era “75% dos brasileiros não sabem ler direito”, em cujo corpo informava que

“a terceira pesquisa realizada no País sobre analfabetismo funcional mostra que 75% da população não consegue ler e escrever plenamente. O número inclui os analfabetos absolutos – sem qualquer habilidade de leitura e escrita – e os 68 % considerados analfabetos funcionais, que têm dificuldades para compreender e interpretar textos.”

Ora, o INAF não trabalha com o conceito de analfabetismo funcional, nem divide a população estudada em apenas dois grupos, mas sim entre quatro grupos, incluindo o de analfabetos, e mais três outros, com os níveis de alfabetismo rudimentar, básico e pleno. O jornal somou todos os níveis, menos o mais alto, e atribuiu a todos o estatuto de analfabetos, absolutos ou funcionais, o que vai completamente contra o espírito da pesquisa do INAF. No máximo, já desconsiderando o fato do INAF não falar de analfabetos funcionais, eles poderiam dizer que seriam 37% de incapazes de ler e escrever, os 7% de analfabetos absolutos, mais os 30% de nível rudimentar.

---

<sup>2</sup> Instituto Nacional de Alfabetismo Funcional.



E é preciso ver também que essa distorção não é gratuita, está inserida num contexto maior de disputa entre várias forças sociais (Grupo Votorantim, Fundação Airton Senna, etc.) e várias editoras e “grupos educacionais”, seja pela ingerência nas políticas educacionais, seja, sobretudo, pelo fornecimento de material didático para os governos de estados e municípios.

Em Vasconcellos (2008) já toquei no risco de intervenções autoritárias sobre a orientação das escolas, que pude vislumbrar na reportagem *Escola Pública, Gestão Particular*, da VEJA<sup>3</sup>, que já deixava claro o interesse de empresas particulares – no caso o grupo educacional COC – em impingir seus materiais didáticos aos municípios, inclusive de forma extremamente desrespeitosa da autonomia didática dos professores<sup>4</sup>.

Mas na ocasião em que escrevi aquele outro artigo ainda não sabia da gravidade da situação. No período de tempo decorrido depois disso, pude me informar bem mais a respeito, e o que descobri é aterrador: pressões para o uso obrigatório de cursos apostilados; contratos dos governos de São Paulo, de Goiás e do Distrito Federal com a Editora Abril<sup>5</sup> para a compra sem licitação de materiais didáticos e de assinaturas de jornais e revistas<sup>6</sup>; campanhas da VEJA contra materiais didáticos e livros de outras editoras; ataques da mesma revista contra um colégio tradicional de São Paulo pelo fato dele usar um material didático concorrente, a *Carta na Escola*<sup>7</sup>; etc., etc., etc. Coisas absolutamente graves, mas sobre as quais não se lê uma linha na grande imprensa; só se consegue saber delas na Internet, em particular nos blogues *LuisNassifOnline* (<http://www.brasilianas.org/luisnassif>) e, para o caso de São Paulo, *Namaria News* (<http://namarianews.blogspot.com/>). Como se vê, há muito interesse em denunciar um descabimento do ensino para defender o uso obrigatório das “soluções” apregoadas.

### 3) Um Discurso “Salvador” Extremamente Autoritário, Enganador e Retrógrado

Aplicando isso especificamente ao caso da alfabetização, há o célebre relatório (Cardoso Martins et al., 2003) encomendado pela Câmara de Deputados a uma “comissão de especialistas” logo após os resultados da pesquisa OCDE de 2001, o qual responsabilizou a orientação adotada pelos PCN pelo fracasso na alfabetização que se teria manifestado naquela pesquisa.

Esse relatório busca apresentar as concepções que defende sob a aura do “conhecimento científico sobre a leitura” – que seria um só, o possuído por eles e usado pelas “nações desenvolvidas” –, desqualificando todas as concepções alternativas como ultrapassadas. Caracteriza-se sobretudo por uma postura bastante autoritária: censura o respeito à autonomia didática das escolas e professores, defendendo um maior controle de conteúdos curriculares, de materiais pedagógicos, e até dos programas de formação de professores pelas universidades, citando elogiosamente uma legislação adotada nos EUA que vincula a concessão de apoio financeiro somente às escolas que adotaram

<sup>3</sup> Datada de 13 de junho de 2007.

<sup>4</sup> Essa reportagem da VEJA era altamente elogiosa à experiência; mas isso mudou depois que o próprio Grupo Abril entrar no negócio dos cursos apostilados, quando a revista passou a desferir ataques contra o material didático do outro grupo, acusado de conter “conteúdo subversivo” (apud Nassif, na matéria *O caso COC*, de 29/01/08).

<sup>5</sup> Também houve casos de contratos com outros grupos de mídia, por ex. assinaturas dos jornais *O Estado de São Paulo* e *Folha de São Paulo* para todas as escolas do Estado de São Paulo (apud Nassif e colaboradores do blogue, na matéria *As Bondades para 2010*).

<sup>6</sup> No caso de São Paulo, foram feitas assinaturas da VEJA para todos os professores das escolas do estado!, mandadas para a casa dos professores – o que representa a cessão, ao Grupo Abril, da mala direta da Secretaria de Educação; e isso sem consulta aos professores, nem sobre a cessão dos endereços deles nem sobre os materiais comprados (apud Nassif e comentaristas do blogue, na matéria *Negócios da Educação*).

<sup>7</sup> Apud Nassif e comentaristas do blogue, nas matérias *O Negócio da Ideologia*, de 10/11/08, e *Veja e o Porto Seguro*, de 15/11/08. . Outra vez as acusações versavam sobre o uso de “material subversivo”.

“práticas baseadas em evidências científicas” – aquelas que eles preconizam, claro.

E aí chego ao ponto de que queria falar: segundo o relatório, o único método científico de alfabetização seria o método fônico, não por acaso o que fundamenta um livro de um dos autores do relatório (Capovilla, A. e Capovilla, F. C. 2004). Seria conveniente, não, que o uso do método fosse obrigatório.

E, além do mais, esse apelo às “evidências científicas” é baseado num engano.

Em Vasconcellos (2008) estranhei o fato de que a crítica do relatório aos PCN identificasse os autores que fundamentam os PCN com outros, como F. Smith e K. Goodman, ligados à corrente educacional americana conhecida como *whole language*, a quem as críticas do relatório realmente se adressam e que nem são citados entre as referências bibliográficas dos PCN. Quando li Soares (2004), pude entender melhor o motivo dessa “confusão”: boa parte do conteúdo do relatório brasileiro se baseia em relatórios americanos que criticam a *whole language*, críticas que foram simplesmente redirecionadas aos paradigmas cognitivista e sociocultural que fundamentam os PCN.

Nos EUA, o debate era entre os partidários da *whole language* e os do movimento conhecido como *back to phonics*. E esse último movimento encontrou reforço num relatório americano produzido em 2000 pelo National Institute of Child Health and Human Development, que concluiu que o desenvolvimento da consciência fonêmica e o ensino explícito, direto e sistemático das correspondências gráfico-fônicas – que é o conteúdo associado à expressão *phonics* em Inglês – teriam implicações altamente positivas para a aprendizagem da língua escrita. Diz Soares:

Não há substantivo em Português correspondente ao substantivo *phonics* da língua inglesa. Isso tem levado à equivocada interpretação, no Brasil, de que *phonics*, na literatura de língua inglesa, traduz-se por método fônico de alfabetização. (Soares 2004, nota 13, p. 13).

Uma interpretação na verdade muito adequada para os objetivos dos autores do relatório. Foi usada como um modo de traduzir as conclusões do relatório americano como um atestado de cientificidade passado ao método fônico de alfabetização, apresentado como a panacéia capaz de resolver todos os problemas. No entanto, segundo Soares, o relatório americano apenas postula que a aprendizagem das relações gráfico-fônicas tem importância fundamental e deveria ser objeto de ensino explícito e sistemático. O que não precisa ser feito pelo método fônico de alfabetização, pode ser feito usando vários outros métodos, e segundo concepções bem diferentes do processo educativo.

Aqui faço um parêntese. Há um problema real a ser considerado, muito bem tematizado por Soares (2004): o de que o entusiasmo pelo conceito de letramento, que acompanhou os discursos pedagógicos recentes, tenha levado ao que essa autora chamou de “desinvenção” do conceito de alfabetização e ao abandono do que esse processo tem de específico – o que, segundo a autora, seria um dos fatores explicativos do fracasso atual na aprendizagem da língua escrita nas escolas brasileiras. Porém, mais para o final do mesmo artigo, comentando o movimento de reinvenção da alfabetização que estaria ocorrendo, a autora nos fala que, se por um lado ele seria necessário, por recuperar uma faceta fundamental do processo de ensino e aprendizagem da língua escrita, o domínio das relações entre o sistema fonológico e o sistema gráfico, por outro lado seria perigoso, pelo fato de que alguns dos defensores desse movimento – identifiquemos, embora a autora não o tenha feito: trata-se dos adeptos do método fônico – estarem propondo um retorno à alfabetização enquanto processo autônomo, independente do letramento e anterior a ele, o que representaria um retrocesso, com perda dos avanços e conquistas das últimas décadas.

Nisso concordo com Soares em gênero, número e grau... Pessoalmente acho que, ao invés de ser uma panacéia salvadora, o método fônico implica em vários problemas, e que o retorno a métodos desse tipo seria uma catástrofe.

Como exemplo de concepções didáticas bastante questionáveis do relatório, podemos citar as restrições que faz ao uso da escrita espontânea das crianças, que só teria valor de diagnóstico de di-

ficuldades; a defesa da separação da leitura para aprender a ler e da leitura para compreender; e a dos textos artificiais feitos para aprender a ler. Ou seja, limita tudo o que poderia atrair as crianças para o uso da escrita como expressão de si, de algo a ser dito, e para a leitura como fonte de prazer.

Esse é o grande equívoco de dissociar o trabalho com a alfabetização do desenvolvimento do letramento, postergando este àquele. Ora, se os dois processos têm particularidades próprias, e envolvem competências de diferentes naturezas, o que exige uma autonomia relativa no trabalho com ambos, são também evidentemente interrelacionados e interdependentes. Dissociá-los tem vários efeitos negativos, porque a entrada da criança no mundo da escrita só se faz completa se esses dois processos ocorrem simultaneamente. Em caso contrário, a aprendizagem da leitura e da escrita se torna uma atividade mecânica e sem sentido.

Isso, no caso de crianças que já não trazem de casa um interesse pela leitura, muitas vezes trava a aprendizagem. Creio firmemente que esta é a principal causa do dito “fracasso de tipo antigo” da alfabetização, e que a meu ver continua prejudicando a alfabetização de muitas crianças, pelo desinteresse que provoca. Mas, mesmo na hipótese ainda favorável de que tal dissociação não impeça de todo a aquisição da leitura e escrita, tende a causar o advento de “analfabetos funcionais”, capazes de codificar/decodificar o código escrito, mas não de usar a leitura e a escrita produtivamente.

O método ainda apresenta diversas outras desvantagens didáticas. Com a ênfase quase exclusiva que dá à decodificação das correspondências gráfico-fônica no período da alfabetização, muitas vezes os livros que o adotam voltam a sequencializar os conteúdos no decorrer do ano escolar pelo grau de regularidade nessas correspondências (tratando primeiro das correspondências biunívocas entre grafemas e fonemas, depois das não-biunívocas, mas regulares, e só depois das não-biunívocas irregulares). Isso limita os textos utilizáveis, que teriam que ser escolhidos em função dos fonemas que deles constem, e não do seu poder motivador sobre os alunos, e leva à escolha de textos completamente artificiais, construídos em função de só conter dados fonemas. Textos que, na maioria das vezes, desrespeitam todas as regularidades discursivas características de textos reais, levando a um “desensino” ativo dessas regularidades, ao ensino do “não-texto”. Também decorre dessa sequencialização um cerceamento do trabalho feito em sala, que teria que seguir uma sequência dada *a priori*, impedindo a exploração dos interesses das crianças, assuntos ligados à atualidade e a eventos importantes da vida escolar, etc.

Na verdade, mesmo do ponto de vista do que seria mais adequado para a aquisição das correspondências gráfico-fônicas, essa sequencialização é contraproducente, levando à formação de uma hipótese falsa sobre sua regularidade absoluta, que teria que ser posteriormente desfeita.

Em Vasconcellos (2008), fiz uma breve análise do livro Capovilla & Capovilla (2004), exemplificando alguns dos problemas do método. O livro ignora completamente os problemas relacionados à variação linguística, como se todos os falantes pronunciassem as palavras do mesmo modo, houvesse uma única maneira de pronunciá-las. Em certos momentos, chega a mostrar desconhecimento da própria realidade fonológica do Português, como quando se refere à introdução da vogal E e diz que “*Agora nós vamos conhecer a letra E e o seu som*”, trecho que vem seguido por uma instrução aos professores para que escrevam a letra no quadro dizendo que “*aquela letra se chama E e tem “o som” (aspas minhas) “e” (aspas do livro)*” [Ibidem, p. 104]. Qual som? Por acaso a letra E corresponde a um único som? Pelo que eu saiba, ao menos cinco fones diferentes são representados total ou parcialmente pela letra E<sup>8</sup> (os representáveis, na falta de símbolos do alfabeto fonético, pelos seguintes conjuntos de letras e diacríticos: [é], [ê], [en], [i] e [in]), como em *pedra*,

---

<sup>8</sup> O caso da letra E é, aliás, bem relevante, porque mostra não só a inconveniência, mas a real impossibilidade de se adotar realmente uma sequencialização do ensino de fonemas pelo grau de regularidade das correspondências gráfico-fônicas entre eles e os grafemas que os representam: ou os autores recomendam que só se usem as vogais E e O depois do ensino de todas as letras/fonemas que correspondem a regularidades fônico-gráficas absolutas?

*peso, dental, ponte e ensino*<sup>9</sup>.

As relações entre a fala e a escrita são muito mais complexas do que o que os leigos em Fonetologia possam imaginar. Apesar de, em princípio, as ortografias alfabéticas, como a do Português, terem base fônica, além das correspondências não-biunívocas entre grafemas e fonema, é preciso levar em conta também fenômenos bastante gerais na língua, como a neutralização de certos contrastes fônicos em certas posições nas palavras, que subjaz, por ex., ao uso da letra E para representar o fone [i] em sílaba átona de fim de palavra ou em contextos de harmonia vocálica (como em *menino*). E há ainda a variação linguística, que faz com que as mesmas grafias correspondam a pronúncias diferentes entre os falantes dos diversos falares dialetais e sociais que existem no Brasil, o que precisaria ser entendido pelos professores para que eles possam entender as dificuldades dos alunos no uso da própria fala como critério para basear a escolha da forma escrita.

#### 4) Considerações Finais

O fato de estar discordando do discurso enganador dos adeptos do método fônico não quer dizer que eu não veja problemas no modo como as orientações pedagógicas sobre alfabetização dos PCN foram encaminhadas. Sobre isso novamente há várias coisas a dizer.

Para começar, uma crítica ao fato das orientações propostas se darem no plano do teoricamente ideal, sem levar suficientemente em conta as dificuldades decorrentes da baixa formação de boa parte dos professores e das duras condições de trabalho deles. Por exemplo, os conselhos para os professores prepararem o próprio material, evitando cartilhas: até parece que os professores brasileiros, dada a sua ótima remuneração, têm muito tempo disponível para tanto, sobretudo nas cidades grandes.

Além disso, pressupõem-se professores de um nível cultural alto e com bom acesso aos textos teóricos que fundamentam os discursos recomendados, o que obviamente não é o caso da maioria dos professores. Isso sem falar na novidade relativa do discurso e das práticas recomendadas, que não fazem parte da experiência nem da formação de uma boa parte deles, sobretudo dos mais antigos, o que acaba provocando resistências, que não têm sido adequadamente respeitadas, mas a que se tem muitas vezes respondido de forma bastante autoritária, tentando-se enfiar as orientações pela goela dos professores abaixo (ver mais sobre isso em Vasconcellos, 2008).

Também há o fato de que, em nome de “não dar receitas”, a crítica à pedagogia tradicional não foi acompanhada pela proposição do encaminhamento alternativo buscado. Disso, e da “estranheza” das novas propostas, acima mencionada, resultaram vários discursos equivocados e práticas descabidas (a esse respeito, recomendo a leitura de Klein, 2002), bem como a continuidade não assumida das concepções tradicionais sobre alfabetização, conforme também pude mostrar no artigo acima mencionado.

Em resumo, não basta mudar o discurso para mudar as práticas educativas da sociedade, e a imposição, mesmo velada, de um discurso “progressista”, ou sua aceitação acrítica, não podem trazer bons resultados.

Mas isso não quer dizer que se possa culpar o discurso pedagógico recente pelo fracasso na alfabetização, isso é um absurdo. Nenhuma orientação teórica pode ser considerada a causa de tal fracasso, que já vem de muito antes. Por exemplo, mesmo se adotada a interpretação da mídia sobre os resultados do INAF de 2005, que já vimos ser equivocada, esses resultados se referem a pessoas com entre 15 e 64 anos na época, ou seja, que em sua grande maioria foram alfabetizados antes dos anos 80, quando não havia PCN, construtivismo nem progressão continuada.

---

<sup>9</sup> Na variedade linguística usada no Rio de Janeiro, teria que ser acrescentado a essa lista o ditongo fonético [ei], como em *três*.

O que me preocupa especialmente é que, a partir do pretense fracasso dos discursos mais progressistas, se caia no conto dos defensores do método fônico, que conquistou até uma sociolinguista conhecida, que, surpreendentemente, disse coisas como “*Tanto faz que seja Vovô viu a uva, ou Ataliba tem um tatu, o fato é que a natureza da escrita alfabética é baseada em sons. Não é preciso cantar o b-a-bá, mas é preciso quebrar o código, equacionar sons e sinais que os representam na escrita*” [CVL, Mensagem 9863].

Concordo que não se possa desconsiderar a necessidade de um trabalho sistemático com as correspondências gráfico-fônicas e com outras regularidades da escrita alfabética – que não se resumem a essas correspondências. Mas isso não implica o retorno a métodos de ensino mecanicistas como o método fônico, e menos ainda sob a forma de mais uma imposição de cima para baixo; pode ser feito usando vários outros métodos, sem jogar no lixo toda a ênfase na auto-expressão dos alunos, no uso da linguagem em situação e do trabalho com textos reais.

Além disso se, como já dito antes, pelo menos alguns dos próprios proponentes do método fônico não têm consciência das dificuldades no estabelecimento dessas correspondências, o que se poderá pressupor quanto à maioria dos professores do país, muitos dos quais sem formação suficiente? Quem garante que não interpretariam igualmente mal os próprios princípios do método fônico, voltando ao *ba-a-bá*, ou, pior ainda, a coisas como a imposição “da pronúncia certa” e até ao uso de pronúncias artificiais para que os alunos não errem<sup>10</sup>? Em nome de um maior “tecnicismo” – ainda por cima equivocado – vamos jogar no lixo tudo o que aprendemos nos últimos anos sobre relação da linguagem com a identidade?

É preciso parar de “baixar pacotes educacionais” por sobre a cabeça dos professores e, ante o insucesso previsível dos mesmos, passar a outro pacote. Não se pode corrigir um desastre com outro, trocar a imposição de um discurso mal compreendido pela de um método pretensamente salvador, sobretudo quando ele representa o risco de uma “volta atrás” a práticas mecanicistas, que nunca resolveram nada, e que na realidade nunca foram realmente abandonadas.

Acho que uma das contribuições importantes que os professores universitários e lingüistas podem dar aos alfabetizadores é passar-lhes conhecimentos que embasem a prática deles. Mas isso não pode ser feito de uma maneira autoritária, tratando-os como meros executores não pensantes de métodos todo prontos, que eles só teriam que aprender a “aplicar”.

A esse respeito, aconselho a leitura da dissertação de minha orientanda Renata (Vieira, 2007), que é um belo exemplo de produção conjunta de conhecimentos para o uso dos professores, uma pesquisa-ação feita com eles, e não um conjunto de conteúdos “ensinados” a eles, a qual representou um verdadeiro processo de “empoderamento” dos participantes.

## Referências

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília. 1997. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/index.php?option=content&task=view&id=263&Itemid=253>.

BRITTO, L. P. L.. Alfabetismo e Educação Escolar. In: SILVA, E. T. (Org.). *Alfabetização no Brasil: Questões e Provocações da Atualidade*. Campinas-SP: Autores Associados, 2007.

CAPOVILLA, A. G. S. & CAPOVILLA, F. C.. *Alfabetização: Método Fônico*. 3ª ed. São Paulo: Memnon, 2004.

CARDOSO MARTINS et al.. *Relatório Final do Grupo de Trabalho Alfabetização Infantil: Os Novos Caminhos*. 2003. Disponível em [http://www2.camara.gov.br/comissões/cec/relatorios/Relat\\_Final.pdf](http://www2.camara.gov.br/comissões/cec/relatorios/Relat_Final.pdf).

---

<sup>10</sup> O que já se fez muito, pelo que me lembro dos meus tempos de escola: por ex., insistia-se numa pronúncia da conjunção *mas* de modo artificialmente monotongado, fechado, às vezes até nasalizado, para que os alunos não a confundissem com o advérbio *mais*, quando na fala corrente não monitorada as duas palavras se pronunciam do mesmo modo.

CVC (Comunidade Virtual da Linguagem). Mensagem de número 9863. Disponível a partir de <http://tech.groups.yahoo.com/group/CVL>.

KLEIN, R.. *Alfabetização: Quem Tem Medo de Ensinar?*, 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

NASSIF, L.. Matérias do blogue *LuisNassif Online*: O Caso COC, de 29/01/08; As Bondades para 2010, de 20/04/09; Como a VEJA Seleciona Entrevistados, de 26/07/09; As Apostilas da Secretaria, de 18/03/09; Negócios da Educação, de 28/02/09; O Negócio da Ideologia, de 10/11/08; e VEJA e o Porto Seguro, de 15/11/08. (As matérias em causa podem ser encontradas pela busca do site, disponível na página <http://www.brasilianas.org/luisnassif>).

SOARES, M. [2004]. Letramento e Alfabetização: As Muitas Facetas. In: *Revista Brasileira de Educação*, Nº 25, Jan/Abril de 2004.

VASCONCELLOS, Z.. Alfabetização Hoje: Um Mal-Estar Generalizado? In: *Atas do IX FELIN*. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2008.

VASCONCELLOS, Z.. A Reinvenção da Alfabetização. *Cadernos do CNLF*, v. XIII, 2009, p. 134-141.

VIEIRA, R. C.. *Dificuldades Ortográficas: História de uma Intervenção*. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: UERJ, 2007.