

Nº ESPECIAL

ANO 2020

LINGUÍSTICA

REVISTA DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS
DA UNIVERSIDADE DO PORTO

In honorem

Maria da Graça Pinto Lisboa Castro Pinto

Organizador deste número especial
João Veloso

CENTRO DE LINGUÍSTICA
DA UNIVERSIDADE DO
PORTO

FACULDADE DE LETRAS
DA UNIVERSIDADE DO
PORTO

LINGUÍSTICA

REVISTA DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS
DA UNIVERSIDADE DO PORTO

Diretora:

Ana Maria Brito (Universidade do Porto)

Secretariado Editorial:

Maria da Graça Lisboa Castro Pinto (Universidade do Porto)

Fátima Oliveira (Universidade do Porto)

João Veloso (Universidade do Porto)

António Leal (Universidade do Porto)

Conselho Científico:

Alexandra Guedes Pinto (Universidade do Porto)

Alexandra Soares Rodrigues (Instituto Politécnico de Bragança)

Álvaro Iriarte (Universidade do Minho)

Anabela Gonçalves (Universidade de Lisboa)

Ana Cristina Macário Lopes (Universidade de Coimbra)

Ana Maria Martins (Universidade de Lisboa)

Antónia Coutinho (Universidade Nova de Lisboa)

António Leal (Universidade do Porto)

Augusto Soares da Silva (Universidade Católica)

Belinda Maia (Universidade do Porto)

Carmen Matzenauer (Universidade Católica de Pelotas, Rio Grande do Sul)

Celeste Rodrigues (Universidade de Lisboa)

Clarinda Azevedo Maia (Universidade de Coimbra)

Claudia Brescancini (Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre)

Cristina Martins (Universidade de Coimbra)

Fátima Henriques da Silva (Universidade do Porto)

Fátima Oliveira (Universidade do Porto)

Fernanda Irene Fonseca (Universidade do Porto)

Francisco Lacerda (Universidade de Estocolmo)

Gabriela Matos (Universidade de Lisboa)

Georges Kleiber (Universidade de Strasbourg)

Gianpaolo Salvi (Universidade Eötvös Loránd, Budapeste)

Graça Rio-Torto (Universidade de Coimbra)

Ignacio Bosque (Universidade Complutense de Madrid)

Ildikó Szijj (Universidade Eötvös Loránd, Budapeste)

Inês Duarte (Universidade de Lisboa)

Isabel Galhano Rodrigues (Universidade do Porto)

Isabel Margarida Duarte (Universidade do Porto)

Isabel Pereira (Universidade de Coimbra)

Jean-Pierre Angoujard (Université de Nantes)

João Costa (Universidade Nova de Lisboa)

João Paulo Silvestre (Universidade de Aveiro)

Joaquim Brandão de Carvalho (Universidade de Paris 8)

Krista Varantola (Universidade de Tampere)

Lluís Payrató (Universidade de Barcelona)

Luís Filipe Cunha (Universidade do Porto)

Maria Clara Barros (Universidade do Porto)

Maria da Graça Lisboa Castro Pinto (Universidade do Porto)

Maria Helena Paiva (Universidade do Porto)

Maria João Freitas (Universidade de Lisboa)

Marina Vigário (Universidade de Lisboa)

Norval Smith (Universidade de Amsterdão)

Petra Sleeman (Universidade de Amsterdão)

Purificação Silvano (Universidade do Porto)

Rogélio Ponce de León Romeo (Universidade do Porto)

Rui Sousa Silva (Universidade do Porto)

Sónia Frota (Universidade de Lisboa)

Telmo Mória (Universidade de Lisboa)

Telmo Verdelho (Universidade de Aveiro)

Thomas Hüsgen (Universidade do Porto)

Tjerk Hagemeyer (Universidade de Lisboa)

Tony Berber Sardinha (Pontifícia Universidade Católica de Sao Paulo)

Violeta Demonte (Universidade Autónoma de Madrid)

LINGUÍSTICA

REVISTA DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS
DA UNIVERSIDADE DO PORTO

Nº ESPECIAL, 2020



MARIA DA GRAÇA L. C. PINTO

FICHA TÉCNICA

Linguística
Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto
Nº ESPECIAL, 2020

ISSN: 1646-6195

Periodicidade: Anual

Diretora:
Ana Maria Brito

Organizador deste nº especial:
João Veloso

Editores:
Faculdade de Letras da Universidade do Porto
e Centro de Linguística da Universidade do Porto

Capa:
José Osswald

Impressão e acabamentos:
Invulgar - Artes Gráficas

Depósito Legal:
248653/06

Tiragem:
250 Exemplares

Os artigos publicados estão sujeitos a “peer review”.

Esta edição é integralmente financiada pelo Centro de Linguística da Universidade do Porto, ao abrigo do Programa de Financiamento FCT-UIDB/0022/2020 (Fundação para a Ciência e a Tecnologia).

A Revista está registada no DOAJ e Latindex e está indexada na base de dados Fonte Académica.

<http://ler.letras.up.pt/site/default.aspx?qry=id04id191&sum=sim>

Introdução

Maria da Graça Pinto:

Saber viver a linguagem, saber viver o conhecimento

Em 30 de novembro de 2020, data em que completa 70 anos de idade, a Professora Doutora Maria da Graça Lisboa Castro Pinto entra num novo patamar do que, numa vida e numa carreira como a sua, deve ser esperado como mais uma etapa ao serviço do conhecimento e da ciência. Depois de adquirir, com distinção máxima, todos os graus e títulos académicos conferidos pela Universidade portuguesa, de ter sido distinguida com prémios como o *Prémio Gulbenkian de Ciência* (1986) e de ter ascendido, em resultado de um *curriculum* que é um autêntico legado cultural e científico, à categoria de topo da carreira universitária, a Professora Maria da Graça Pinto – que é, à data em que são escritas estas linhas, a Professora Decana da sua Faculdade e da sua Universidade – torna-se Professora Catedrática Jubilada.

Sendo *autora* de uma carreira singular – por excecional mérito e com um esforço em vários momentos extenuante para poder enfrentar adversidades de natureza vária –, a Professora Maria da Graça Pinto pode justamente orgulhar-se, e deixar-nos orgulhosos, de um contributo original e decisivo ao qual devemos a introdução, no nosso País e na nossa Universidade, de novas áreas disciplinares, de novas abordagens teóricas e metodológicas, de uma forma muito própria de desenvolver o pensamento crítico, o rigor analítico e a partilha científica. Exemplos da originalidade e da aventura científica de que o percurso da Professora Maria da Graça Pinto é evidência encontram-se nos estudos e publicações pioneiras e no ensino iniciador da Professora em áreas e em temas como a afasiologia, a aquisição e as perturbações da linguagem, a aprendizagem e o processamento da linguagem oral e escrita, as teorias da linguagem e da cognição, a escrita científica, as intervenções em contexto de educação e reeducação linguística, as questões relacionadas com o impacto do envelhecimento na linguagem, bem como as medidas de prevenção e intervenção linguística junto das populações de idade mais avançada. Como prova viva da tenacidade e da visão arrojada que sempre teve, sem receios de agradar ou desagradar a dogmas e a modas e com coragem para remar contra a maré quando necessário, destaco aqui o primeiro curso universitário

para seniores oferecido numa instituição portuguesa de ensino superior – o *Programa de Estudos Universitários para Seniores*, em funcionamento na Universidade do Porto desde 2006 sob a direção da Professora Maria da Graça Pinto e resultante da sua capacidade de antecipar realidades e desbravar caminhos inexplorados. No seu todo, os resultados da produção científica e da intervenção académica da homenageada deste volume são uma boa prova do impacto científico, pedagógico, institucional, cultural e – como agora se diz – “societal” do trabalho precursor e inovador da Professora. Uma universitária como a Professora Graça Pinto (é assim que os alunos a conhecem e os ex-alunos a recordam) não se limita só a criar conhecimento: quer contribuir, através do conhecimento constantemente revisto, ampliado e atualizado, para um ambiente académico e social mais estimulante, mais exigente e mais elevado.

Ao longo de mais de 40 anos (eu fui ensinado pelo rigor exemplar da Professora a nunca usar expressões como “aproximadamente metade” para falar de percentagens de 49,75%, “ligeiramente superior” para comparar 75 com 72, “aparentemente válidos” para certificar resultados sem robustez estatística ou “na sua quase totalidade” para referir 99,6% de respostas corretas num teste...), a Professora Maria da Graça Pinto ajudou a formar sucessivas gerações de estudantes de Linguística da Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Publicou, de acordo com o registo académico desta instituição, perto de duas centenas de trabalhos em Portugal e em países estrangeiros. Proferiu conferências e apresentou comunicações em universidades nos dois hemisférios. Influenciou diversos grupos de estudos igualmente espalhados um pouco por todo o mundo (sendo hoje merecedora de um grande número de admiradores no Brasil e noutros países). Interagiu de forma muito produtiva em fóruns científicos internacionais (como testemunhado pelos mais altos cargos exercidos na *International Society of Applied Psycholinguistic* e em comités científicos de revistas especializadas de circulação mundial). Orientou trabalhos de mestrado e doutoramento. Participou em júris e em comissões de avaliação de elevada responsabilidade e prestígio na comunidade científica nacional e internacional. Exerceu funções de notório relevo na Faculdade e na Universidade que sempre serviu com total envolvimento, exigência e imparcialidade. É obra e é vida!

Chegada a mais um degrau da sua vida e da sua carreira, a Professora Catedrática Jubilada Maria da Graça Lisboa Castro Pinto, como de antemão sabem todos os que a conhecem, não verá decerto a aposentação como uma paragem, como um retiro ou como o abandono da missão de pensar, criar e escrever que abraçou ao longo de toda a sua carreira. Suspeito que, no feriado do dia 1 de dezembro de 2020, já aposentada e com 70:00;01 anos de idade, a Professora estará absorvida na leitura atenta de um artigo acabado de chegar pelo correio ou de descarregar da internet, a mergulhar num livro difícil acabado de publicar numa das suas áreas de especialização, a tomar notas das suas ideias na sua letra miudinha, a avaliar algum artigo científico para uma revista, a responder cuidadosamente aos seus *e-mails*, a escrever um dos seus textos densos e profundos que a todos nos fazem pensar e interrogar o pensamento.

A Professora Maria da Graça Pinto, enquanto docente e investigadora, é alguém que *sabe viver a linguagem* (e sabe ensinar-nos a vivê-la). Neste *saber viver a linguagem* fundem-se vários “saberes de vida” – saber viver o trabalho, saber viver a ciência, saber viver a arte, saber viver a natureza, saber viver a cidade, saber viver a casa, saber viver as lições que retiramos da vida.

Com a Professora Maria da Graça Pinto, todos os que com ela aprendemos fomos educados a olhar para o conhecimento como um bem superior e como o resultado de muito esforço, muita construção interior e muita interação entre perguntas difíceis e respostas honestas, entre o “eu” cognoscente e o objeto a compreender/apreender. Nesse e noutros sentidos, o exemplo académico/profissional/científico da Professora Maria da Graça Pinto faz inteira justiça à linhagem epistemológica de Jean Piaget em que a Professora se insere. O pensamento de Piaget (como o de Vygotsky, também) é uma das fontes estruturantes do pensamento de Maria da Graça Pinto, que realizou parte do seu doutoramento na Universidade de Genebra, a mesma de Piaget, tendo tido como orientadora a Professora Hermina Sinclair, uma das discípulas e colaboradoras diretas do pai da epistemologia genética.

Muito antes de a interdisciplinaridade se tornar uma espécie de palavra de ordem, muito antes de se afirmar a ideia de que sem internacionalização não há ciência e muito antes da relativa facilidade de acesso a financiamento para a participação em intercâmbios académicos, a Professora Graça Pinto

compreendeu a necessidade de ler o mundo para além da estreiteza de fronteiras epistemológicas, teóricas e até geográficas. Assim, ainda na década de 1970, foi a primeira linguista portuguesa e integrar-se numa equipa de investigação médica para, no Hospital de São João (Porto), colaborar com neurologistas e neurorradiologistas no diagnóstico de perturbações da fala e da linguagem, colaboração que mais tarde a levaria a hospitais franceses para participar em grupos de trabalho nos campos da ortofonia, da psicolinguística e da neurolinguística. Ao longo da sua carreira, aos congressos sempre preferiu os cursos de formação avançada e os estágios especializantes como os que a levariam aos seminários da Universidade de Genebra, da Universidade de Maryland e aos grupos de trabalho sobre envelhecimento e linguagem sediados em universidades como a de Granada e a do Quebeque (Montréal). Nos contactos que foi estabelecendo no âmbito da atualização constante dos conhecimentos, sempre soube identificar os nomes dos colegas mais inovadores e mais criativos, trazendo para o alcance de todos nós textos e ensinamentos focados em questões ora de precisão cirúrgica, ora de alcance filosófico que, de outra forma, nunca nos teriam chegado.

Por todas estas razões, e cientes de que o caminho de todos nós teria sido bem diferente se não nos tivéssemos cruzado com a Professora Maria da Graça Pinto, os investigadores do Centro de Linguística da Universidade do Porto – unidade que a Professora Maria da Graça Pinto viu nascer – decidiram dedicar-lhe, na data do seu júbilo académico, este número especial da revista *Linguística*, de que a Professora foi a primeira diretora e importante impulsionadora. Promovida pelo CLUP, esta homenagem não se restringiu – nem nunca poderia restringir-se – às contribuições de membros do Centro. Como é timbre do CLUP e como aprendemos com a Professora, quisemos congregar numa iniciativa *de carácter eminentemente científico* algumas das pessoas que, nestes mais de 40 anos, acompanharam e/ou foram acompanhadas pela Professora Graça Pinto, pelos seus ensinamentos, pela sua investigação e pelo seu exemplo.

Como, salvo erro, seu primeiro orientando de doutoramento, constituiu para mim um grato prazer organizar este volume que, em conjunto, queremos oferecer à homenageada, na certeza de que outras iniciativas de reconhecimento público se seguirão e, principalmente, na certeza de que a

ciência a que a Professora tem dedicado a sua vida e as suas energias deixará marcas para futuro.

Como organizador deste volume, agradeço, em nome do Centro de Linguística da Universidade do Porto, a todos os autores que contribuíram para o conteúdo deste número especial. A multiplicidade teórica, disciplinar, temática e *linguística* dos textos aqui compilados – uns de cunho mais memorialista e pessoal aliados a outros de carácter mais técnico ou científico – demonstra bastante bem o espírito eclético (e também enciclopédico e plurilingue) que é indubitavelmente um dos traços distintivos da biografia e da carreira da nova Professora Jubilada da Universidade do Porto.

Estou certo de que a Professora apreciará a presença de todos quantos quiseram e puderam juntar-se nesta iniciativa. Sei que, não fosse a dura lei da vida o que é, a Professora teria gostado muito de encontrar no índice desta revista os nomes daqueles que, ausentes já do mundo, são recordados na galeria de afetos da Professora e que de certeza se teriam associado a este momento. Correndo o risco de injustamente me esquecer de algum desses nomes, tomo a liberdade de lembrar aqui o Professor Celso Cruz, a Professora Hermina Sinclair, a Professora Andrée Girolami-Boulinier e a Professora Tatiana Slama-Cazacu. E sei que a homenageada compreenderá perfeitamente as razões daqueles que, por motivos de força maior, não puderam enviar os seus artigos.

Os textos que integram este número especial da revista são ordenados, de acordo com uma tradição portuguesa quase em desuso, pela ordem alfabética do primeiro nome do primeiro autor de cada artigo. Como diz certo fado, poesia não é só caligrafia em perfeito alinhamento; os autores dos vários textos incluídos neste volume de homenagem, contentes por terem assento neste número especial da revista do CLUP, poderão dizer que reconhecimento sincero é mais do que qualquer desfile em imperfeito desalinhamento.

Agradeço, como organizador deste número especial, os textos de todos os autores aqui reunidos. Em nome deles todos (em nome de nós todos), agradeço agora – agradecemos todos agora – à Professora Maria da Graça Pinto tudo o que aprendemos com as suas aulas, os seus textos, os seus reparos, as suas sugestões, as suas dicas, as suas respostas e as suas perguntas.

This special issue of Linguística, the Porto journal of Linguistics whose first Editor was Professor Maria da Graça Pinto, is the celebration of Prof. Pinto's meaningful career in Linguistics. It is our gift to Prof. Pinto on her 70th birthday and it is our way of making it clear how important her work has been for all the contributors of this volume.

Following a Portuguese tradition, texts are ordered alphabetically by the first author's given name.

*João Veloso
Julho de 2020*

SUMÁRIO

Introdução.....	5
Saussure, Kant e o conceito de langue <i>Alexandra Soares Rodrigues</i>	17
O tripé da alfabetização: consciência fonológica, princípio alfabético e letramento <i>Ana Paula Rigatti Scherer</i>	33
Direito (Penal), linguagem e «juridiquês» <i>André Lamas Leite</i>	45
Las Facultades de Educación en las Universidades Tradicionales y en las «Universidades de la Tercera Edad» : Un Modelo de Cooperación <i>André Lemieux, Gérald Boutin, Mariano Sánchez Martínez Molina, Jean Riendeau Lavoie</i>	63
Aspetos do processamento dos conceitos na aprendizagem da leitura e da escrita em L2 de nível avançado <i>Ângela Filipe Lopes</i>	85
Professora Maria da Graça Lisboa Castro Pinto. A professora da generosidade exigente e da curiosidade inesgotável <i>Catarina Soares Martins</i>	97
Contributos para a descrição linguística da Língua Gestual Portuguesa: planos morfológico e morfossintático <i>Celda Morgado, Ana Maria Brito</i>	101
Os níveis de consciência fonológica integrados aos demais níveis de consciência linguística <i>Clarice Lehnen Wolff</i>	129
Um percurso linguístico inspirador para a didática da língua materna <i>Cristina Manuela Sá</i>	145
Teaching foreign languages to seniors: Some insights from pre-service EFL teachers <i>Danuta Gabryś-Barker</i>	157
Different Degrees of Accent in Foreign/Second Language Learning: a Case of Overcompensation <i>Edward Y. Odisho</i>	171
A construção de sentido em três discursos políticos: coesão e relações retóricas <i>Fátima Oliveira, Fátima Silva, Purificação Silvano, António Leal, Luís Filipe Cunha, Idalina Ferreira</i>	187

Cognilingua(gem) e Linguística <i>Francisco Gomes de Matos</i>	219
Pleasures and Pains about Remote Work Experience during the Covid-19 Global Pandemic: A diatextual approach <i>Giuseppe Mininni, Amelia Manuti</i>	221
A leitura e a compreensão da oralidade: como leitores e não leitores compreendem o “mas” argumentativo <i>Helena Cristina Weirich, Ana Cláudia de Souza</i>	245
A escrita da Introdução do Relatório por estudantes de Mestrados em Ensino: um estudo de homenagem a Graça Pinto <i>Isabel Margarida Duarte, Alexandra Guedes Pinto, Sónia Valente Rodrigues</i>	263
Desafios à memória, ou a tentativa de escrever algumas linhas de um pequeno texto memorialista <i>Isabel Martins</i>	287
O fonema: categoria perceptiva e categoria descritiva <i>João Veloso</i>	291
Interjections and L2 learning and teaching <i>Krasimira Petrova</i>	323
Novas concepções sobre os processos de aprendizagem na alfabetização <i>Leonor Scliar-Cabral</i>	337
Domínio ortográfico e consciência metalinguística: Conceções e argumentos dos alunos do ensino básico revelados na escrita colaborativa <i>Luís Filipe Barbeiro</i>	357
Sous l’invocation de Valery Larbaud: Breves anotações sobre tradução <i>Luísa Benvinda Álvares</i>	373
Para uma tipologia da sintaxe conectiva em português <i>Maria do Céu Fonseca</i>	383
A evolução de estudos neurocientíficos & linguísticos sobre habilidades linguísticas. The evolution of neuroscientific & linguistic studies about linguistic abilities <i>Onici Claro Flôres</i>	401
Complexidades Conceptuais e Inter-Relações: Alguns Contributos para a Definição do Ensino do Português como Língua Estrangeira <i>Paulo Osório</i>	423
Uma pesquisa psicolinguística aproximando pessoas, instituições e nações <i>Vera Wannmacher Pereira</i>	445

(1)

the consequence of the long run effect on the rate of interest and the effect of the new money at home.

But it is an odd way to put it. The effect of the long run effect on the rate of interest and the effect of the new money at home. We may wish to know the effect of the new money on the rate of interest and the effect of the new money on the rate of interest.

in this case it is better to say that the effect of the long run effect on the rate of interest and the effect of the new money at home. We may wish to know the effect of the new money on the rate of interest and the effect of the new money on the rate of interest.

the bank/price level to rise in the long run. We should not be too sure of the long run effect of the new money on the rate of interest and the effect of the new money on the rate of interest.

It has to be clear that the effect of the long run effect on the rate of interest and the effect of the new money at home. We may wish to know the effect of the new money on the rate of interest and the effect of the new money on the rate of interest.

the effect of the long run effect on the rate of interest and the effect of the new money at home. We may wish to know the effect of the new money on the rate of interest and the effect of the new money on the rate of interest.

O romancista francês Gustave Flaubert referia-se ao perfeccionismo obsessivo da sua escrita literária falando das *affres du style*. Pois eu posso pessoalmente testemunhar, tendo acompanhado de perto a escrita de alguns dos textos científicos da Professora, que também a escrita académica pode passar (como passa em todos os textos da homenageada deste volume) pelas agruras da busca do termo certo, da formulação exata, da reformulação exaustiva, do equilíbrio entre o implícito e o explícito, do rigor gramatical e terminológico, da fuga à redundância – sendo cada vírgula, cada palavra, cada construção, cada citação, cada referência bibliográfica revista infinitas vezes até ao momento em que o manuscrito é enviado para o editor.

A imagem que acompanha esta legenda, no verso, certifica visualmente este meu testemunho e poderá ser recordada como o retrato da cientista enquanto pensa e enquanto escreve.

Com a Professora Graça Pinto, todos aprendemos que, em áreas como as Ciências da Linguagem (no sentido mais amplo desta etiqueta), a escrita científica não é apenas a transposição do conhecimento para um produto de consumo externo, o corolário terminal e *post hoc* de um percurso, como se de um relatório laboratorial “conclusivo” se tratasse. Em áreas do conhecimento como aquelas em que a Professora deixa a sua marca, a escrita científica é uma componente central do próprio processo de construção do conhecimento. Este *fac simile*, para quem o observar atentamente, exemplifica maravilhosamente a escrita como um ato de **conhecimento em construção**. Escrever não é algo que se faz depois de termos as ideias completamente encerradas acerca de um tema ou de uma questão: é parte integrante, e fundamental, do processo constante de fabricação, interrogação, revisão e validação desse conhecimento.

Artigos

Saussure, Kant e o conceito de *langue*

Alexandra Soares Rodrigues

afsr@ipb.pt

*Escola Superior de Educação de Bragança – Instituto Politécnico de Bragança
CELGA – Universidade de Coimbra (Portugal)*

A Professora Doutora Graça Pinto foi minha professora de Linguística Portuguesa I, em 1993/94, e de Psicolinguística, em 1995/96, na licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas. A Professora Graça Pinto cruzava sempre os ensinamentos destas áreas específicas com a explicitação da insegurança das ciências relativamente a muitas questões da investigação. Como tal, a Professora Graça Pinto alimentava nos alunos (naqueles que queriam receber o alimento, evidentemente) a curiosidade natural do investigador em relação ao saber, mas também ao questionar da natureza do próprio saber, desconstruindo edifícios teóricos e, muitas vezes, arrasando os alicerces. Este modo de docência, exasperante para muitos alunos, foi para mim fonte de muitas delícias, porque, em ciência, não há nada mais sublime do que o arrepio e o entusiasmo suscitados pelo desmoronamento daquilo que pensamos que sabemos.

Este artigo tem como objetivos desconstruir a interpretação do conceito de *langue* de Saussure elaborada por Seuren (2016) e propor que este conceito obedece à formulação kantiana segundo a qual o conhecimento assenta na dependência entre a *intuição sensível* e o *entendimento* de carácter *categorial* ou *conceptual*.

1- Introdução

Em qualquer ciência, é o próprio objeto de estudo que valida ou não uma determinada teoria. Deste princípio advém uma questão que tem assaltado a história da filosofia da ciência e que pode subsumir-se no confronto clássico entre empiristas e racionalistas:

Se todo o conhecimento científico advém da observação do objeto, não é, pois, suficiente para a ciência a recolha de dados dos objetos observados?

É efetivamente necessária a interpretação desses dados à luz de um sistema teórico alicerçado na generalização e na previsão?

A resposta pode ser colhida em Poincaré ([1902] 1917), a propósito de uma reflexão acerca do lugar da física na ciência, já na altura suportada amplamente no sistema matemático e na teorização pré-validação:

C'est qu'il ne suffit pas d'observer, il faut se servir de ses observations, et pour cela il faut généraliser. C'est ce que l'on a fait de tout temps [...] Mais alors ne pouvons-nous aller tout de suite jusqu'au bout ? N'est-ce pas le moyen d'échapper à ces railleries que nous prévoyons ? Ne pouvons-nous nous contenter de l'expérience toute nue ? Non, cela est impossible ; ce serait méconnaître complètement le véritable caractère de la science. Le savant doit ordonner ; on fait la science avec des faits comme une maison avec des pierres ; mais une accumulation de faits n'est pas plus une science qu'un tas de pierres n'est une maison. (p.168)

Poincaré ([1902] 1907) prossegue desambiguando o tipo de relação entre a experimentação e a teorização:

Qu'est-ce donc qu'une bonne expérience? C'est celle qui nous fait connaître autre chose qu'un fait isolé; c'est celle qui nous permet de prévoir, c'est-à-dire celle qui nous permet de généraliser. Car sans généralisation, la prévision est impossible. Les circonstances où l'on a opéré ne se reproduiront jamais toutes à la fois. Le fait observé ne recommencera donc jamais; la seule chose que l'on puisse affirmer, c'est que dans des circonstances analogues, un fait analogue se produira. Pour prévoir il faut donc au moins invoquer l'analogie, c'est-à-dire déjà généraliser. (p.169).

Poincaré introduz, assim, a necessidade de ocorrer um processo de generalização e de previsão por parte do conhecimento para que este tenha um carácter científico. De outro modo, como afirma Boudry (2013, p. 81), “science without abstract reasoning and logical inferences is just stamp-collection”.

É, pois, necessário um sistema teórico para que haja ciência, uma vez que não existe ciência sem uma metodologia, baseada num raciocínio hipotético-dedutivo, que permita a construção de previsões. A questão oposta também se levanta: Pode uma teoria carecente de testabilidade através da experimentação ser uma ciência? A possibilidade de se comprovar uma teoria é condição para que haja ciência. Por este motivo, as teorias sincronicistas de Saussure formuladas no *Cours de linguistique générale* (de agora em diante, designado por nós por *Cours*) não são ainda ciência, mas teoria, pois apenas foram testadas pelos seus sucessores estruturalistas.

Aquilo que iremos observar neste artigo é o fundamento que alicerça as opções epistemológicas relacionadas com a definição de *langue* como objeto formal da linguística sincrónica. Segundo a interpretação de Seuren (2016), a *langue* de Saussure é um objeto definível através do conceito kantiano de *das Ding an sich (selbst)*. Primeiramente, analisaremos esses e outros conceitos de Kant ([1783] 1997) e ([1781/1787] 1998). Posteriormente, tendo como suporte a análise de excertos do *Cours*, refutaremos a interpretação de Seuren (2016) e proporemos que a *langue* de Saussure não é uma *Ding an sich selbst*, mas sim um conhecimento que tem como ponto de partida os mecanismos da *intuição sensível*, abordada por Kant ([1781/1787] 1998). Esta análise permite concluir que a proposta epistemológica de Saussure, necessária à construção da linguística sincrónica, especificamente, o conceito de *langue*, se encontra alicerçada em conceptualizações kantianas amplamente divulgadas ao longo do séc. XIX.

2- O *Cours de linguistique générale* e o conceito de langue: o reflexo de Kant

O *Cours*, como é amplamente sabido, não resulta da redação do próprio Saussure, mas do coligir de notas das aulas do linguista por Charles Bally e Albert Sechehaye, suportados por Albert Riedlinger, que tinha, efetivamente, assistido às lições de Saussure. Não obstante, atribui-se a Saussure aquilo que é uma reconstrução permeável às interpretações dos organizadores do volume, tomando-se o antropónimo metonimicamente.

O desenvolvimento das ciências naturais, a partir da revolução científica iniciada no século XVI, deu-se no sentido da mecanização da visão

do mundo, como assim a apelidou Dijksterhuis ([1950] 1961) (Morus, 2017; Gribbin, 2003). Esta visão mecanicista, que permitiu a construção das ciências naturais, estendeu-se ao domínio do estudo das sociedades humanas através da obra de Saint-Simon (1803). É, posteriormente, Comte (1830-1842) que sistematiza a conceção de que as sociedades humanas se encontram estruturadas por leis naturais similares às das ciências naturais, com carácter regular e invariável. Nesse pressuposto, Comte cunha o termo *physique sociale* (Iggers, 1959). Posteriormente, Taine (1870) aplica esta conceção à psicologia e Baudouin de Cortenay (1895) à linguística (Seuren, 2016, p. 19).

Também Saussure ([1916] 2005, p. 12) segue esta perspetiva mecanicista, enquanto define como uma das tarefas da linguística “[...] chercher les forces qui sont en jeu d’une manière permanente et universelle dans toutes les langues, et de dégager les lois générales auxquelles on peut ramener tous les phénomènes particuliers de l’histoire”.¹

Tanto em Taine quanto em Baudouin de Cortenay, prevalece a ideia de que o mundo real provoca impressões sensoriais no indivíduo que são assimiladas psíquica e cerebralmente. Para Taine, a capacidade de abstração do ser humano, que constrói as leis, ou seja, as categorias mentais a partir de factos, e o apoio daquela na operação da percepção, são a única forma de conhecer a “realidade”, uma vez que são necessárias a percepção e a construção de categorias para o conhecimento. Esta ideia não é inovadora no séc. XIX, uma vez que o seu *semíator* foi Kant.

De acordo com Kant ([1781/1787] 1998), a *cognição* está dependente de dois mecanismos distintos: a *sensibilidade*, ou seja, a capacidade de receber representações de objetos sensorialmente, e o *entendimento*,

¹ Apresentamos aqui algumas passagens de Saussure ([1916] 2005) que evidenciam uma conceção mecanicista da língua. Os sublinhados nas citações do *Cours*, em todo o nosso texto, são da nossa responsabilidade, salvo indicação contrária. A *langue* como mecanismo pode colher-se em: “[...] tout est psychologique dans la langue, y compris ses manifestations matérielles et mécaniques, comme les changements de sons” (p. 12); “Puis il y a le point de vue du psychologue, qui étudie le mécanisme du signe chez l’individu” (p. 23); “Si dans le phénomène de la phonation quelque chose offre un caractère universel qui s’annonce comme supérieur à toutes les diversités locales des phonèmes, c’est sans doute cette mécanique réglée dont il vient d’être question.” (p. 58); “Une langue constitue un système. [...] ce système est un mécanisme complexe” (81); “La langue est un mécanisme qui continue à fonctionner malgré les détériorations qu’on lui fait subir.” (p. 95); “Ce sont ces entités délimitées ou unités qui s’opposent dans le mécanisme de la langue.” (p. 111); “Le mécanisme linguistique roule tout entier sur des identités et des différences” (p. 116); “Si le mécanisme de la langue était entièrement rationnel, on pourrait l’étudier en lui-même ; mais comme il n’est qu’une correction partielle d’un système naturellement chaotique, on adopte le point de vue imposé par la nature même de la langue, en étudiant ce mécanisme comme une limitation de l’arbitraire.” (p. 142). De resto, recordamos que o *Cours* contém um capítulo intitulado “Mécanisme de la langue”.

definido como a capacidade de pensar os objetos da intuição sensível. Ambas as capacidades são necessárias à *cognição*.² Como veremos, esta conceção está também presente no *Cours*, pois aí se faz depender a *langue* da existência da *parole*.

Apesar de esta dependência das construções mentais em relação às impressões suscitadas sensorialmente pelo “mundo real” estar presente em Taine, Baudouin de Courtenay e Saussure, Seuren (2016, p. 21) considera que os estudos dedicados aos objetos sociais – e, especificamente, o *Cours* – desenvolvem, no séc. XIX e no início do séc. XX, uma perspetiva que resulta do afastamento relativamente ao “mundo real” e uma valorização da ação psíquica como meio de conhecimento desse mundo. De acordo com Seuren (2016, p. 21), trata-se de uma opção contrária àquela protagonizada por Franz Joseph Gall, que advogava que os processos mentais formam um sistema com os processos físicos, contrariando, assim o dualismo cartesiano.

Ainda de acordo com Seuren (2016, p. 21), os seguidores do reducionismo de Gall tomam a linguagem na sua vertente neurológica, biológica, enquanto os seguidores de Taine e de Saussure tomam a língua como *das Ding an sich (selbst)* ‘a coisa em si mesma’, conceito a que regressaremos posteriormente.

É inegável que o séc. XIX assiste à construção de dois caminhos paralelos de estudo da linguagem, que, como tal, não se cruzam, até ao aparecimento da neurolinguística, na década de 60 do séc. XX. Contudo, discordamos de Seuren na afirmação de que Saussure labora numa visão de *langue* como objeto totalmente desligado das circunstâncias empíricas.

Detenhamo-nos nas palavras de Seuren (2016):

[Saussure] failed to realise that speakers of languages have already

² Kant ([1781/1787] 1998, A51/B75, p. 193) estipula que “Our cognition arises from two fundamental sources in the mind, the first of which is the reception of representations (the receptivity of impressions), the second the faculty for cognizing an object by means of these representations (spontaneity of concepts); through the former an object is **given** to us, through the latter it is **thought** in relation to that representation (as a mere determination of the mind). Intuition and concepts therefore constitute the elements of all our cognition, so that neither concepts without intuition corresponding to them in some way nor intuition without concepts can yield a cognition.” e que “If we will call the **receptivity** of our mind to receive representations insofar as it is affected in some way **sensibility**, then on the contrary the faculty for bringing forth representations itself, or the **spontaneity** of cognition, is the **understanding**. It comes along with our nature that **intuition** can never be other than **sensible**, i.e., that it contains only the way in which we are affected by objects. The faculty for **thinking** of objects of sensible intuition, on the contrary, is the **understanding**. Neither of these properties is to be preferred to the other. Without sensibility no object would be given to us, and without understanding none would be thought.”.

made up their minds as regards the most viable world construal, which means that language cannot be understood in the abstract terms of ‘das Ding an sich’ or an unknowable value of a variable but needs, for it to be understood, acceptance of the fact that it functions in terms of reality-as-it-appears-to-us. (p. 21).

Seuren (2016) explicita o seu entendimento, afirmando a

Saussure’s insistence that any given language (‘la langue’) is of a purely psychological nature, that linguistic signs have no relation to the external world but are merely cognitive units consisting of two equally cognitive elements, a concept and an acoustic image, that a language system functions in terms of variables, not of (images of) reality, that even in actual speech the world objects referred to and the properties mentally assigned to them in the propositions expressed play no role [...] (p. 21).

Em primeiro lugar, é necessário abordar o conceito kantiano de *das Ding an sich (selbst)*, mencionado por Seuren, para compreendermos o sentido em que Seuren o utiliza.

Em segundo lugar, argumentaremos que Seuren (2016) labora numa interpretação errónea da visão de Saussure e que, efetivamente, a visão do *Cours* sobre a *langue* não é a de *Ding an sich selbst*, mas de “reality-as-it-appears-to-us”, seguindo a terminologia de Seuren, ou *realidade empírica*.

2.1- *Das Ding an sich selbst* e as capacidades de *entendimento*, *sensibilidade* e *intuição* kantianos

Começaremos por compreender em que sentido Seuren aplica a terminologia kantiana *das Ding an sich (selbst)*. Esta compreensão é premente, na medida em que o termo *das Ding an sich selbst* é, por vezes, usado como equivalente ao termo *noumenon* pelo próprio Kant e outras vezes em sentidos diferentes (Stang, 2018).

Uma das passagens em que Kant ([1781/1787]1998, A254/B310, p. 350) faz equivaler os dois termos é a seguinte: “The concept of a **noumenon**, i.e., of a thing that is not to be thought of as an object of the senses but rather as

a thing in itself (solely through a pure understanding) [...]”.

Porém, noutros passos, Kant usa a terminologia *Ding an sich selbst* como o objeto existente desprovido das condições que fazem que o sujeito o possa conhecer, ou seja, desprovido das circunstâncias de tempo e de espaço. Desse modo, a *Ding an sich selbst* não é cognoscível (Kant, [1783/1787] 1998, A239, p. 356). A *Ding an sich selbst* distingue-se das *aparências*, ou seja, dos objetos apreendidos (O termo em Kant é *intuídos*, sendo a *intuição* singular e não conceptual.) no tempo e no espaço, na medida em que as *aparências* existem na dependência da *intuição* do sujeito, ou seja, da *representação* dos objetos na mente humana, de modo consciente, com base na *sensibilidade*. O conhecimento depende, pois, da experiência.

De acordo com Kant ([1781/1787] 1998) os *conceitos* puros do *entendimento* e as *intuições* puras só são possíveis em relação a objetos sensíveis. Sem estes, os *conceitos* ficam desprovidos de significado. Se as *Dingen an sich selbst* não são intuídas, então não é possível conhecê-las, uma vez que os *conceitos* são construídos com base nas experiências, embora através do mecanismo do *entendimento*. Kant ([1781/1787] 1998, A237/B296, p. 339-340) compreende que os princípios do *entendimento* puro constituem um *esquema* para a experiência. Esses princípios, designados por *a priori*, são usados pelo *entendimento* empiricamente, mas não transcendentemente, uma vez que o uso empírico acarreta a relação com uma experiência possível. Para Kant ([1781/1787] 1998, A239/B298, p. 340), “For every concept there is requisite, first, the logical form of a concept (of thinking) in general, and then, second, the possibility of giving it an object to which it is to be related.”. Falho desta relação, o conceito, não obstante o seu carácter apriorístico, encontra-se desprovido de sentido, ainda que mantenha a sua função lógica. Como tal, segundo Kant, os *conceitos* encontram-se relacionados com dados empíricos, mesmo que sejam apriorísticos, pois, “[...] all concepts and with them all principles, however *a priori* they may be, are nevertheless related to empirical intuitions, i.e., to *data* for possible experience.” (Kant ([1781/1787] 1998, A239/B298, p. 341).³

³ Outras passagens em que Kant explicita essa dependência são, por exemplo, Kant ([1781/1787] 1998, A258/B314, p. 352): “If, therefore, we say: The senses represent objects to us **as they appear**, but the understanding, **as they are**, then the latter is not to be taken in a transcendental but in a merely empirical way [...]. With us **understanding** and **sensibility** can determine an object **only in combination**. If we separate them, then we have intuitions without

Recordamos que a *Ding an sich selbst* corresponde ao objeto não intuído. Uma vez que, para Kant, o conhecimento está dependente da *intuição*, então a *Ding an sich selbst* não é cognoscível.

Os objetos de *intuição sensível* (empírica) são designados por *aparências*. Desses objetos de *intuição* empírica constituem *phænomena* as *aparências* que, enquanto objectos, “are thought in accordance with the unity of the categories” (Kant [1781] 1998, A249, p. 347).

Kant distingue *phænomena* de *noumena*. *Noumena* são objetos do entendimento, mas que, em teoria, poderiam ser tomados por uma *intuição não sensível*. Seriam objetos para um intelecto não discursivo e não sensível e, como tal, não humano (Kant [1783]1997, pp. 67-68). Kant ([1781/1787] 1998: A249, p. 347) designa esse intelecto, postulado teoricamente, por *intuição intelectual*, distinta, pois, da *intuição sensível*. A *intuição sensível* toma o objeto se este tiver um efeito de causa sobre essa *intuição*. De acordo com Stang (2018), pelo contrário, a *intuição intelectual* faz que esse objeto exista.

Kant distingue ainda *noumena negativos* de *noumena positivos*. Os *noumena negativos* correspondem a objetos independentes da nossa forma espaço-temporal de *intuição*, ou seja, da *intuição sensível*. Consequentemente, Kant postula objetos de uma *intuição não sensível*. Estes serão os *noumena positivos*, que correspondem aos objetos de uma *intuição intelectual* e *não sensível*, como vimos em cima. De acordo com Stang (2018), os *noumena negativos* têm uma correspondência com as *Dinge an sich selbst* e os *noumena positivos* com *noumena* acima caracterizados e definidos por Kant na edição A, de 1781. Os primeiros são definidos pelo traço de não serem tomados pela *intuição sensível*; os segundos pelo traço de serem tomados por uma *intuição não sensível*.

A distinção entre *noumena negativos* e as *Dinge an sich selbst* localiza-se no âmbito do nível de existência dos objetos e no âmbito do tipo de *intuição* que pode apresentar os objetos. O conceito de *Ding an sich*

concepts, or concepts without intuitions, but in either case representations that we cannot relate to any determinate object.”; Kant ([1781/1787] 1998, A240/B299, p. 341): “Hence it is also requisite for one **to make** an abstract concept **sensible**, i.e., display the object that corresponds to it in intuition, since without this the concept would remain [...] without **sense**, i.e., without significance.”; e Kant ([1781/1787] 1998, A241/B300, p. 341): “That we cannot even define a single one of them [categorias] without immediately descending to conditions of sensibility, thus to the form of the appearances”.

selbst é necessário para a oposição entre este conceito e o conceito de *aparência*, definidos com base no traço de existência (A *Ding an sich selbst* tem existência em si mesma, enquanto a *aparência* não tem existência em si mesma.). Já o conceito de *noumenon* é necessário para a oposição entre este e o conceito de *phænomenon*, definidos com base na possibilidade ou não de serem objetos da *intuição sensível* (*Phænomena* são representados pela *intuição sensível*; *noumena* não são representados pela *intuição sensível*.). Stang (2028) esclarece que as *Dinge an sich selbst*, que possuem existência em si mesmas, não são objeto de *intuição sensível*, tal como os *noumena* negativos. A hipótese de haver objetos cognoscíveis por uma *intuição intelectual* desenha os *noumena positivos*.

Em suma, *noumena* e as *Dinge an sich selbst* não são sinónimos. *Noumena* pressupõem conhecimento, ainda que não baseado na *intuição sensível* e, por isso, um conhecimento não humano, enquanto *Dinge an sich selbst* são incognoscíveis.⁴

Trata-se, assim, de conceitos necessários para compreendermos os limites da *sensibilidade*. Não é possível representar a possibilidade de ocorrer conhecimento do objeto através de uma *intuição* que não se desse através da *sensibilidade*, sendo esta a capacidade de receber representações de objetos e a única base para a *intuição*. A *sensibilidade* não é, contudo, suficiente, para se operar o conhecimento. É justamente nisto que reside a síntese que Kant constrói entre empirismo e racionalismo. O *entendimento* representa objetos indiretamente através dos *conceitos*, enquanto a *sensibilidade* representa objetos diretamente através da *intuição*.

2.3- É a *langue* de Saussure uma *Ding an sich selbst*?

Seuren (2016, p. 21) apoda a *Ding an sich* a que se refere como “unknowable”. Como tal, está a usar o termo de modo distinto de *noumenon*, uma vez que este é cognoscível (ainda que não pela mente humana). Seuren pressupõe, então, que Saussure opere uma conceção de *langue* como uma *Ding an sich (selbst)*, ou seja, um objeto não cognoscível, porque não considerado sob a forma espaço-temporal da *intuição*. Seuren

⁴ Deixamos de lado a interpretação de que, se sabemos que as *Dinge an sich selbst* são incognoscíveis, então já sabemos algo sobre as mesmas, pelo que, afinal, não são incognoscíveis. Veja-se Palmquist (1985) para a argumentação e a contra-argumentação deste tópico.

rejeita, assim, que a conceção de *langue* de Saussure enforme esta como ancorada na *reality-as-it-appears-to-us*.

A questão que colocamos é a seguinte:

Saussure dimensiona a *langue* como um objeto não cognoscível, seguindo, assim, um dos postulados teóricos (mas não inerentes ao conhecimento) de Kant, como quer Seuren, ou, pelo contrário, a conceção de Saussure exemplifica, porque corrobora, a relação que Kant postula entre a experiência da *realidade empírica (reality-as-it-appears-to-us)* e o conhecimento?

Para compreendermos qual das soluções se adequa a uma descrição do pensamento de Saussure, é necessário imergirmos no *Cours*, para nos determos na conceção de *langue*.

O esquema apresentado em Saussure ([1916] 2005, p. 18) que representa o circuito da fala, explicitando a audição e a fonação, mostra que a *langue*, não obstante ser um sistema psíquico, está dependente de objetos e de mecanismos sensíveis (“parties physiques (ondes sonores)” e “physiologiques (phonation et audition)”)⁵. Esses objetos sensíveis não se confundem com os objetos psíquicos (“images verbales et concepts”). Contudo, os primeiros são necessários à existência dos segundos. Em Saussure ([1916] 2005, p. 19) estabelece-se que o processo linguístico requer ainda uma “*faculté d’association et de coordination, qui se manifeste dès qu’il ne s’agit plus de signes isolés ; c’est cette faculté qui joue le plus grand rôle dans l’organisation de la langue en tant que système.*”. Assim, de acordo com Saussure, é essa faculdade de associação e de coordenação que é responsável pelo carácter social da *langue*. Leiamos Saussure ([1916] 2005):

C’est par le fonctionnement des facultés réceptive et coordinative, que se forment chez les sujets parlants des empreintes qui arrivent à être sensiblement les mêmes chez tous. Comment faut-il se représenter ce produit social pour que la langue apparaisse parfaitement dégagée du reste ? Si nous pouvions embrasser la somme des images verbales

⁵ Saussure não utiliza o termo *sensível*. Optámos por utilizá-lo nesta secção para que consigamos manter a linha de pensamento condutora entre Kant e Saussure. *Sensível* é por nós usado como equivalente a “captável pela sensação”.

emmagasinées chez tous les individus, nous toucherions le lien social qui constitue la langue. C'est un trésor *déposé par la pratique de la parole* dans les sujets appartenant à une même communauté, un système grammatical existant virtuellement dans chaque cerveau, ou plus exactement dans les cerveaux d'un ensemble d'individus ; car la langue n'est complète dans aucun, elle n'existe parfaitement que dans la masse." (p. 19).

Neste excerto, sobejamente conhecido, sublinhamos a ideia de que é a prática da fala que deposita o conjunto das imagens verbais no conjunto das mentes dos falantes. Os objetos psíquicos da *langue*, que são as imagens verbais, apenas se encontram nas mentes dos falantes devido à prática da fala, ou seja, devido a objetos e mecanismos de ordem sensível que são alvo de receção por parte dos indivíduos. Esta aceção está, quanto a nós, em harmonia com a conceção de Kant sobre o conhecimento, necessariamente assente na *intuição sensível*, e não com a sua conceção de *Ding an sich selbst*. Para sustentarmos mais solidamente a nossa afirmação, analisaremos outros excertos do *Cours*.

Nesses excertos, Saussure vinca o carácter concreto da *langue* e dos signos linguísticos, apodando estes de tangíveis, reais e concretos.⁶ Servindo-se do símile com o expresso "Genève-Paris 8 h. 45 du soir", Saussure ([1916] 2005, p. 117) enfatiza que a entidade *langue* está dependente de elementos concretos, tal como a entidade do comboio o está, ainda que as circunstâncias particulares da locomotiva, dos passageiros, etc. sejam variáveis. Contudo, essa variação não é suficiente para anular a constância da entidade expresso "Genève-Paris 8 h. 45 du soir", que está dependente de fatores materiais.⁷

O carácter concreto que Saussure atribui à *langue* e aos signos

⁶ Saussure ([1916] 2005, p. 21) afirma que "*La langue n'est pas moins que la parole un objet de nature concrète, et c'est un grand avantage pour l'étude. Les signes linguistiques, pour être essentiellement psychiques, ne sont pas des abstractions ; les associations ratifiées par le consentement collectif, et dont l'ensemble constitue la langue, sont des réalités qui ont leur siège dans le cerveau. En outre, les signes de la langue sont pour ainsi dire tangibles [...].*" e ainda (Saussure [1916] 2005, p. 111) que "*Les signes dont la langue est composée ne sont pas des abstractions, mais des objets réels ; ce sont eux et leurs rapports que la linguistique étudie ; on peut les appeler les entités concrètes de cette science.*"

⁷ Saussure ([1916] 2005, p. 117): "[...] pareillement, ce qui fait l'express, c'est l'heure de son départ, son itinéraire et en général toutes les circonstances qui le distinguent des autres express. Toutes les fois que les mêmes conditions sont réalisées, on obtient les mêmes entités. Et pourtant celles-ci ne sont pas abstraites, puisqu'une rue ou un express ne se conçoivent pas en dehors d'une réalisation matérielle."

linguísticos, por estarem dependentes de objetos materiais, é obliterado pela reinterpretação do *Cours* levada a cabo por Seuren (2016).

É verdade que Saussure concebe, a par das entidades concretas, entidades abstratas na *langue*. Essas entidades abstratas compreendem as relações associativas e as relações sintagmáticas. É de salientar, no entanto, que são as relações que possuem carácter abstrato e não os materiais que servem de fundamento à construção dessas relações. Segundo o *Cours*, nas relações associativas, constituidoras, por exemplo, de paradigmas morfológicos, ocorre uma abstração. Por exemplo, a categoria “genitivo” implica a associação entre morfemas que realizem o genitivo. Essa categoria decorre de associações estabelecidas na mente do falante a um nível de abstração. Contudo, como Saussure evidencia, essas associações, sendo abstratas, decorrem da análise de elementos concretos.⁸

Também as relações sintagmáticas, ainda que abstratas, têm assento em unidades concretas.⁹

A *langue*, enfatiza Saussure ([1916] 2005, p. 134), não é abstrata e está dependente da ocorrência de numerosos atos concretos para que tenha existência nas mentes dos falantes.¹⁰ Esses atos concretos, que constituem o domínio da *parole*, são necessários para que ocorra *langue*, quer do ponto de vista do indivíduo, quer do ponto de vista histórico de um idioma. Sem a *parole*, os indivíduos não estariam sujeitos a espécimes particulares que lhes imprimissem na mente a gramática que é a *langue*, logo, esta não poderia estar armazenada nas mentes dos falantes e, conseqüentemente, tendo em conta o seu carácter psíquico social, não existiria.¹¹

Esta dependência da *langue*, enquanto entidade psíquica social, em relação aos objetos concretos e materiais (a *parole*) é bem vincada ao

⁸ Saussure ([1916] 2005, p. 147-148), após exemplificar as relações associativas, acrescenta que “*Toutes ces choses* [as relações associativas] *existent dans la langue, mais à titre d’entités abstraites* ; leur étude est difficile, parce qu’on ne peut savoir exactement si la conscience des sujets parlants va toujours aussi loin que les analyses du grammairien. Mais *l’essentiel est que les entités abstraites reposent toujours, en dernière analyse, sur les entités concrètes. Aucune abstraction grammaticale n’est possible sans une série d’éléments matériels qui lui sert de substrat, et c’est toujours à ces éléments qu’il faut revenir en fin de compte.*”

⁹ Saussure ([1916] 2005, p. 148) estabelece: “*Mais si l’ordre des mots est incontestablement une entité abstraite, il n’en est pas moins vrai qu’elle ne doit son existence qu’aux unités concrètes qui la contiennent et qui courent sur une seule dimension. Ce serait une erreur de croire qu’il y a une syntaxe incorporelle en dehors de ces unités matérielles distribuées dans l’espace.*”

¹⁰ Saussure ([1916] 2005, p. 134) afirma: “*En effet, comme il n’y a rien d’abstrait dans la langue, ces types n’existent que si elle en a enregistré des spécimens suffisamment nombreux.*”

¹¹ Utilizamos a terminologia do *Cours* com o intuito de não incorreremos no risco de anacronismos, acarretados, necessariamente, por uma terminologia que mais adequadamente descrevesse o mentalismo da linguagem.

longo do *Cours*. Sem *parole*, ou seja, sem estar sujeito a inumeráveis atos concretos de fala, o indivíduo não aprende a sua língua materna, nem institui na sua mente as relações, que perfazem os signos linguísticos, entre uma imagem acústica e um conceito. Não obstante essa dependência entre a entidade psíquica social que é a *langue* e os objetos materiais, sensíveis, que constituem a *parole*, Saussure, opera, no entanto, a separação epistemológica que funda a teoria que alicerça a linguística sincrónica.¹²

Analisadas estas passagens do *Cours*, podemos responder à pergunta lançada anteriormente: A oposição *langue vs. parole* operada por Saussure e a eleição da *langue* como objeto formal da linguística sincrónica mostram que Saussure enforma a *langue* como uma *Ding an sich selbst* kantiana, como pretende Seuren (2016), ou, pelo contrário, a conceção de *langue* mostra que o linguista não hiatiza a *langue* em relação ao mundo sensível, concebendo, antes, aquela como dependente de objetos materiais para a sua consolidação mental?

A análise do *Cours* aponta que a conceção de *langue* segue, não a *Ding an sich selbst*, mas a visão de Kant (1781/1787] 1998, A251, p. 348) de que “Sensibility and its fields, namely that of appearances, are themselves limited by the understanding, in that they do not pertain to things in themselves, but only to the way in which, on account of our subjective constitution, things appear to us.”. A *langue* está dependente da *parole*, ou seja, de espécimes reais, tal como aparecem ao indivíduo por meio da *sensibilidade*.

Os conteúdos dos excertos que aqui se encontram selecionados não são esporádicos no *Cours*. A seleção destes excertos obedece, apenas, a uma necessidade de economia de espaço. Salientamos, não obstante, que analisámos inteiramente o *Cours* e não encontramos nenhuma passagem que pudesse indiciar a conceção de *langue* como *Ding an sich selbst*.

¹² Que Saussure ([1916] 2005, p. 25) está bem consciente de que a separação *langue /parole* é apenas epistemológica e não ontológica é salientado na seguinte passagem: “L'étude du langage comporte donc deux parties : l'une, essentielle, a pour objet la *langue*, qui est sociale dans son essence et indépendante de l'individu ; cette étude est uniquement *psychique* ; l'autre, secondaire, a pour objet la partie individuelle du langage, c'est-à-dire la *parole* y compris la phonation : elle est *psychophysique*. Sans doute, ces deux objets sont étroitement liés et se supposent l'un l'autre : la *langue* est nécessaire pour que la *parole* soit intelligible et produise tous ses effets ; mais celle-ci est nécessaire pour que la *langue* s'établisse ; historiquement, le fait de *parole* précède toujours. Comment s'aviserait-on d'associer une idée à une image verbale, si l'on ne surprenait pas d'abord cette association dans un acte de *parole* ? D'autre part, c'est en entendant les autres que nous apprenons notre *langue* maternelle ; elle n'arrive à se déposer dans notre cerveau qu'à la suite d'innombrables expériences. Enfin, c'est la *parole* qui fait évoluer la *langue* : ce sont les impressions reçues en entendant les autres qui modifient nos habitudes linguistiques. Il y a donc interdépendance de la *langue* et de la *parole* ; celle-là est à la fois l'instrument et le produit de celle-ci. Mais tout cela ne les empêche pas d'être deux choses absolument distinctes.”.

Após a exposição destes excertos, que esperamos suficientemente demonstrativos da consciência de Saussure sobre a dependência da entidade psíquica em relação aos objetos materiais, apontamos ainda que todo este excursus seria, afinal, desnecessário para derrubar a afirmação de Seuren. Bastaria concentrarmo-nos no termo “unknowable” com que apoda este autor a *Ding an sich (selbst)*. Se, efetivamente, este conceito kantiano pressupõe o traço “incognoscível”, o mesmo não se aplica à *langue* definida por Saussure. Assim, a *langue* de Saussure não é *Ding an sich selbst* por duas razões: não é incognoscível e está sujeita ao processo de cognição pela *intuição sensível*.

Apesar de a operação da oposição *langue vs. parole*, servindo a delimitação da linguística como ciência que usa uma metodologia sincrónica, conduzir à seleção da *langue* como objeto formal da linguística, em detrimento da *parole*, na verdade, Saussure faz depender a existência da *langue*, ou seja do sistema psíquico social, da exposição dos falantes aos atos particulares, materiais e variáveis da *parole*. A *langue* não, está, pois, afastada do mundo tangível, mas antes decorre da *reality-as-it-appears-to-us* ou *realidade empírica*. O ponto *as-it-appears-to-us* é relevante, na medida que Saussure enfatiza a dependência da construção da *langue* relativamente aos mecanismos sensoriais e motores responsáveis pela receção e pela produção.

Sendo assim, por que motivo opera Saussure a dicotomia *langue vs. parole* e rejeita a segunda como objeto da linguística sincrónica? Porque, recuperando Poincaré ([1902] 1907, p. 168), citado no início do nosso texto, “Le savant doit ordonner ; on fait la science avec des faits comme une maison avec des pierres ; mais une accumulation de faits n’est pas plus une science qu’un tas de pierres n’est une maison”.

Relembrando Boudry (2013, p. 81), também citado anteriormente, “science without abstract reasoning and logical inferences is just stamp-collection”. Saussure afirma a necessidade de a linguística se definir a si própria e, como tal, opera o recorte epistemológico a partir do objeto material. De outro modo, restariam apenas amontoados de dados não organizados cientificamente.

3- Conclusão

Após termos avaliado a proposta de Seuren (2016) de acordo com a qual Saussure concebe a *langue* como um objeto afastado da *reality-as-it-appears-to-us* e como uma *Ding an sich (selbst)* kantiana, concluímos que a proposta de Seuren não tem fundamento, se analisarmos cuidadosamente o *Cours de linguistique générale*.

Por um lado, situando-se a sua abordagem numa visão mecanicista dos objetos humanos, Saussure tem de aportar à *langue* carácter social, pois é no âmbito da sociedade que é possível, à luz da epistemologia da época, edificar um objeto formal de uma ciência social, determinando as leis (a gramática do jogo, usando o símile do jogo de xadrez) que regulam invariavelmente (segundo a visão mecanicista da ciência) esse objeto.

Por outro lado, ao longo da obra, está patente a consciência de Saussure de que a *langue*, sendo um sistema psíquico social, resulta num conhecimento que só pode ser construído através da experiência, por parte dos falantes, individualmente, de entidades particulares localizadas no “mundo real”, ou, usando a terminologia de Kant, através da *intuição sensível*. Saussure, ao eleger a *langue* como objeto formal da linguística sincrónica e ao rejeitar a *parole*, não nega a permeabilidade da primeira em relação à *realidade empírica*. Saussure apenas faz o recorte epistemológico necessário à cientificação da linguística sincrónica. Esse recorte é artificial e permite converter o “mundo real” em categorias representáveis à cognição científica.

Deve neste momento ficar evidente por que motivo elegi Saussure para homenagear a Professora Doutora Graça Pinto, não tendo sido ela minha professora de Introdução aos Estudos Linguísticos: porque a relação entre a dependência das categorias mentais relativamente à experiência dos estímulos, ou dos objetos sensíveis, foi um dos numerosos aspetos sobre os quais tive o prazer de refletir através dos ensinamentos da caríssima Professora.

REFERÊNCIAS

- Baudouin de Cortenay, J. (1895). *Versuch einer Theorie phonetischer Alternationen. Ein Kapitel aus der Psychophonetik*. Strassburg: Commissionsverlag von Karl J. Trübner.
- Boudry, M. (2013). Loki's Wager and Laudan's error: on genuine and territorial demarcation. In M. Pigliucci & M. Boudry, (Eds.), *Philosophy of pseudoscience: reconsidering the demarcation problem* (pp. 79-100). Chicago/London: The University of Chicago Press.
- Comte, A. (1830-1842). *Cours de philosophie positive*. Paris: [vários editores], 6 vols.
- Dijksterhuis, E. J. ([1950] 1961). *The mechanization of the world picture* (Trad. de *Mechanisering van het wereldbeeld*, Amsterdam). Oxford: At the Clarendon Press.
- Gribbin, J. (2003). *Science: a history*. London: Penguin Books.
- Iggers, G. G. (1959). Further remarks about early uses of the term "Social Science". *Journal of the History of Ideas*, 20(3), 433–436.
- Kant, I. ([1781/1787] 1998). *Critique of pure reason* (Trad. de *Kritik der reinen Vernunft*). Ed. P. Guyer & A. W. Wood. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kant, I. ([1783] 1997). *Prolegomena to any future metaphysics that will be able to come forward as science* (Trad. de *Prolegomena zu einer jeden künftigen Metaphysik, die als Wissenschaft wird auftreten können*). Ed. Gary Hatfield. Cambridge: Cambridge University Press.
- Morus, I. R. (2017). *The Oxford illustrated history of science*. Oxford: Oxford University Press.
- Palmquist, S. (1985). The radical unknowability of Kant's 'Thing in Itself'. *Cogito*, 3(2), 101–115.
- Poincaré, H. ([1902] 1917). *La science et l'hypothèse*. Paris: Ernest Flammarion, Éditeur.
- Saint-Simon, H. (1803). *Lettres d'un habitant de Genève à ses contemporains*. Disponível em <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k833303/f2.image>
- Saussure, F. ([1016] 2005). *Cours de linguistique générale* (Ed. de C. Bally & A. Sechehaye, avec la col. de A. Riedlinger). Genève: Arbre D'Or.
- Stang, N. F. (2018). Kant's Transcendental Idealism. In E. N. Zalta (Ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Disponível em <https://plato.stanford.edu/archives/win2018/entries/kant-transcendental-idealism/>
- Taine, H. (1870). *De l'intelligence*. Paris: Hachette. 2 vols.

O tripé da alfabetização: consciência fonológica, princípio alfabético e letramento

Ana Paula Rigatti Scherer
rigatti.scherer@gmail.com

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Brasil)

RESUMO

O presente artigo trata do tripé da alfabetização: consciência fonológica, explicitação do princípio alfabético e letramento. A pesquisa de Rigatti-Scherer (2008) apresenta evidências quanto aos três eixos norteadores. São elas: desenvolver a consciência fonológica ao longo do período de alfabetização proporciona a aprendizagem da escrita de forma mais eficaz e esta, sendo estabelecida, proporciona melhor desempenho em consciência fonológica; a explicitação do princípio alfabético durante o período de alfabetização facilita a aprendizagem da escrita para estudantes de turmas regulares e de estudantes com necessidades especiais; o letramento possibilita a interação e o uso real das funções da leitura e da escrita. Os três “pés” equilibrados sustentam a alfabetização.

PALAVRAS-CHAVE

alfabetização. Consciência fonológica. Princípio alfabético. Letramento.

ABSTRACT

This article deals with the teaching reading and writing tripod: phonological awareness, explanation of the alphabetical principle and literacy. Rigatti-Scherer's research (2008) presents evidence regarding the three guiding axes. Are they: developing phonological awareness throughout the literacy period provides the learning of writing more effectively and that, being established, provides better performance in phonological awareness; the explanation of the alphabetical principle during the teaching reading and writing period facilitates the learning of writing for students of regular classes and students with special needs; literacy enables interaction and the real use of reading and writing functions. The balanced three “feet” support teaching reading and writing.

KEY-WORDS

teaching reading and writing. phonological awareness. explanation of the alphabetical. Literacy.

Introdução

O movimento desta escrita surge de duas direções: da fonoaudióloga preocupada com as dificuldades de aprendizagem de seus pacientes, enquanto terapeuta da rede pública de saúde; e da pesquisadora, que identifica nos resultados de pesquisa e nas vivências de professores o grande dilema de *como alfabetizar*. O presente artigo trata do tripé da alfabetização: consciência fonológica, explicitação do princípio alfabético e letramento, três eixos norteadores a serem desenvolvidos no período de alfabetização¹.

E por que um tripé? A palavra tripé provém do grego *tripous* e significa “três pés”. Assim, tripé é um artefato de três pés que tem a finalidade de manter sua estabilidade com algum propósito. Os fotógrafos utilizam o tripé para equilibrar sua câmera, os pintores utilizam o tripé para apoiar sua tela, alguns tipos de bancos são apoiados com no mínimo três pés. Muitas são as funções de um tripé. Mas o que mais nos chama a atenção e o que nos leva a relacionar o tema deste artigo com este objeto é: estabilidade. O que é necessário para termos estabilidade no que tange a alfabetização? Se um tripé mantém a estabilidade quando os três pés tem a mesma altura e constituição, também na alfabetização queremos mostrar que os eixos propostos necessitam manter o mesmo valor e importância no processo da aprendizagem da leitura e da escrita.

O artigo tratará dos três eixos chamando-os de “pés” para mantermos o foco na figura do tripé. Trataremos do pé consciência fonológica, do pé princípio alfabético e do pé literacia. Em cada um deles, pretendemos apresentar sua relevância por meio de dados de pesquisa e reflexões acerca das vivências junto às escolas.

1- O pé consciência fonológica

Para tratarmos de consciência fonológica temos que compreender que ela faz parte de uma habilidade maior: a consciência linguística, ou metalinguística. Para Gombert (1992) os estudos em metalinguagem

¹ O presente artigo é resultado de reflexões de minha Tese de Doutorado (Rigatti-Scherer, 2008) que não esgotaram-se ao longo da caminhada como pesquisadora e formadora de professores na área de alfabetização. Neste trabalho pretendo enaltecer o que ainda me é muito caro e que acredito ser fundamental na formação do alfabetizador.

iniciam por volta das décadas de 50 e 60, quando linguístas tomam a linguagem como base de reflexão. Desta forma, a consciência linguística compreenderia a tomada de reflexão sobre todas as estruturas da linguagem: fonológica, sintática, semântica, pragmática. “Pensar sobre a linguagem” seria fundamental para melhor compreendê-la e manipulá-la.

A consciência fonológica então, seria a tomada de reflexão e manipulação das estruturas fonológicas da língua. Conforme Freitas (2003),

A consciência fonológica “pressupõe a capacidade de identificar que as palavras são constituídas por sons que podem ser manipulados conscientemente. Ela permite à criança reconhecer que as palavras rimam, terminam ou começam com o mesmo som e são compostas por sons individuais que podem ser manipulados para a formação de novas palavras” (p.156).

A consciência fonológica compreende a reflexão dos níveis silábico, intrasilábico e fonêmico, sendo que o fonêmico é decisivo para a relação grafema-fonema (Barrera e Maluf, 2003).

O nível silábico compreende a habilidade de segmentar palavras em sílabas, aglutinar 44 sílabas para formar palavras e reconhecer que determinadas sílabas formam palavras. Segundo Gombert (1992), a sílaba é uma unidade natural de segmentação da fala. Trabalhos como de Capovilla e Capovilla (1997), Menezes (1999), Freitas (2004), Rigatti-Scherer (2008) e outros têm comprovado maior destreza de crianças em tarefas de manipulação silábica, comparadas a tarefas que envolvam os níveis intrasilábico e fonêmico.

O nível intra-silábico corresponde à consciência de que as palavras podem ser divididas em unidades maiores que o fonema, porém menores que a sílaba. Corresponde à divisão da sílaba em onset (ataque) e rima (Goswami & Bryant, 1990). As crianças percebem desde cedo não só rimas, mas também aliterações. Dowker (1989) refere que com menos de três anos as crianças usam rimas e aliterações.

O nível fonêmico também pode ser denominada consciência fonêmica. Esse nível representa a capacidade de segmentar palavras e sílabas em unidades sonoras ainda menores que as unidades intra-silábicas: os fonemas.

O fonema é a menor unidade sonora que pode transformar o significado de uma palavra (Goswami & Bryant, 1990). Dentre os níveis de consciência fonológica, o nível fonêmico é o que requer maior maturidade lingüística do falante, pois necessita que este lide com as menores unidades de sua língua, que por vezes passam despercebidas para ele. É neste nível que o aprendiz é capaz de realizar a relação entre fonemas e grafemas (escrita) e grafemas e fonemas (leitura).

Vários estudos mostram que a consciência fonológica relaciona-se com a escrita de forma recíproca, ou seja, algumas formas de consciência fonológica propiciam a aprendizagem da leitura e da escrita e outras podem ser causadas por ela. Há certos componentes da consciência fonológica que podem ser adquiridos antes de aprender a ler e podem favorecer essa aprendizagem, como também existem outros níveis de conhecimento fonológico que só se desenvolvem quando a criança toma contato com a leitura e a escrita alfabética. Dentre esses estudos, encontram-se os de Content (1984); Morais, Bertelson, Cary & Alegria (1986); Morais, Alegria & Content (1987). No Brasil, alguns dos trabalhos que defendem essa posição são Carraher (1986), Menezes (1999), Costa (2002), Freitas (2004) e Rigatti-Scherer (2008).

Pesquisas realizadas especificamente com a intervenção do professor ou pesquisador quanto à estimulação de habilidades de consciência fonológica mostram-se positivas quanto ao aumento do desempenho em consciência fonológica e no desempenho da escrita (Capovilla e Capovilla, 2000; Barrera e Maluf, 2003).

Rigatti-Scherer (2008) verificou em estudo longitudinal (março a novembro) com dez turmas de alfabetização, que desenvolver a consciência fonológica ao longo do período de alfabetização proporciona a aprendizagem da escrita de forma mais eficaz e que esta, sendo estabelecida, proporciona melhor desempenho em consciência fonológica. A pesquisadora comparou a metodologia utilizada pelas professoras das turmas, sendo que cinco delas desenvolveram atividades diárias de consciência fonológica (GE) e as outras cinco não realizaram atividades de reflexão fonológica (GC). Ao final do ano letivo verificou-se que as turmas nas quais houve atividades de metafonologia, o desempenho foi muito maior do que nas turmas que não utilizaram essas tarefas. Os resultados nos testes de consciência fonológica

das turmas GC em novembro (final do ano letivo) são semelhantes aos obtidos pelas turmas do GE em julho (metade do ano letivo). Percebemos que há diferença de um semestre entre as turmas. Quanto ao desempenho na escrita veremos mais adiante, ao longo do texto.

Em 2019, Santos e Barrera apresentaram estudo com 15 crianças pré-escolares as quais foram submetidas a um programa de intervenção diário durante 3 meses. Foi possível verificar que 11 das 15 crianças investigadas (73%) apresentaram um desempenho muito superior no pós-teste, indicando que eram capazes de fazer uma reflexão mais elaborada sobre a fala após terem passado pela intervenção.

2- O pé do princípio alfabético

O termo “princípio alfabético” foi escolhido sob inspiração em Scliar-Cabral (2003) a qual publicou o livro *Princípios do sistema alfabético do Português do Brasil*. A autora propõe seu trabalho justificando a importância destes princípios serem conhecidos por todos os profissionais que atuam no ensino/aprendizagem da leitura e da escrita no que tange os processos de decodificação (leitura) e codificação (escrita). Scliar-Cabral apresenta os princípios que regem as regras utilizadas para ler e escrever. Desta forma, utilizamos o termo ‘princípio alfabético’ para enfatizar a importância de não só conhecermos as letras, mas sim os princípios que regem o seu uso.

A escrita alfabética caracteriza-se por ser a que apresenta menor número de caracteres e maior possibilidade de combinação entre eles para a formação de palavras.

Conforme Morais (1996), o alfabeto foi uma invenção do homem, resultado da adaptação de um sistema pré-alfabético a novas necessidades, o que acarretou a descoberta daquilo que ele representa, o fonema. A partir de então parecia que o alfabeto tinha sido inventado para representar os fonemas, já que, aprendendo a ler num sistema alfabético, o homem era capaz de analisar sua fala em pequenos segmentos. O que se pode depreender disso é que o alfabeto não foi inventado para dar conta da noção do fonema, mas que, para analisar intencionalmente a fala em fonemas, é necessário aprender a ler num sistema alfabético. Outros sistemas de escrita, como os silábicos, não dão conta desta tarefa, enquanto que o sistema alfabético

possibilita chegar-se ao conhecimento da segmentação da fala em fonemas.

Os sistemas de escrita baseados na linguagem oral desenvolvem-se a partir das associações grafo-fonológicas, oferecendo uma verdadeira compreensão do relacionamento entre eles e a linguagem oral. Assim, como refere Morais (1997), o ato de escrever desenvolve-se à medida que a criança é capaz de compreender a relação que a fala mantém com a escrita e a forma como a primeira pode ser representada pela segunda. O mesmo autor, em 2013, refere que:

“a primeira condição para a aprendizagem da leitura é descobrir o princípio alfabético, ou princípio de correspondência entre fonemas e grafemas, isto é, que os fonemas são representados graficamente por letras ou grupos de letras. Esta descoberta exige uma espécie de análise introspectiva da fala combinada à identificação de letras.”
(2013, p. 22)

A aquisição da escrita requer um ensino formal, enquanto que, para a aquisição da linguagem oral, é necessário somente que tais crianças sejam criadas em um ambiente estimulante, no qual a linguagem seja utilizada. O que torna o aprendizado da escrita mais difícil é o fato de que a articulação da linguagem oral não é composta de sons isolados, tornando a representação alfabética uma abstração. Scliar-Cabral (2003) refere que o princípio fundamental do alfabeto a ser é desmembrar o *continuum* da cadeia da fala em seus constituintes mínimos (fonemas) e relacioná-los aos grafemas.

Desta forma é imprescindível que haja a explicitação do princípio alfabético no processo de alfabetização.

A pesquisa de Rigatti-Scherer (2008) citada anteriormente, também avaliou o desempenho da escrita ao longo do ano letivo de dez turmas de alfabetização. Os professores de cinco turmas (GE) foram capacitados a explicitar o nome e o ‘som’ das letras aos alunos, bem como as regras do princípio alfabético. As professoras das outras cinco turmas (GC) não realizaram essa explicitação, simplesmente mencionavam o nome das letras.

Como resultados, verificou-se que as turmas do GE obtiveram melhores

avanços no desempenho da escrita com relação às turmas do GC. As turmas do GC que não receberam explicitação do princípio alfabético atingiram o nível alfabético² no final do ano letivo, enquanto que as turmas do GE encontravam-se alfabéticas em julho (metade do ano letivo). Novamente podemos verificar que a diferença entre os grupos foi de um semestre letivo, sendo que para esta etapa de escolarização, este espaço de tempo é muito considerável. Estudantes, que na metade do ano letivo (julho) encontram-se no nível alfabético de escrita, terão mais um semestre letivo para investir na qualidade da ortografia, na fluência de leitura, na produção e compreensão textual.

Outra pesquisa desenvolvida pela autora (Rigatti-Scherer, 2020) com estudantes que frequentavam Salas de Recurso Pedagógico (SRP) por apresentarem necessidades especiais (síndromes, deficiência intelectual, etc), também mostra avanços significativos quando há explicitação do princípio alfabético. Foram acompanhados 124 estudantes de SRPs de escolas públicas de um município da região metropolitana de Porto Alegre (Brasil) ao longo do ano letivo (abril a novembro). Estes estudantes frequentavam as SRPs por apresentarem poucos avanços na leitura e na escrita e, com isso, enorme defasagem com relação aos demais de sua idade.

As professoras participaram de capacitações específicas realizadas pela pesquisadora e, ao longo do ano destinado à pesquisa, utilizaram como estratégia de ensino, a explicitação do princípio alfabético, enfatizando a relação fonema-grafema. Os resultados mostraram que 80% dos estudantes obtiveram avanços significativos na leitura e na escrita, sendo que em abril nenhum classificava-se como alfabético, e em novembro 66 estavam neste nível.

As evidências observadas em pesquisas e trazidas por estudiosos na área da linguística confirmam que desenvolver o conhecimento do princípio alfabético é deveras uma das chaves para a alfabetização. Morais em 1996 já trazia sua reflexão comparando a alfabetização com a aprendizagem de tocar um instrumento: ninguém começa a aprender a tocar piano recebendo toda a partitura; é necessário aprender uma nota de cada vez. Assim

² Entende-se nível alfabético como o nível que a criança é capaz de relacionar cada fonema a um grafema, sem preocupar-se com regras de ortografia. Na tese foram utilizados os níveis de escrita de Ferreiro e Teberosky (1985), cuja classificação era a mais utilizada na época nos campos de pesquisa. Hoje sabe-se da importância das fases de Linnea Ehri (1995), as quais poderiam elucidar os dados de uma melhor forma.

também acontece com a alfabetização: aprendemos grafemas/fonemas e suas relações, para mais tarde formarmos palavras, frases e textos.

3- O pé do letramento

Neste tópico queremos mencionar o terceiro 'pé' constitutivo dessa proposta de alfabetização: o letramento. O termo letramento é usado predominantemente no Brasil. Apesar de ter origem na palavra *literacy* do inglês, não pode ser considerada sinônimo. Letramento é o conjunto de práticas de leitura e escrita que compreende a faceta interativa - na qual a língua escrita é veículo de interação entre as pessoas; e a faceta sociocultural - que compreende os usos e funções da escrita (Soares, 2016).

Trazemos o letramento como um dos suportes da alfabetização, pois o ensino da língua escrita precisa ser desenvolvido em um contexto no qual a criança participe de eventos que envolvam leitura e escrita (Soares, 2004). Aprender a lidar com a língua escrita não é suficiente para chegar ao letramento. A criança necessita dominar o princípio alfabético e saber fazer o uso da leitura e da escrita em diversas situações a que for exposta.

Na pesquisa de Rigatti-Scherer (2008) já mencionada nos dois tópicos anteriores, verificou-se, por meio das observações, que nas turmas GE, nas quais realizaram-se atividades de consciência fonológica, e explicitação do princípio alfabético, também realizavam-se desde o início do ano letivo, o uso de diversos gêneros textuais, apesar de as crianças ainda não fazerem a decodificação leitora. O convívio com material escrito e os momentos de interação com a literatura, com textos diversos, enriqueceu o processo de compreensão do sentido da leitura. Para isso ocorrer, eram vivenciados momentos de hora do conto, uso de receitas, leitura de histórias, brincadeiras com parlendas, leitura e declamação de poemas, manuseio de revistas, jornais e outros materiais escritos.

4- Para um tripé equilibrado

Ao falarmos um pouco de cada um dos pés do tripé da alfabetização, como dizer que o tripé se manteria sem um deles? Como a alfabetização

se concretizaria somente com habilidades de consciência fonológica? Neste caso, teríamos que aceitar que a escrita é uma mera reprodutora dos fonemas da fala, sem haver um princípio ou regras para organizar a língua.

Como seria se somente levássemos em conta o princípio alfabético ou as letras do alfabeto? Provavelmente um dos pés mais utilizados atualmente, mas que sem a consciência fonológica, não é suficiente. A quem diga que aprender as letras e fazer uso do letramento é o bastante. Não, meus caros.

Este texto quer mostrar exatamente isso: não é possível manter a alfabetização sustentada, equilibrada, sem que o sujeito domine e conheça as regras de codificação e decodificação da língua, realize a reflexão lingüística da mesma e, por fim, saiba fazer bom uso dela.

Resgatando nossa primeira reflexão: tripé é um artefato de três pés que tem a finalidade de manter sua estabilidade com algum propósito. Qual é mesmo o nosso propósito, leitores?

Garantir a alfabetização as nossas crianças.

REFERÊNCIAS

- Barrera, S.D. ;Maluf, M.R. 2003. Consciência metalingüística e alfabetização: um estudo com crianças da primeira série do ensino fundamental. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 16 (3), 491-502.
- Capovilla, A. G.; Capovilla, F. C. 1997. Treino de consciência fonológica e seu impacto em habilidades fonológicas, de leitura e ditado de pré-3 a segunda série. *Ciência Cognitiva: Teoria, Pesquisa e Aplicação*, 1 (2), 461-532.
- Capovilla, A. G. S.; Capovilla, F. C. 2000. Efeitos do treino de consciência fonológica em crianças com baixo nível sócio-econômico. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 13 (1), 7-24.
- Carraher, T.N. 1986. Explorações sobre o desenvolvimento da ortografia em português. Isto se aprende com o ciclo básico. Projeto Ipê. São Paulo: *Secretaria de Estado da Educação – CENP*, 109-117.
- Content, A. 1984. L' analyse phonétique explicite de la parole et l' acquisition de la lecture. *L' année Psychologique*, (84).

- Costa, A.C. 2002. *Consciência fonológica: relação entre desenvolvimento e escrita*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Faculdade de letras, PUCRS, Porto Alegre.
- Dowker, A. 1989. Rhyme and alliteration in poems elicited from young children. *Journal of Child Language*, (16), 181-202
- Editorial QueConceito. Sao Paulo. Disponível em: <https://queconceito.com.br/tripe> . Acesso em: [25 de junho de 2020]
- Ehri, L. C. 1995. Phases of development in learning to read words by sight. *Journal of Research in Reading*, 18, 116–125.
- Ferreiro, E.; Teberosky, A. 1985. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artemed.
- Freitas, G. M. 2004. Consciência fonológica e aquisição da escrita: um estudo longitudinal. 2004. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, PUCRS, Porto Alegre, 2004.
- Gombert J. E. 1992. *Metalinguistic Development*. Chicago: University of Chicago Press.
- Goswami, U.; Bryant, P. 1990. *Phonological Skills and Learning to Read*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Menezes, G. 1999. *A consciência fonológica na relação fala-escrita em crianças com desvios fonológicos evolutivos*. 1999. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, PUCRS, Porto Alegre.
- Morais, A. P. 1997. *A relação entre consciência fonológica e as dificuldades de leitura*. São Paulo: Vetor.
- Morais, A. G. 2004. A apropriação do sistema de notação alfabética e o desenvolvimento de habilidades de reflexão fonológica. *Letras de Hoje*. 39, (3), 175-192.
- Morais, A. G. 2007. *Concepções e metodologias de alfabetização: por que é preciso ir além da discussão sobre velhos “métodos”?* Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_moarisconcpmetodalf.pdf Acesso em: 6 abr 2007.
- Morais, J. 1996. *A arte de ler*. São Paulo: UNESP.
- Morais, J.; Alegria, J; Content, A. 1987. Segmental Analysis and Literacy. *Chiers de Psychologie Cognitive*, 7, (5), 415-437.
- Morais, J.; Bertelson, P.,; Cary, L; Alegria, J. 1986. Literacy Training and Speech Segmentation. *Cognition*, 24, 45-64.
- Morais, J.; Leite, I; Kolinsky, R. 2013. Entre a pré-leitura e a leitura hábil: condições e patamares da aprendizagem. In: Cardoso-Martins, C.; Maluf, M. R. *Alfabetização no século XXI*. Porto Alegre: Penso, 17-48.

- Rigatti-Scherer, A. P. 2008. Consciência fonológica e explicitação do princípio alfabético: importância para o ensino da língua escrita. Tese. Doutorado em Letras. Porto Alegre, Pontifícia Universidade Católica de Porto Alegre.
- Santos, M.J; Barrera, S.D. Impacto do treino em habilidades de consciência fonológica na escrita de pré-escolares. São Paulo: *Psicologia Escolar e Educacional*, v 21, n 1, jan/fev 2017, p. 93-102.
- Scliar-Cabral, L. 2003. *Princípios do Sistema Alfabético do Português do Brasil*. São Paulo: Contexto.
- Soares, M. 2016. *Alfabetização - a questão dos métodos*. São Paulo: Contexto.

Direito (Penal), linguagem e «juridiquês» (*)

André Lamas Leite

aleite@direito.up.pt

*Professor das Faculdades de Direito da Universidade do Porto e da
Universidade Lusíada Norte (Porto)*

Investigador do CIJE/FDUP

*The practice of law is certainly a combative and adversarial profession, yet,
obviously, as well, it is also a literary profession.*

Jeremy M. Miller (!)

Resumo

O autor analisa alguns aspectos da intrincada relação entre o Direito, em especial o Penal, a linguagem e o poder, propondo, de seguida, uma classificação para as finalidades que as normas jurídicas e a própria linguagem nelas utilizada desempenham. Por fim, aborda a complexidade técnico-dogmática dessa mesma linguagem, passando em revista medidas legislativas no sentido de a diminuir e pronunciando-se contra as meras fórmulas ocas que pululam em vários textos jurídicos.

Palavras-chave

Direito (Penal); normas jurídicas; linguagem; simplificação da linguagem.

Abstract:

The author analyses some aspects of the intricate relationship between Law, especially Criminal Law, language and power, then proposing a classification for the aims legal texts and its own language carry out. Finally, he addresses the technical-dogmatic complexity of that same language, reviewing legislative measures in order to reduce it and speaking out against the mere hollow formulas that abound in a wide variety of legal statutes.

Keywords

Law (Criminal Law); legal rules; language; language simplification.

¹ (*) Por expressa opção do autor, o texto não segue as normas do Acordo Ortográfico de 1990. Muito agradecemos ao Sr. Prof. Doutor JOÃO VELOSO o honroso convite para participarmos nestes justíssimos estudos em homenagem.

«The language of justice: vagueness, discretion, and sophistry in Criminal Law», in: *Western State University Law Review*, 13, 1 (1985), p. 129.

1- Introdução e razão de ordem

Enquanto um dos ramos da normação social, o Direito é das ciências sociais e humanas que maior ligação apresenta à linguagem, pelo simples facto de esta ser o seu instrumento de trabalho ⁽²⁾. Não admira, por isso, que a hermenêutica jurídica seja tarefa assaz complexa e que conheceu ao longo da História sucessivas fases, desde a total discricionariedade do *Ancien Régime* até à concepção romântica dos iluministas de que o juiz nada mais seria que o «autómato da subsunção» ou «a boca que pronuncia as palavras da lei» (BECCARIA, MONTESQUIEU). E isto, naturalmente, para nos referirmos apenas aos últimos séculos, que depois passam por uma pretensão de completude kelseniana, herança do Positivismo, pela jurisprudência dos conceitos, dos interesses e uma corrente que hoje se pode dizer «teleológico-racional» e, para alguns (dos quais nos afastamos), funcional. Segundo esta última, em extrema sùmula, a interpretação juridicamente aceitável há-de conter-se dentro do *möglisches Wortsinn* («sentido possível das palavras da lei») ⁽³⁾.

Focar-nos-emos somente em alguns aspectos das excruciantes relações entre linguagem e Direito Penal, na certeza de que a primeira é sempre um *instrumento de poder* ⁽⁴⁾, tal como qualquer ramo de Direito e, em especial, o Criminal, dotado das mais severas sanções do ordenamento jurídico. Esta afirmação tem dado aso a uma miríade inabarcável de estudos, mas, para o que aqui importa, concordamos com BYUNG-CHUL HAN ⁽⁵⁾ na consabida dimensão escondida do poder («[ele] brilha pela sua ausência» ⁽⁶⁾), particularmente impressiva no Direito, que nos acompanha mesmo antes do nosso nascimento e que se prolonga para além do nosso desaparecimento. E fá-lo de modo tão subtil que nos esquecemos que os actos mais comezinhos da vida comum, como tomar um café ou comprar um jornal, são actos jurídicos. Outra dimensão do poder é a sua feição *comunicacional*, tratada, v. g., por LUHMANN ou HABERMAS ⁽⁷⁾, que em Direito Penal ganha particular

² MARGARET J. BEAZLEY, «Language, the law's essential tool», in: *Newcastle Law Review*, 12 (2017), pp. 1-22. Para uma visão histórica, cf. PETER GOODRICH, «Law and language: an historical and critical introduction», in: *Journal of Law & Society*, 11, 2 (1984), pp. 173-206.

³ O qual, na literatura anglo-saxónica, aparece como *ordinary meaning*. Assim, LAWRENCE M. SOLAN, «Patterns in language and law», in: *International Journal of Language & Law*, 6 (2017), pp. 46-66.

⁴ Sobre as várias classificações a propósito das «ideologias da linguagem» e a sua aplicação ao *hate speech*, veja-se ELYSE METHVEN, «“Weeds of our own making”: language ideologies, swearing and the Criminal Law», in: *Law in Context: A Socio-Legal Journal*, 34 (2016), pp. 117-132.

⁵ *Sobre o Poder*, Lisboa: Relógio D'Água, 2017, *passim*, em esp., pp. 9 e 11-57.

⁶ *Ibidem*, p. 57.

⁷ Uma síntese enxuta do seu pensamento a este propósito encontra-se em PETER CONDLIFFE, «Law language and

relevo com o conceito de acção em WELZEL⁽⁸⁾ (o fundador da escola finalista reconhece que qualquer comportamento humano – *ergo*, qualquer delito – é uma «supradeterminação final pela vontade de um processo causal» que, assim, ganha um sentido prenhe e, logo ao nível da acção, merece censura penal). Um último aspecto que importa sublinhar, *hic et nunc*, é a complexa relação entre poder, signos e linguagem, a que alude NIETZSCHE e que, de algum modo, FOUCAULT recupera ao reconduzir o poder jurídico ao «poder do buril», mais estável que o da espada⁽⁹⁾.

Também pela dimensão do poder e do cortejo das suas consequências, o Penal é o ramo que mais deve obediência ao princípio da legalidade (art. 29.º da CRP e art. 1.º do Código Penal⁽¹⁰⁾) e, em certa medida, aquele que ainda mantém alguns «traços positivistas», apenas e tão-só na exigência de que o tipo legal de crime seja *determinado*, o que coloca difíceis questões de utilização de conceitos indeterminados e cláusulas gerais em Direito Criminal (*ius aequum*), assim como das ditas «normas penais em branco» (aqueles cujo conteúdo de proibição ou imposição exige a concatenação de conceitos criminais e de outros ramos de Direito, em especial o Administrativo ou o Fiscal, p. ex., sob pena de uma ainda maior inconstância legislativa).

No espaço que nos foi destinado, após lamentarmos a pouca colaboração existente entre juristas e linguistas – *maxime* os linguistas forenses, sendo que a maior responsabilidade é dos juristas, a qual se deve, de entre uma miríade de factores, a uma certa soberba intelectual típica dos últimos e em quem o espírito de completude inexpugnável do citado Kelsen teima em não desaparecer –, gostaríamos de nos concentrar nas funções que a linguagem desempenha no Direito Penal, com uma incursão sobre um diploma que visa tornar o «juridiquês» algo de mais perceptível para o «cidadão comum», o que, em si, enquanto ideia, só pode merecer aplauso: não há verdadeiro

culture: hermeneutic preliminaries», in: *Queensland University of Technology Law Journal*, 8 (1992), pp. 108-109.

⁸ *Das neue Bild des Strafrechtssystems. Eine Einführung in die finale Handlungslehre*, 4. Auflage, Göttingen: Otto Schwartz, 1961.

⁹ Veja-se o resumo em BYUNG-CHUL HAN, *Sobre o Poder*, cit., pp. 36-47. O que vai dito em texto permite estabelecer uma ponte com outra obra do mesmo autor, em que se reconhece a centralidade dos ritos e dos rituais, tão importantes em Direito, *maxime* nas audiências de discussão e julgamento (*Do Desaparecimento dos Rituais*, Lisboa: Relógio D'Água, 2020), em especial numa época em que existe «comunicação sem comunidade» (*ult. loc. cit.*, p. 11).

¹⁰ Doravante, abreviadamente, CP. Qualquer referência a uma norma jurídica desacompanhada do diploma de onde promana deve entender-se por relativa ao Código Penal.

Estado de Direito democrático e social (artigos 1.º e 2.º da CRP) quando a aplicação de uma norma jurídica se limita a uma «matéria de especialistas».

2- Direito (Penal) e funções da linguagem

Não cremos que as funções que a linguagem desempenha no nosso ramo de Direito sejam muito diversas de outros. Cientes da existência de uma torrente inabarcável de classificações, e privilegiando um estilo assumidamente «ensaístico», entendemos que as palavras utilizadas pelo legislador de modo a construir os tipos legais de delito desempenham as seguintes funções: a) de *motivação* e *reforço* e b) de *promoção*.

A primeira está relacionada com as finalidades precípua do próprio Direito Penal. Ao invés de outros ordenamentos jurídicos, por influência do CP austríaco, a primeira grande revisão da codificação nacional, de 1995, sob a batuta de FIGUEIREDO DIAS, forneceu ao intérprete uma âncora hermenêutica na sempiterna questão de saber o que se pretende atingir da aplicação de uma pena ou de uma medida de segurança. Assim, o art. 40.º, n.º 1 estipula que estas duas formas de reacção criminal visam finalidades de protecção de bens jurídicos e de reintegração do condenado, no que a doutrina largamente maioritária entende como finalidades apenas gerais e especiais-preventivas (respectivamente), afastando-se as ético-retributivas, vigentes no Direito anglo-americano. A linguagem encerra *comportamentos activos* que são exigíveis a toda e qualquer pessoa singular ou colectiva (em certos casos), pelo que tem de ser claro o âmbito de *protecção da norma*, naquilo que designamos por mandato de determinabilidade ou de taxatividade, como componente do sobredito princípio da legalidade. É evidente, também, que a *motivação* só se consegue se e na medida em que a comunidade, em geral, se identifique com os comportamentos proibidos, pelo que nos Estados de Direito democráticos e materiais, terá sempre de ser o respaldo nos direitos fundamentais a bússola segura que funciona como *fundamento* e *limite* à intervenção penal. Ao motivar a comunidade para se unir aos «operadores judiciários», mais facilmente se consegue o seu cumprimento. Uma sociedade divorciada das suas normas criminais encontra poderosos contra-motivos para as não observar. Ao invés, existindo esta identificação – que, em parte, é sempre ficcionada, mas, em última

análise, para além de mecanismos «*endo-ordenamentais*» (fiscalização da constitucionalidade, correntes doutrinárias e jurisprudenciais interpretativas), dispõe sempre da forma «*exo-ordenamental*» por excelência, que reside no controlo democrático por via, *inter alia*, de eleições com projectos político-criminais que se desejam diversos –, a trilogia hegeliana em que se centra a *prevenção geral positiva ou de integração* (as consequências nefastas do crime são respondidas pela pena ou medida de segurança, daí surgindo a síntese que transmite à comunidade a mensagem de que, mau grado o seu incumprimento, a mesma mantém plena vigência) encarrega-se do «reforço contrafáctico» (JAKOBS ⁽¹¹⁾) do comando jurídico.

Note-se que a forma como articulamos *motivação* e *reforço* não deixa de afirmar o *conteúdo proibitivo* da norma penal, mas sem que sintamos a necessidade de o autonomizar, assim se conseguindo – julgamos – um verdadeiro papel pedagógico do normativo. Com isto não pretendemos – muito pelo contrário – deixar de sublinhar que a estatuição criminal não encerra sempre um *mal* ⁽¹²⁾. Seria um farisaísmo negá-lo e, sobretudo, deixar um campo aberto a fenómenos de privatização da justiça criminal ⁽¹³⁾, a coberto de supostos ganhos de eficácia, em um tempo em que se conhecem as consequências do *punitive turn*, em especial nos EUA, mas que ramificaram para a Europa continental ⁽¹⁴⁾. Tudo depende, isso sim, do que se pretende atingir com a restrição do *ius ambulandi* e do direito de propriedade (penas de prisão e de multa, respectivamente), que deverá ser a *capacidade de interiorização da norma* pelo condenado, sempre que possível, embora não se possa negar que alguns existam em que tal tarefa é

¹¹ GÜNTHER JAKOBS, *Strafrecht. Allgemeiner Teil. Die Grundlagen und die Zurechnungslehre. Lehrbuch*, Berlin: De Gruyter, 1991, pp. 1-61.

¹² Com particular ênfase no nosso «Algumas notas para um conceito operativo de “pena”», in: *Julgar*, 32 (2017), pp. 203-232.

¹³ Referimo-nos a técnicas como as de *compliance* criminal, sobretudo àqueles que se visam aplicar no interior de grandes sociedades comerciais, construindo uma espécie de processo penal paralelo ao estadual e de que somos críticos. Vide MARIA JOÃO ANTUNES, «Privatização das investigações e *compliance* criminal», in: *Revista Portuguesa de Ciência Criminal*, 28, 1 (2018), pp. 119-127, e o nosso «Fundamentos político-criminais da responsabilidade penal das pessoas colectivas em Direito Criminal clássico, penas de substituição aplicáveis e *compliance* – breves notas», in: *Revista do Ministério Público (RMP)*, 161 (2020), pp. 203-234. Sobre a mediação penal (Lei n.º 21/2007, de 12/6) e as suas vantagens quando devidamente balizadas, cf. os nossos *A mediação penal de adultos: um novo «paradigma» de justiça*, Coimbra: Coimbra Editora, 2008, e «Justiça *prêt-à-porter*? Alternatividade ou complementaridade da mediação penal à luz das finalidades do sancionamento justiça», in: *RMP*, 117 (2009), pp. 85-126.

¹⁴ Sobre o tema, veja-se o nosso «Nova penologia», *punitive turn* e Direito Criminal: *quo vadimus?* Pelos caminhos da incerteza (pós-)moderna», in: MANUEL DA COSTA ANDRADE et al. (orgs.), *Direito Penal: fundamentos dogmáticos e político-criminais. Homenagem ao Prof. Peter Hünerfeld*, Coimbra: Coimbra Editora, 2013, pp. 395-476.

impossível ou quase (15).

A *função de promoção ou de protecção* que as normas jurídico-penais desempenham são as mais tardias na História da evolução da nossa ciência. Se bem que possamos encontrar algumas delas nos textos das nossas Ordenações (16), em sentido moderno fazem o seu aparecimento com o primeiro CP português de 1852. Mais ainda, verdadeiros comandos jurídicos sancionados por um ramo de *ultima ratio* pela existência de uma abstenção desconforme a um *dever legal de garante* (omissão impura) ou expressamente prevista em tipos legais de crime (omissão pura) apontam para o trânsito de um Estado de Direito demoliberal para um outro de feição material, identificado com o fim da II Grande Guerra. Em especial nos crimes comissivos por omissão (omissão impura ou imprópria), foi sempre de grande complexidade para a literatura da especialidade lidar com as várias formas e fases de imputação de responsabilidade penal a quem falha um dever em virtude de um *non facere* (17). A própria etimologia de *maleficium* – e é por demais conhecida a miscigenação entre as ordens sociais normativas da Religião, da Moral e do Direito até cerca do séc. XVIII – parece contrária a esta forma de assacar responsabilidade, bastando recordar o fratricídio de Abel, quando o Senhor pergunta a Caim pelo seu irmão: «[s]ou, porventura, guarda do meu irmão?» (Gn, 4,9). *Ex nihilo, nihil fit*, foi o brocardo vigente durante séculos. Mas, retomando o essencial. Apenas uma sociedade que entenda que o Estado se não deve limitar a uma feição abstencionista, mas também *prestacionista*, aceita, para além de um círculo limitado de omissões que se reconduzem à desobediência e à omissão de auxílio, que o art. 10.º preveja uma verdadeira cláusula de equiparação entre o desvalor da acção e do *omittere*. E, ao fazê-lo, o legislador transmite a mensagem de que, tirando óbvias excepções – bigamia, p. ex., mas já não os delitos de execução vinculada, ao menos *in totum* (ALMEIDA COSTA (18)) –, há um conjunto de valores baseados na solidariedade humana que o Direito

¹⁵ Para uma visão panorâmica do que se entende ser actualmente a ressocialização, vide o nosso «Ressocializar, hoje? Entre o «mito» e a realidade», in: *RMP*, 156 (2018), pp. 75-119.

¹⁶ Veja-se o nosso «Notas sobre os crimes omissivos no contexto do Direito Penal das Ordenações», in: *Revista da Faculdade de Direito da Universidade do Porto*, 3 (2006), pp. 77-135.

¹⁷ Sobre toda esta matéria, vide a nossa dissertação de mestrado *As «posições» de garantia na omissão impura. Em especial, a questão da determinabilidade penal*, Coimbra: Coimbra Editora, 2007.

¹⁸ A. M. DE ALMEIDA COSTA, «Anotação ao art. 217.º do CP», in: JORGE DE FIGUEIREDO DIAS (dir.), *Comentário Conimbricense do Código Penal. Parte Especial*, t. II, Coimbra: Coimbra Editora, 1999, pp. 300-301.

Penal visa tutelar. É, para nós, um corolário, ainda que tardio, de um dos princípios basilares da Revolução Francesa.

Naturalmente que aqui – na dita «*função propulsora do Direito Criminal*» – se levantam intrincadas dúvidas sobre até que ponto existe *legitimidade material* para que estas normas o façam. Formalmente, a questão não se coloca, a partir do momento em que o tipo se conforma à legalidade. Existe um certo receio, entre os teóricos do Direito, em geral, em transformar esta forma de regulação social em promotora de uma dada mundivisão, como se, enquanto ciência social e humana esta não fosse uma sua indeclinável tarefa. Não receemos tal desiderato, ponto é que o mesmo encontre acolhimento constitucional, como é o caso. Dito por outras palavras, a linguagem usada nos tipos legais de crime é, na esmagadora maioria, pensada para os comportamentos activos, pelo que somente uma cuidada tarefa hermenêutica pode conduzir à conclusão de que um *non facere* equivale a um *facere*. Repare-se que se não trata de uma interpretação extensiva ou – pior ainda – de uma aplicação analógica, sempre vedada pela CRP e pelo art. 1.º, n.º 3, a partir do momento em que existe o art. 10.º do mesmo diploma. O que se teme é um exorbitar da actuação humana em outras esferas jurídicas igualmente livres e autónomas, aptas a gerar, no limite, um excesso de «*activismo voluntarista*», capaz de criar conflitos de deveres. E, como em tantos outros problemas político-criminais e dogmáticos, integrando-nos na família do *civil law*, que muito confia na hermenêutica dos juízes, há quem tema uma remissão exorbitante nas mãos destes profissionais. Não tem sido, porém, essa a prática entre nós, ao invés se assistindo, a propósito de concretas factuais típicas segregadas pela vida social, a uma certa *lassidão jurisprudencial* em lançar mão da dogmática omissiva, mais recente e menos elaborada. Donde, aqui encontramos, nos crimes omissivos impuros, uma curiosa utilização da linguagem – e das técnicas da legística –, no sentido de estender a teleologia da norma activa a um conjunto de ausências de acção punível, reforçando a centralidade da palavra e da linguagem na específica actuação de todo o Direito. E este *não vive fora ou sem a linguagem*, sendo uma das mais belas criações do espírito humano que homenageia diariamente este conjunto de signos com uma dada semântica e semiótica.

3- *Requiem* pelo “juridiquês”?

Em 1977, o criminólogo norueguês NILS CHRISTIE publicava um artigo (19) central no que seriam os *movimentos abolicionistas* (20) que, inspirados na famosa verificação de GUSTAV RADBRUCH de que o Direito Penal se devia dedicar a encontrar algo melhor que o Direito Penal e não a melhorá-lo (21), bebendo da Criminologia crítica de raiz marxista, denunciava o «roubo dos conflitos» aos cidadãos comuns. A chave da defesa de movimentos de deslocação da resolução dos problemas penais para fora de um sistema formal, ritualizado e dito «tradicional», consistia na concepção segundo a qual, ao longo da História, depois de uma primeira fase de desenvolvimento do nosso ramo de Direito em que prevaleceu a «vingança privada» (*Blutrache*), seguida de uma primeira forma de proporcionalidade entre a gravidade do crime e da sanção – *compositio* –, se chega, com o triunfo do Estado em sentido moderno, à centralização da administração da justiça nas mãos do monarca, não mais se tendo abandonado este controlo monopolista. Ora, ao longo deste processo, as *personagens principais* da trama jurídica foram sendo progressivamente afastadas e substituídas por *profissionais do foro*, dotados de uma linguagem própria, dominando ritos, fórmulas, gestos, até a um ponto em que ofendido e vítima se convertem em *meros espectadores* de algo cujo guião desconhecem. Daí o afastamento dos cidadãos em relação à justiça e o seu descrédito, florescendo classes de advogados, juízes e procuradores, que «roubam» o conflito aos particulares e o solucionam como se de coisa sua se tratasse.

A visão de CHRISTIE, de HULSMAN, de BARATTA e tantos outros autores abolicionistas é de um romantismo que teve o condão de colocar a nu debilidades do sistema criminal, o que, por si só, foi uma grande conquista. Não encontramos hoje, cremos, ninguém a defender ao menos as formas radicais de abolicionismo, mas isso não significa, para o que agora importa, que não seja urgente reflectir sobre até que ponto a linguagem técnica, cifrada, amiúde incompreensível, não afasta a comunidade em geral do Direito e, ao fazê-lo, não a torna menos partícipe do respectivo processo aplicativo e, por consequência, impede ou torna mais complexo

¹⁹ «Conflicts as property», in: *The British Journal of Criminology*, 17, 1 (1977), pp. 1-15.

²⁰ Sobre eles, entre tantos, vide o nosso «Crise da pena de prisão e os abolicionismos – roteiro de análise», in: *Revista Jurídica Luso-Brasileira*, 5, 2 (2019), pp. 949-989.

²¹ GUSTAV RADBRUCH, *Rechtsphilosophie*, 6. Auflage, Stuttgart: Koehler, 1963, p. 269.

o adimplemento das finalidades que *supra* associámos às normas jurídico-penais. Existe um conjunto enorme de causas para que o «juridiquês» se venha transformando, desde os alvares da ciência jurídica, numa espécie de *parede* entre «nós» (os «*especialistas*») e «*os outros*». Dir-se-á que não é só uma questão do Direito, bastando ver o que sucede na Medicina, Engenharia, Arquitectura, Filosofia e, em geral, em qualquer ramo das ciências. Todas elas partilham uma linguagem própria, referida a aspectos mais técnicos, a *leges artis*, mas também a realidades que poderiam ser referidas por intermédio de palavras e expressões outras, mais comuns e compreensíveis, mas que contribuem, na visão de alguns, para uma espécie de *entronização* daquele específico ramo do conhecimento no conjunto do saber humano. Neste ponto, ao que cremos, ainda se sentem as ondas nefastas do Positivismo que, com a sanha de tudo dominar, pretendia que as ciências sociais e humanas adoptassem o mesmo método «científico» que as naturais – usamos a dicotomia por facilidade de expressão, apesar de dela discordarmos. Ora, uma «verdadeira ciência» deve ter, nesta concepção, *uma certa aparência de mistério*, uma *aura* que, de alguma maneira, a aproxima do divino – há quem acredite que a ciência é a faceta mundana do sagrado, como o actual contexto pandémico tem posto de manifesto ⁽²²⁾ –, o que se consegue por via de uma linguagem inacessível ao cidadão comum e que, em alguns casos, se justifica por inexistir outra que, com correcção, se aproxime da realidade que se visa transmitir e, outras vezes, apenas serve para *adornar* uma *suposta cientificidade* ou uma *pseudo-intelectualidade*. Também parece evidente que no Direito, como em outras áreas, uma linguagem em muito inacessível aos que não dominam o código, comporta vantagens económicas. Para já não falar na especificidade nacional de permitir que advogados sejam deputados à Assembleia da República (com alguns impedimentos e não incompatibilidade absoluta, como deveria ser ⁽²³⁾), o que lhes permite intervirem na formulação legislativa para, depois, melhor saberem as aberturas consentidas pela lei – tantas vezes lacunas propositadas. Um *regime promíscuo* e que envergonha a nossa democracia.

Vistas algumas das razões que militam no sentido do «juridiquês»,

²² PAOLO GIORDANO, *Frente ao Contágio*, Lisboa: Relógio D'Água, 2020.

²³ Cf. artigos 20.º e 21.º do Estatuto dos Deputados (Lei n.º 7/93, de 1/3) e artigos 82.º, n.º 1, al. a) e n.º 2, al. a) e 83.º, n.º 4, do Estatuto da Ordem dos Advogados (Lei n.º 145/2015, de 9/9).

também é um facto que os últimos Governos têm demonstrado uma saudável preocupação em aproximar a linguagem jurídica da generalidade dos cidadãos, condição essencial para a vivência democrática e para a realização efectiva do Estado de Direito. É assim que, no âmbito de um conjunto de programas de vários sectores da Administração Pública que ficou conhecido por «SIMPLEX», surge o «SIMPLEGIS», pela mão do XIV Governo Constitucional (1999-2002). Tendo em conta a finalidade que nos anima, somente daremos conta dos seus aspectos centrais, no que contende com uma «descomplexificação» da linguagem jurídica ⁽²⁴⁾, que se fica igualmente a dever ao papel das instituições da União Europeia (UE), em especial da Comissão – que trata a matéria, com propriedade, no domínio da Justiça e Assuntos Internos e, mais propriamente, dos Assuntos Constitucionais –, que há algumas décadas vem demonstrando preocupação com a sua própria normação, bem como a dos Estados-Membros, para tal publicando manuais de boas práticas legislativas, nos quais é constante a ideia de que, sempre que tecnicamente se não traíam os conceitos, deve ser usada uma linguagem compreensível ao cidadão médio e que não tenha formação jurídica ⁽²⁵⁾.

Assim, seguindo a advertência de BECCARIA – «[q]uereis prevenir os crimes? Fazei com que as leis sejam claras, simples (...)» ⁽²⁶⁾ –, a partir do Regimento do Conselho de Ministros do XVIII Governo Constitucional (2009-2011) ⁽²⁷⁾, é expressamente assumida a «disponibilização de resumos em linguagem clara e acessível do texto dos diplomas, em Português e Inglês, a partir do 2.º semestre de 2011», o que se tratou de medida inovadora ao nível dos Estados-Membros da UE. Mais ainda, no que se designa por «legística formal» ⁽²⁸⁾, o art. 14.º impõe que «[a]s frases devem ser simples, claras e concisas»; «[d]eve ser evitada a utilização de redacções excessivamente vagas, apenas se utilizando conceitos indeterminados quando estritamente necessário» e

²⁴ Para mais pormenores, DIANA ETNER e JOÃO TIAGO SILVEIRA, «Programas de Better Regulation em Portugal: o SIMPLEGIS», in: e-Pública: Revista Eletrónica de Direito Público, 1, 1 (2014), acessível em http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2183-184X2014000100008#_ftnref37 e consultada a 30/8/2020.

²⁵ Entre tantos exemplos, veja-se *Best practices in legislative and regulatory processes in a constitutional perspective: the case of the European Union*, disponível em [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/IDAN/2015/536483/IPOL_IDA\(2015\)536483_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/IDAN/2015/536483/IPOL_IDA(2015)536483_EN.pdf) e consultado a 30/8/2020.

²⁶ Usámos a edição *Dei delitti e delle pene*, Venezia: Rinaldo Benvenuti, 1781, p. 135. Nossa tradução.

²⁷ Resolução do Conselho de Ministros n.º 77/2010, de 11/10.

²⁸ Embora neste aspecto em particular tenha sido precursora a Resolução do Conselho de Ministros n.º 126-A/2004, de 3/9 (art. 11.º do anexo) – XVI Governo Constitucional (2004-2005).

«[a]s palavras devem ser utilizadas no seu sentido corrente, sem prejuízo da utilização de terminologia técnica, quando tal se mostre indispensável ou aconselhável» (29). Desde logo ficou claro tratar-se de um resumo «sem valor legal», que, por isso, não pode criar para o Estado quaisquer obrigações, nem dispensa a consulta integral do diploma, respondendo, como regra, às seguintes perguntas «o que é?», «o que vai mudar?», «que vantagens traz?» e «quando entra em vigor?». Saúda-se a iniciativa que continuou a ser seguida pelos sucessivos executivos desde então, mas não se percebe o motivo pelo qual a disponibilização de um resumo na dita linguagem clara e acessível, em duas línguas, não consta do diploma onde, por excelência, deveria ter a sua sede, ou seja, aquele que trata da «publicação, identificação e formulário dos diplomas» (Lei n.º 74/98, de 11/11). Mais: em geral, este resumo é oferecido somente em relação aos decretos-lei e decretos regulamentares, quando *deveria igualmente abranger as leis da Assembleia da República*, sobretudo aquelas que contendem com sectores da vida social de maior impacto. Um exemplo eloquente: no actual contexto pandémico, não foi objecto de tal resumo a declaração do estado de emergência e suas prorrogações, bem como as sucessivas declarações dos estados de contingência ou de alerta. Dir-se-á que a complexidade dos mesmos, *rectius*, o conjunto de regras e excepções neles contidos impediria um resumo com o mínimo de utilidade, mas, ainda assim, surge-nos como incompreensível a *ratio* de, em matéria tão cogente da vida comunitária, se não ter lançado mão de tal mecanismo, tanto mais que, até em matéria penal, as dúvidas suscitadas foram de monta (30).

Quid inde? Provocatoriamente, já em 1964, FRIEDMAN (31) asseverava: «[a]

²⁹ O mesmo é prescrito nas Resoluções do Conselho de Ministros n.ºs 29/2011, de 11/7 e 90-B/2015, de 9/11, as quais aprovaram, respectivamente, os regimentos deste Conselho nos XIX – 2011-2015 –, XX Governos Constitucionais – 2015 – (também o seu art. 14.º). No XXI Governo (2015-2019), não encontramos esta referência nem no diploma que aprova a orgânica do executivo, nem no respectivo regimento do Conselho de Ministros, apesar de se não ter notado qualquer mudança de posicionamento. Por seu turno, o actual XXII Governo (2019-...), agora no próprio diploma que aprova a orgânica do executivo («regras de legística na elaboração de atos normativos do Governo»), em linha de continuidade, estabelece, no art. 15.º do Decreto-Lei n.º 169-B/2019, de 3/12, «[a]s frases dos atos normativos devem ser simples, claras e concisas, devendo ser evitada a utilização de redações excessivamente vagas, com recurso a conceitos vagos e indeterminados apenas quando os mesmos forem estritamente necessários»; «[a]s palavras devem ser utilizadas no seu sentido corrente, sem prejuízo da utilização de terminologia técnica, quando tal se mostre indispensável ou aconselhável e do rigor jurídico necessário, devendo-se, neste caso, exemplificar algumas situações ou factos típicos que o conceito descreve».

³⁰ A título exemplificativo, vide o nosso «“Desobediência em tempos de cólera”: a configuração deste crime em estado de emergência e em situação de calamidade», in: *RMP*, número especial (2020), pp. 15-41.

³¹ LAWRENCE M. FRIEDMAN, «Law and its language», in: *The George Washington Law Review*, 33 (1964), p. 563. Tradução nossa.

linguagem da lei – em toda a sua pedante, semântica, repetitiva, mística, prolixa, túrgida, antiga e etimológica glória – é doravante defendida e revelada tal como ela efectivamente é: aprendida, fraternal, límpida, se não sempre estilosa, eficiente, se não sempre concisa, actualizada em uma certa forma antiquada. *Res ipsa loquitur*.⁽³²⁾ Nenhum cidadão discorda da importância de uma *linguagem que sirva aqueles a quem se destina*⁽³³⁾, sem entrar aqui na questão de saber se a linguagem jurídica é efectivamente *técnica* ou se se limita a utilizar alguns *termos técnicos*⁽³⁴⁾. Destarte, por certo que o Direito, como qualquer outra ciência (sem curar, de novo, de saber se o Direito o é verdadeiramente, ou se, ao invés, como pensamos, é mais uma *técnica* «do bom e do justo» (*ars boni et aequi*, como o definia o *Digesto*), sem que isto lhe retire minimamente importância), foi criando, ao longo dos séculos, um *corpus* técnico-dogmático que implica a utilização de conceitos, palavras e expressões que não são imediatamente apreensíveis pelo cidadão que não teve formação jurídica. Nada de diverso, como se disse, de outras áreas. A especificidade que julgamos dever reconhecer-se ao Direito é a de que, como *ubi societas, ibi ius* (ULPIANO), uma plena concretização de um Estado de Direito democrático e social como a nossa CRP proclama, exige, da parte de quem com ele lida como profissão – e sobretudo do legislador –, um cuidado acrescido, uma espécie de *constante vigilância*, no sentido de que se não perca o norte e não nos enleemos em *fórmulas opacas e vazias*, que podiam ser ditas de modo compreensível, com fitos – conscientes ou inconscientes – de pedantismo, de afirmação de classe, ou mesmo de obtenção de rendimentos, por certo lícitos, mas que afastam os destinatários das normas jurídicas.

São, por isso, de louvar, as iniciativas de que demos nota, dirigidas à elaboração de resumos em linguagem simples e clara dos traços fundamentais dos principais diplomas, que deveriam até ser estendidos a outros – desde logo às leis do Parlamento e aos principais Códigos do ordenamento jurídico –, sendo ainda de particular relevo que os preâmbulos se escrevam com essa preocupação central. Certamente que nunca se dispensará a intervenção técnica e também temos por seguro que os ditos resumos em

³² «A coisa fala por si própria».

³³ R. A. DUFF, «Law, language and community: some preconditions of criminal liability», in: *Oxford Journal of Legal Studies*, 18 (1998), pp. 189-206.

³⁴ FREDERICK SCHAUER, «Is law a technical language?», in: *San Diego Law Review*, 52 (2015), pp. 501-514.

linguagem simples não vulneram – como alguns vociferaram – o princípio da separação de poderes do art. 111.º da CRP. Pretendiam que a hermenêutica jurídica é um espaço reservado em última linha ao poder judicial e, antes dele, aos magistrados do Ministério Público e aos mandatários judiciais. Não podíamos discordar mais desta linha argumentativa. Em nada bole com a clássica separação que remonta à Revolução Francesa e a autores como LOCKE ou MONTESQUIEU a elaboração dos ditos resumos, ademais sem valor jurídico, de forma alguma se impondo, assim, como interpretação autêntica ou «qualificada». Que a primeira pode – e é – ser realizada pelo legislador é um truísmo jurídico. Que a segunda não existe, no contexto criado, também nos surge como uma evidência. Trata-se apenas de auxiliar o cidadão menos familiarizado com os textos jurídicos a compreender o cerne da intervenção legislativa. Nada mais, mantendo-se intacto o múnus dos juízes. Em extrema sùmula, como em tudo na vida, o Direito ganhará sempre que se abre à sociedade e se não feche em «torres de marfim» solipsistas e auto-referenciais, sem prejuízo das hipóteses em que a exigência de rigor técnico impeça o uso de palavras ou expressões de uso mais corrente.

Registe-se, por fim, em uma outra ordem de considerações, a preocupação de, nas regras de legística, se estabelecer que a legislação deve usar uma «*linguagem não discriminatória*»⁽³⁵⁾, no que temos por uma solução plenamente justificada. A igualdade entre homens e mulheres é um valor constitucional e uma tarefa fundamental que o Estado se dá a si próprio (art. 9.º, al. *h*), da CRP), motivo pelo qual se não trata de qualquer «modernice» inconsequente. O poder da palavra é enorme, como se sabe: ela salva ou mata. Dito com WITTGENSTEIN⁽³⁶⁾ – sem desconhecer as críticas que o sentido da expressão convoca –, «[t]he limits of my language mean the limits of my world». No mesmo plano de igualdade, a Lei n.º 45/2019, de 27/6, a qual determina que em qualquer tratado ou convenção internacional de que Portugal seja Parte Contratante, na tradução para a nossa língua, a expressão «direitos do homem» deve passar a ler-se «direitos humanos»⁽³⁷⁾,

³⁵ A título de exemplo, a Resolução do Conselho de Ministros n.º 77/2010, de 11/10 (Regimento daquele Conselho no XVIII Governo Constitucional), art. 15.º: «[n]a elaboração de actos normativos deve neutralizar-se ou minimizar-se a especificação do género através do emprego de formas inclusivas ou neutras, designadamente através do recurso a genéricos verdadeiros ou à utilização de pronomes invariáveis.»

³⁶ *Tractatus Logico-Philosophicus*, London: Kegan Paul, Trench, Trubner, 1922, p. 74.

³⁷ Antes disso, já a Resolução do Conselho de Ministros n.º 21/2019, de 29/1, atinente a «(...) atos, decisões, normas, orientações, documentos, edições, publicações, bens culturais ou quaisquer textos e comunicações, sejam

como sucede, p. ex., com a Convenção Europeia dos Direitos Humanos (1950).

4- Nota conclusiva

O trabalho empreendido conclui, antes de mais, com uma verdade banal: *juristas e linguistas mantêm-se de costas voltadas* e mesmo os linguistas forenses não encontram da parte dos primeiros grande vontade de trabalhar em equipa, quando esta é, por excelência, uma área multidisciplinar. Donde, de forma modesta, este visa ser um nosso primeiro contributo na reflexão do papel central da linguagem no Direito (e no Penal em particular). Entendidas as normas jurídicas como desempenhando uma *função negativa* (de *motivação* e *reforço*) e outra *positiva* (*propulsora*, *promotora de valores*), numa classificação que, no Direito Criminal, tem a vantagem acrescida de adscrever a tais normas e à linguagem que elas encerram e que as compõem dois grandes mandamentos dominantes deste ramo: *acção* e *omissão*, ligando sempre o sistema jurídico-social a uma dada concepção de «poder», de que é *emanação*, *fundamento* e *limite*, concluímos, por fim, pelo caminho trilhado pelo legislador pátrio, no sentido de «simplificar» a linguagem jurídica – o «juridiquês» ou «legalês». Há interessantes esforços que estão em vigor e outros que poderiam ser alargados, como visto, sem prejuízo de se não perder a especificidade técnico-dogmática, sempre que ela seja imperativa para a apreensão do sentido de uma concreta realidade.

* * *

«Tudo faz pensar que os ritmos pessoais, as diferenças individuais e os padrões cognitivos próprios de cada pessoa existirão sempre e deverão ser, tanto quanto possível, objecto de uma leitura muito particular.»⁽³⁸⁾ As palavras são da nossa homenageada, a Senhora Professora Doutora MARIA DA GRAÇA LISBOA CASTRO PINTO. Tivemos o enorme gosto de a conhecer no âmbito do PEUS – Programa de Estudos Universitários para Seniores da U.Porto, de que foi e é a grande artífice e impulsionadora. Da Linguística

internos ou externos, independentemente do suporte, bem como todos aqueles que venham a ser objeto de revisão, reedição, reimpressão ou qualquer outra forma de modificação» (n.º 1).

³⁸ MARIA DA GRAÇA LISBOA CASTRO PINTO, «Do “era uma vez...” aos textos dos manuais escolares: um espaço de linguagem vivida num processo interactivo sujeito ao ritmo de cada criança», in: *Perspectiva*, 24, 2 (2006), p. 654.

até à profunda reflexão sobre o papel do ensino superior nesta camada da população, foi o salto que parece simples, como o tem sido sempre na vida académica da nossa querida Professora. E se escolhermos a frase anterior, é porque ela é demonstrativa de alguns traços de personalidade distintivos desta ilustre académica: a sua simplicidade, rara inteligência e profundo humanismo. No momento em que Cronos dita uma «suspensão académica» que, por certo, não corresponderá nunca a um parêntesis no pensamento e na acção, acode-nos ao espírito ainda um outro traço da Professora MARIA DA GRAÇA PINTO que aqui desejamos testemunhar: a eterna busca da verdade, ou melhor, de uma sua aproximação, já que em domínios como este apenas aspiramos ao númeno, ficando-nos pelo fenómeno. Só esta busca, amiúde quimérica, dá sentido à «(...) nossa vida [que se assemelha a um] navio que corre com presteza, sem deixar rasto ou sinal por onde passou (...)» (39).

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, MARIA JOÃO, «Privatização das investigações e *compliance* criminal», in: *Revista Portuguesa de Ciência Criminal*, 28, 1 (2018), pp. 119-127.
- BEAZLEY, MARGARET J., «Language, the law's essential tool», in: *Newcastle Law Review*, 12 (2017), pp. 1-22.
- BECCARIA, CESARE, *Dei delitti e delle pene*, Venezia: Rinaldo Benvenuti, 1781.
- CHRISTIE, NILS, «Conflicts as property», in: *The British Journal of Criminology*, 17, 1 (1977), pp. 1-15.
- CONDLIFFE, PETER, «Law language and culture: hermeneutic preliminaries», in: *Queensland University of Technology Law Journal*, 8 (1992), pp. 105-112.
- COSTA, A. M. DE ALMEIDA, «Anotação ao art. 217.º do CP», in: JORGE DE FIGUEIREDO DIAS (dir.), *Comentário Conimbricense do Código Penal. Parte Especial*, t. II, Coimbra: Coimbra Editora, 1999, pp. 274-310.
- DUFF, R. A., «Law, language and community: some preconditions of criminal liability», in: *Oxford Journal of Legal Studies*, 18 (1998), pp. 189-206.
- ETNER, DIANA e SILVEIRA, JOÃO TIAGO, «Programas de *Better Regulation* em Portugal: o

³⁹ MIGUEL MAÑARA VICENVELO DE LECA, *Discurso de la verdad*, Sevilla: Imprenta de Don Luis Bexinez y Castilla, 1778, p. 4. Nossa tradução.

- SIMPLEGIS», in: *e-Pública: Revista Eletrónica de Direito Público*, 1, 1 (2014), acessível em http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2183-184X2014000100008#_ftnref37 e consultada a 30/8/2020.
- FRIEDMAN, LAWRENCE M., «Law and its language», in: *The George Washington Law Review*, 33 (1964), p. 563-571.
- GIORDANO, PAOLO, *Frente ao Contágio*, Lisboa: Relógio D'Água, 2020.
- GOODRICH, PETER, «Law and language: an historical and critical introduction», in: *Journal of Law & Society*, 11, 2 (1984), pp. 173-206.
- HAN, BYUNG-CHUL, *Do Desaparecimento dos Rituais*, Lisboa: Relógio D'Água, 2020.
- _____, *Sobre o Poder*, Lisboa: Relógio D'Água, 2017.
- JAKOBS, GÜNTHER, *Strafrecht. Allgemeiner Teil. Die Grundlagen und die Zurechnungslehre. Lehrbuch*, Berlin: De Gruyter, 1991.
- LEITE, ANDRÉ LAMAS, *A mediação penal de adultos: um novo «paradigma» de justiça*, Coimbra: Coimbra Editora, 2008.
- _____, «Algumas notas para um conceito operativo de “pena”», in: *Julgar*, 32 (2017), pp. 203-232.
- _____, *As «posições» de garantia na omissão impura. Em especial, a questão da determinabilidade penal*, Coimbra: Coimbra Editora, 2007.
- _____, «Crise da pena de prisão e os abolicionismos – roteiro de análise», in: *Revista Jurídica Luso-Brasileira*, 5, 2 (2019), pp. 949-989.
- _____, «“Desobediência em tempos de cólera”: a configuração deste crime em estado de emergência e em situação de calamidade», in: *Revista do Ministério Público (RMP)*, número especial (2020), pp. 15-41.
- _____, «Fundamentos político-criminais da responsabilidade penal das pessoas colectivas em Direito Criminal clássico, penas de substituição aplicáveis e *compliance* – breves notas», in: *Revista do Ministério Público (RMP)*, 161 (2020), pp. 203-234.
- _____, «Justiça *prêt-à-porter*? Alternatividade ou complementaridade da mediação penal à luz das finalidades do sancionamento justiça», in: *RMP*, 117 (2009), pp. 85-126.
- _____, «Notas sobre os crimes omissivos no contexto do Direito Penal das Ordenações», in: *Revista da Faculdade de Direito da Universidade do Porto*, 3 (2006), pp. 77-135.
- _____, «“Nova penologia”, *punitive turn* e Direito Criminal: *quo vadimus?* Pelos caminhos da incerteza (pós-)moderna», in: MANUEL DA COSTA ANDRADE et al. (orgs.), *Direito Penal: fundamentos dogmáticos e político-criminais. Homenagem ao Prof. Peter Hünerfeld*, Coimbra: Coimbra Editora, 2013, pp. 395-476.

- _____, «Ressocializar, hoje? Entre o «mito» e a realidade», in: *RMP*, 156 (2018), pp. 75-119.
- MAÑARA VICENVELO DE LECA, MIGUEL, *Discurso de la verdad*, Sevilla: Imprenta de Don Luis Bexinez y Castilla, 1778.
- METHVEN, ELYSE, «“Weeds of our own making”: language ideologies, swearing and the Criminal Law», in: *Law in Context: A Socio-Legal Journal*, 34 (2016), pp. 117-132.
- MILLER, JEREMY, «The language of justice: vagueness, discretion, and sophistry in Criminal Law», in: *Western State University Law Review*, 13, 1 (1985), pp. 129-136.
- PINTO, MARIA DA GRAÇA LISBOA CASTRO, «Do “era uma vez...” aos textos dos manuais escolares: um espaço de linguagem vivida num processo interactivo sujeito ao ritmo de cada criança», in: *Perspectiva*, 24, 2 (2006), p. 654.
- RADBRUCH, GUSTAV, *Rechtsphilosophie*, 6. Auflage, Stuttgart: Koehler, 1963.
- SCHAUER, FREDERICK, «Is law a technical language?», in: *San Diego Law Review*, 52 (2015), pp. 501-514.
- SOLAN, LAWRENCE M., «Patterns in language and law», in: *International Journal of Language & Law*, 6 (2017), pp. 46-66.
- WELZEL, HANZ, *Das neue Bild des Strafrechtssystems. Eine Einführung in die finale Handlungslehre*, 4. Auflage, Göttingen: Otto Schwartz, 1961.
- WITTGENSTEIN, LUDWIG, *Tractatus Logico-Philosophicus*, London: Kegan Paul, Trench, Trubner, 1922.

Las Facultades de Educación en las Universidades Tradicionales y en las “Universidades de la Tercera Edad: un modelo de cooperación.”¹

André Lemieux

*Departamento de Educación - Universidad de Québec en Montréal
Montréal, Canada*

Gérald Boutin

*Departamento de Educación - Universidad de Québec en Montréal
Montréal, Canada*

Mariano Sánchez Martínez

*Departamento de Sociología - Universidad de Granada
España*

Jean Riendeau

*Grupo de Investigación Universitaria sobre la Tercera Edad (GRUTA)
Departamento de Educación - Universidad de Québec en Montréal
Montréal, Canada*

Correspondencia para André Lemieux,
*Department of Education, University of Quebec at Montreal,
P.O. Box 8888, Downtown branch, Montréal, Québec, Canada,
H3C 3P8*

¹ En España, las mayoría de las Universidades de la Tercera Edad reciben denominaciones tales como: Universidades de Mayores, Aulas de la Experiencia, etc. Es deseo expreso de los autores que se respete, para la presente traducción, la terminología “Universidades de la Tercera Edad”. El motivo halla su fundamentación científica en la propia definición de Tercera Edad como grupo social específico que hace referencia a aquellos jubilados que gozan de buena salud (LEGENDRE, 1990: 166) y, por lo tanto, de autonomía y capacidad para el aprendizaje en este tipo de instituciones. La Tercera Edad se diferencia entonces de otros grupos de personas mayores que han sido recientemente categorizadas como Cuarta o Quinta Edad. De nuevo Legendre (1990: 166) explica que la Cuarta Edad, por oposición a la Tercera, es una edad de dependencia psíquica, la vejez propiamente hablando. La Quinta Edad es, en fin, aquella que alcanzan los centenarios y que según el propio Lemieux (2002) representa una categoría significativa en las últimas estadísticas en Canada.

Traducción y anotaciones de

José García Molina

*Departamento de Pedagogía, Universidad de Castilla-La Mancha
España*

Claire-Marie Lavoie

*Grupo de Investigación Universitaria sobre la Tercera Edad (GRUTA)
Departamento de Educación - Universidad de Québec en Montréal
Montréal, Canada*

Correspondencia para José García Molina

Centro de Estudios Universitarios

Av. Real Fábrica de Sedas s/n

45600 Talavera de la Reina. Toledo

Jose.Gmolina@uclm.es

RESUMEN

El presente artículo pretende denunciar una realidad latente aún en nuestros días: las llamadas Universidades de la Tercera Edad no son en realidad merecedoras de tal título. No lo son porque en ellas no se ha desarrollado una verdadera vocación universitaria, a saber, la que se identifica con la enseñanza sistematizada, la investigación y el servicio a la colectividad. Es por ello que nos parece urgente el establecimiento de un modelo de cooperación entre las Universidades Tradicionales, en concreto sus Facultades de Educación, y las Universidades de la Tercera Edad. Este modelo, en el que se inserta la gerontagogía, debe asegurar que los futuros agentes que intervendrán con las personas de la Tercera Edad consigan una formación adecuada a la realidad y las necesidades de este grupo social. Delimitar el papel de profesores, formadores, supervisores y estudiantes será esencial para crear las condiciones de puesta en marcha de dicha cooperación. Esta cooperación puede lograr un acercamiento de las Universidades de la Tercera Edad a las Facultades de Educación de las Universidades Tradicionales, articulando de este modo la formación teórica y la formación práctica de los futuros agentes. Este último aspecto contribuirá, de manera decidida, al desarrollo de su identidad profesional.

TITLE

The Faculties of Education in the Traditional Universities and the Universities of the Third Age: a model of partnership.

KEY WORKS

Gerontology, Universities of the Third Age, interveners close to the elderlies, model of partnership.

ABSTRACT

This article presents a subject that is more and more debated today, that is, that the Universities of the Third Age can not pretend to have the vocation of every University which is teaching, researching and services to the collectivity. For this reason, it seems urgent to present a model of partnership between traditional universities and Universities of the Third Age. This model will assure the future interveners that work with the elderlies a better training for them. Determining the roles of the teachers, supervisor and students will permit creating the conditions of a better cooperation. This cooperation will permit to join the Universities of the Third Age with the Faculties of Education of the Traditional Universities and better articulate the theoretical and practical training of the future interveners that work with the elderlies contributing to their professional identity.

TITRE

Les Facultés d'éducation des Universités Traditionnelles et les Universités du Troisième Âge: un modèle de partenariat

MOTS CLÉ

Gerontologie, Universités du Troisième Âge, personnes âgées, intervenants auprès des personnes âgées, modèle de partenariat universitaire.

SOMMAIRE

Cet article présente un sujet qui est de plus en plus débattu aujourd'hui, à savoir que les Universités du Troisième Âge ne peuvent prétendre au titre d'Université. En effet, celles-ci n'ont pas la vocation de toute Université, c'est à dire l'enseignement, la recherche et les services à la collectivité. C'est pourquoi, il nous paraît urgent de présenter un modèle de partenariat entre les Facultés d'Éducation des Universités traditionnelles et des Universités du Troisième Âge. Ce modèle assure aux futurs intervenants, qui interviennent auprès des personnes du Troisième Âge, une formation plus adéquate avec ces personnes.

Délimiter les rôles des professeurs, formateurs, superviseurs et étudiants c'est essentiel pour créer les conditions de la mise en marche d'une bonne coopération. Cette coopération permettra de rapprocher les Universités du Troisième Âge avec les Facultés d'Éducation des Universités traditionnelles et de mieux articuler la formation théorique et la formation pratique des futurs intervenants auprès des personnes du Troisième Âge, contribuant de manière décisive à leur identité professionnelle.

Introducción.

En los años futuros habrá un desarrollo enorme en lo concerniente a la satisfacción de las necesidades de educación de las personas mayores.

Además, los interlocutores privilegiados que los gobiernos han designado para actuar en este dominio no dejan lugar a dudas, queda muy claro en todas las recomendaciones de los diferentes niveles de gobierno, las Facultades de Educación. Ellas no se pueden sustraer a este imperativo, según el vicerrector de recursos de la Universidad de Québec à Hull quien afirma: “[...] que la puesta en marcha de una cooperación de esa naturaleza es realista y realizable. Todo lo que hace falta es un poco de imaginación y de apertura de espíritu” (LAFORTE, 1990 : 36). Pero una de las problemáticas a resolver consiste en esbozar las soluciones para hacer de manera que las Universidades de la Tercera Edad² donde se han dispensado enseñanzas universitarias, de manera empírica, pudieran establecer una cooperación con las Facultades de Educación de las Universidades Tradicionales. Porque si las U3A responden a una necesidad y a las obligaciones de estas personas, están lejos de compartir la misión de enseñanza y de investigación de las Universidades Tradicionales, pues ellas no guardan más que el título, sin tener las cualidades (LEVET-GAUTRAT, 1980 : 70).

En nuestros propósitos demostraremos la imposibilidad para las U3A no sólo de pretender el título sino también la vocación de la Universidad. Después, describiremos el papel que las universidades han jugado, hasta el momento, para integrar la educación de las personas de la Tercera Edad al interior de sus muros. Estableceremos, en fin, el único lugar lógico para desarrollar la enseñanza, la investigación y el servicio a la colectividad de la educación de las personas de la Tercera Edad, a saber, las Facultades de Educación. Al final, para terminar, presentaremos un modelo de cooperación entre las U3A o de manera más simple, independientemente de la denominación, con los organismos dedicados a la educación de las personas de la Tercera Edad. Este modelo será análogo al modelo de desarrollado por las Facultades de Educación con las escuelas primarias y secundarias donde los futuros maestros hacen sus estancias prácticas de formación para la enseñanza.

Las Universidades de la Tercera Edad.

Desde 1973, año de la fundación en Toulouse de la primera U3A, una

2 A lo largo del texto escribiremos U3A, para designar las Universidades de la Tercera Edad, respetando así la sigla original utilizada por los autores.

multitud de U3A se han abierto en el mundo, entre otras 52 en Francia y una en Québec, la Universidad de la Tercera Edad de Sherbrooke.

Entonces, la creación de las U3A ha respondido, sin duda, a una necesidad sociocultural de las personas de la Tercera Edad, que el profesor Pierre Vellas supo canalizar en el momento oportuno, para hacer una colosal realización al crearla. Pero, desde su creación, la U3A lleva consigo, no en menor medida, los gérmenes de la ambigüedad.

Ha hecho falta siglos para que las Universidades Tradicionales pudieran establecerse... Hicieron falta apenas siete años para que nacieran cincuenta y dos U3A en nuestro país (LEVET-GAUTRAT, 1980: 64).

La proliferación de todas estas instituciones hace que nos preguntemos, con Levet-Gautrat, si responden verdaderamente al imperativo de toda Universidad, a saber: la enseñanza, la investigación y el servicio a la colectividad (LEVET-GAUTRAT, 1980: 70). Pues para merecer el título de Universidad es necesario poseer la mayoría de estas características (ECOCHARD, 1980: 53). Pues, cuando miramos más de cerca como las U3A se han desarrollado, notamos que han sido el fruto «de iniciativas locales» compuestas por una variedad de mandatarios de todo rango, mucho más que de proyectos fruto de una reflexión profunda. En efecto, estas Universidades fueron fundadas, bien por profesores universitarios en ejercicio, bien por jubilados que vieron en este dominio una manera de desarrollar nuevos parapetos de implicaciones personales, bien por trabajadores sociales interesados en ocupar el ocio de la Tercera Edad, bien por los políticos «a la escucha de su electorado», también, en fin, gracias a la iniciativa de simples ciudadanos miembros de clubes sociales.

Todas estas fundaciones se desarrollaron alrededor de la Universidad Tradicional y, frecuentemente, a la defensiva, por no decir con hostilidad, si llegaba alguna inciativa académica o profesoral que quería desarrollarla en el interior de sus muros (LEVET-GAUTRAT, 1980: 64).

Si la fundación de las U3A está sujeta a controversia, la calidad de la enseñanza que se dispensa puede ser objeto de numerosas interrogaciones. En general, la totalidad de las actividades educativas se desarrollan bajo la forma de conferencias, charlas, cursos elegidos como en una cafetería, al gusto de la persona, sin los apremios del programa ni los imperativos de los exámenes porque esta persona no pretende alcanzar ningún título ni

diploma universitario.

Estas actividades educativas no tienen ningún carácter de obligatoriedad, se orientan sobre todo hacia el placer y el recreo (LEVET-GAUTRAT, 1980: 68).

Según estas características, parece que las U3A funcionan «de una manera completamente paralela, incluso extranjera» a lo que pasa en una institución universitaria. Parece, entoces, que el vocablo U3A no corresponde a la realidad de estas instituciones que aparecen, más bien, como super-clubes culturales (ECHOCHARD, 1980: 52; PENNEC, 198: 90) los *“Jockey-clubs, donde se confortan y se dan cita los ricos de la cultura”* (BARUS-MICHEL, 1980: 154) *“Como no importa en que «Club Mediterraneo...» de encuentro bastante informal”* (VANBREMEERSCH, 1980: 127).

“En cuanto a las apelaciones, ellas mismas diferentes, a demás de la denominación clásica de «Universidad de la Tercera Edad», encontramos el prometedor abanico de Universidades del «Tiempo Libre», del «Tiempo Disponible», del «Tercer Tiempo», «Abierta», «Para todos», de «Todas las Edades», de la «Edad de Oro” (MINVILLE, 1980: 75). En fin, ciertos organismos culturales no reivindican el nivel universitario de las U3A, prefiriendo mostrar la verdadera realidad de su situación como *Connaissance 3* en el Cantón de Vaud (Suiza) (SIGG, 1980: 85), el Club de los Jubilados de la MGEN France (LEVET-GAUTRAT, 1980: 66; MINVIELLE, 1980: 75) o la Alianza Cultural de Montreal. Podríamos enumerar muchas otras asociaciones que tienen las mismas características que las U3A, pero que prefieren una denominación menos pomposa para su institución.

Tras este análisis sucinto, debemos admitir, con toda honestidad intelectual, que las instituciones que llevan el nombre de U3A no poseen verdaderamente las cualidades requeridas a una Universidad Tradicional. Las U3A son, de hecho, clubes sociales dedicados al desarrollo intelectual y cultural de sus miembros. La admisión sinfalso pudor de esta realidad, por parte de estas instituciones, evitaría mantener la ambigüedad de esta denominación entre la población y permitiría desarrollar un clima más propicio para una mejor colaboración con las Universidades Tradicionales.

Las Universidades Tradicionales.

En efecto, las Universidades Tradicionales *“comienzan a preocuparse*

de la proliferación de estas instituciones que se ubican bajo el vocablo Universidad, sea cual sea su origen, lo que se haga allí y lo que se enseñe... (Pues) para las Universidades, no deberían prevalerse de ese título, que tienen las Universidades que tienen la doble vocación de enseñanza e investigación... Este aspecto particular milita a favor de la instalación de una estructura 3ª Edad, en el seno de las Universidades" (LEVET-GAUTRAT, 1980: 70-71)

Por lo tanto, la tentación es grande, para muchas Universidades Tradicionales, según numerosos investigadores (LEVET-GAUTRAT, 1980; ECOCHARD, 1980; BARUS-MICHEL, 1980), de simplemente ligar las U3A o la educación de las personas de la Tercera Edad al servicio de la «formación continua», en razón a esta idea de continuidad, a lo largo de toda la vida.

Gracias a este subterfugio, la Universidad ingiere un organismo nuevo, la población de la Tercera Edad, la enmarca, la toma a su cargo y, como un organismo biológico, la asimila a su propia estructura, al punto de echar a perder toda la investigación que estas personas de la Tercera Edad aportan al desarrollo sobre la adquisición de los conocimientos. La Universidad hace, en este caso, más de club cultural que de Universidad y, *"La asociación de estas dos estructuras (Universidad de la Tercera Edad y Universidad de origen) reposa sobre bases extremadamente frágiles..."* (ECOCHARD, 1980: 57) que niegan los beneficios mutuos que podría aportar a la enseñanza y la investigación su unión histórica.

En lo que nos concierne, creemos, con Levet-Gautrat, Barus-Michel, Pellegrin, que la Universidad debe tener una estructura facultativa donde puedan encontrarse profesores e investigadores, para crear un modelo educativo que tenga en cuenta la especificidad de la formación en la Tercera Edad (PELLEGRIN, 1980: 107; LEMIEUX, 1997: 143).

Las Facultades de Educación: interlocutoras privilegiadas de la educación en la Tercera Edad.

Históricamente y de forma empírica, la localización en las Facultades Universitarias de la Educación de las personas de la Tercera Edad varía enormemente de una Universidad a otra. Podemos avanzar el hecho de que esta elección no sigue los caminos de la lógica, sino que está sometida a las elecciones de los azares de la fantasía.

Frecuentemente la elección de la Facultad ha estado vinculada a profesores que, con bastante buena voluntad, han *“invertido la prudencia tecnológica y burocrática universitaria que se encuentra, por parte del impulso que han imprimido, ante el hecho cumplido de la administración universitaria”* (LEVET-GAUTRAT, 1980: 64)

Es así que después del profesor Vellas, que en 1973 situó la educación de las personas de la Tercera Edad en el interior de su grupo de investigación sobre los estudios internacionales y desarrollo de la Universidad de Ciencias Sociales de Toulouse, hemos visto a otros que toman decisiones ubicar esta educación en las Facultades de Teología (Universidad de Québec en Chicoutimi), de Psicología (Universidad de Lyon 2), etc. La Universidad de Sherbrooke, ha insertado esta educación en las Facultades de Educación, pero como un servicio independiente que debe autoabastecerse, del mismo modo que el Servicio de Finanzas. Sólo la Universidad de Québec en Montréal ha ubicado verdaderamente la Gerontagogía, o educación de personas de la Tercera Edad, en el lugar político y lógico, determinado a este efecto, por la voluntad política de los gobiernos y la vocación de la especificidad lógica, las Facultades de Educación. También, desde la misma lógica, la Universidad de Murcia, en España, ha ubicado la gerontagogía en su Facultad de Educación.

Las Facultades de Educación: Elecciones políticas de los gobiernos para la formación en Gerontagogía.³

Desde 1985, el ministerio de asuntos sociales de Québec reaccionaba promoviendo la importancia de una formación sobre lo vivido del envejecimiento para asegurar el mantenimiento de la autonomía de la persona mayor. El ministro escribía a propósito de ello:

“[...] La información de la población en su conjunto y de las personas mayores en particular, más específicamente sobre los procesos mismos de envejecimiento sobre los derechos y las responsabilidades de éstas y de la comunidad a su atención, se manifiesta como primordial. [...] La formación debe tocar particularmente todos los dominios [...] de las personas de la Tercera Edad [...] pero igualmente a los en formación en los C.É.G.E.P. y

3

CF. La definición de este concepto se encuentra a largo del texto.

en la Universidad y que serán llamados a intervenir de la misma forma que los voluntarios y las mismas familias" (GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, 1985: 41).

Al mismo tiempo, el Consejo superior de Educación reprendía esta idea emitida el año anterior precisándola y designando los agentes que debían participar.

"Los conocimientos [...] del envejecimiento [deben formar] parte [...] de los programas de formación de los maestros [...] .[Además, es necesario que] los establecimientos de formación se preocupen de las clientelas, pues las necesidades educativas se definen en función de nuevos roles sociales a desempeñar y mejoren los conocimientos [...] de los futuros agentes que intervendrán con personas de la Tercera Edad y sean estimulados para desarrollar más el campo de la investigación en este dominio." (CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, 1984: 42-43).

El Consejo Superior de la Educación no es, de todas maneras, el único que concibe que la educación de los mayores, la formación de los agentes, así como la investigación en este dominio del envejecimiento son relevantes a las Facultades de Educación.

En un consenso pancanadiense sobre este punto, el Consejo Consultivo Nacional sobre la Tercera Edad recomienda que: *"Las Facultades de Ciencias de la Educación incluyan en sus programas una formación sobre los métodos pedagógicos adaptados a los adultos con el fin de preparar a los profesores a enseñar a las personas de la Tercera Edad (y) concibiendo programas de educación permanente que sean particularmente útiles a los de la Tercera Edad."* (Conseil consultatif national sur le Troisième Âge, CCNTA, 1990: 14-15).

Mientras tanto, la educación de los de la Tercera Edad y la formación de los agentes se hallan en sus primeros desarrollos. Así que, el CCNTA se permite indicar las temáticas de investigación que las Facultades de Educación deberán poner de relieve en el dominio de la educación de personas de la Tercera Edad.

- Descubrir cuáles son los métodos (comprendidos los métodos pedagógicos y electrónicos) y los lugares de aprendizaje que responden mejor a las necesidades de las personas mayores;

- Animar a la sociedad a invertir en educación en tanto proceso que se desarrolla toda la vida;
- Incrementar el número de profesores y de monitores que tendrán la formación necesaria, para planificar y orientar la formación en el dominio del envejecimiento;
- Crear posibilidades de educación, de formación continua y de reciclaje sin tener en cuenta el criterio de edad;
- Establecer los acuerdos [...] que harán que una formación adecuada en el dominio del envejecimiento sea un requisito para trabajar con personas mayores. (CCNTA, 1989: 11-12)

Las Facultades de Educación: Especificidad lógica de la formación en gerontagogía.

Las Facultades de Educación han desarrollado hasta aquí dos modelos educativos, a saber, la pedagogía y la andragogía (LEMIEUX, 1990: 118). La pedagogía reposa sobre el paradigma de la adquisición de conocimientos y se dirige a los estudiantes de la formación de los maestros. La andragogía, por contrario, se dirige a personas ya en el mercado de trabajo y que requieren un perfeccionamiento y un reciclaje en educación. La pedagogía es un modelo sociológico que pretende que todos deben adquirir los conocimientos de base para enseñar en las escuelas, es eso que llamamos la formación inicial. El segundo modelo de la andragogía sería ante todo un modelo económico. Tiende a permitir al enseñante en ejercicio a adaptarse continuamente a los nuevos métodos didácticos a los que éste va a enfrentarse a lo largo de su carrera profesional cuando es llamado a reciclar el conocimiento de las personas adultas.

Entre tanto, un tercer modelo se ha impuesto en las Facultades de Educación (LEMIEUX, 1993). Es en la perspectiva que llamamos competencial en el que se inserta la gerontagogía (LEGENDRE, 1990: 166). En este modelo competencial, no se trata de formación inicial o de reciclaje de los conocimientos sino más bien de un pensamiento «post-formal» o dialéctico basado en el principio de contradicción y de relatividad de toda cosa (RYBASH, 1986). En esta perspectiva, los dos primeros modelos remiten a la ciencia pero el último modelo se orienta hacia la adquisición de la Sabiduría. La Sabiduría, he aquí una noción que la Universidad había

transformado en Ciencias en sus Facultades de Teología y de Filosofía y que se reencuentra al fin, en su verdadera identidad, en acción en sus Facultades de Educación. La teoría y la práctica reencuentran su unidad perdida a causa del desarrollo de las ciencias exactas comenzado a principios del Renacimiento (LEMIEUX y SANCHEZ, 2000)

Dos suertes de programas deen ser desarrollados según la clientela a la que se dirigen en las Facultades de Educación en gerontagogía.

El programa destinado a las personas mayores.

Este programa pluridisciplinar remite esencialmente a las ciencias de la educación. En efecto, aunque en la programación nos encontraremos elementos de orden educativo, cultural y social, el principio de integración o de coordinación del conjunto de cursos escogidos es la formación y la educación de la persona mayor en pos de la adquisición de la Sabiduría para una mejor gestión de su vida personal y social. Desde esta perspectiva, el aspecto educativo de la programación hará resurgir la conciencia de que las personas mayores tienen de sus funciones mentales, de su creatividad, de sus emociones y de sus motivaciones (LEMIEUX, 1992). Esta característica se define como la «metacognición» o la posibilidad de una persona para poder reflexionar sobre los mecanismos de su propia reflexión. Nadie puede contestar que este elemento epistemológico en un programa destinado a las personas mayores sea de la competencia de los profesores de educación.

El programa destinado a los agentes que intervienen con las personas mayores.

Desde la perspectiva de las características del programa destinado a las personas mayores, las Facultades de Educación deben desarrollar programas destinados a los estudiantes principiantes o a los profesionales en ejercicio que desean completar sus conocimientos en el dominio del envejecimiento.

Se trata entonces, de desarrollar no un conocimiento gerontológico sino un conocimiento gerontagógico del envejecimiento (LEMIEUX, 1990: 118). Este conocimiento gerontagógico desarrollará los modelos educativos susceptibles de desarrollar hacia la persona mayor un conocimiento reflexivo de los fenómenos estudiados y no una acumulación de conocimientos puros y simples. Es en este cuidado educativo que las Facultades de Educación

deberán formar a los futuros agentes en vista a hacerles comprender que sólo la acción de un buen maestro es capaz, al parecer de Sócrates, de hacer surgir la SABIDURÍA, en las personas de la Tercera Edad.

Sin embargo, si las Facultades de Educación son capaces de asumir sólo ese papel de formación teórica, no podrán mientras tanto desarrollar la formación práctica de los agentes si no es estableciendo cooperaciones con los medios donde se encuentra una masa crítica de personas de la Tercera Edad reagrupadas en organismos donde el objetivo es, ante todo, sociocultural y educativo. No es la única, pero, en particular con las Universidades de la Tercera Edad.

En resumen, así como las Facultades de Educación han desarrollado un modelo de cooperación con las escuelas de primaria y secundaria para desarrollar la práctica de la enseñanza teórica de los futuros agentes en ese dominio, así como en la andragogía los futuros agentes se forman en lugares de prácticas industriales u otras, así debe ser en el dominio de la gerontagogía. Las Facultades de Educación necesitan desarrollar la cooperación con las U3A donde las estancias prácticas y de investigación de los futuros agentes se podrán llevar a cabo.

En las próxima etapa, queremos presentar el modelo que el Dr. Boutin, director de la Formación Práctica en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Québec en Montréal, propone y que las Facultades de Educación deberían desarrollar en cooperación con las U3A, particularmente para la instauración de un modelo de formación práctica de agentes que intervienen con las personas de la Tercera Edad.

Modelo de formación práctica de agentes.

La formación de agentes que intervienen con personas mayores se sitúa en el centro de una preocupación que, si no es reciente, reviste en la actualidad una impotencia determinante. En efecto, las personas de la Tercera Edad reclaman cada vez más una formación adaptada a sus necesidades y a sus intereses. El tiempo para ellas no es el de los simples complementos culturales u ocupacionales, exigen formaciones que les permitan validar sus conocimientos, adquirir otros nuevos e, igualmente, desarrollarlos sobre el plano personal y comunitario. Los responsables universitarios encargados de los programas de educación de personas de la Tercera Edad

son requeridos a revisar sus posiciones epistemológicas y prácticas a fin de tomar en consideración estas demandas. La necesidad de preparar a los agentes que intervengan con las personas de la Tercera Edad, tomando en consideración un modelo de tipo gerontagógico, se apoya, entre otros, en los escritos de Ry Bash (1996), Sinnott (1998), Sternberg (1997), Rendall (2001) et Premier (2000). Este modelo alcanza las corrientes actuales de la pedagogía que ven en el sujeto que aprende no un alumno sino alguien que aprende, y que es responsable de su propio aprendizaje. Partiendo de allí, el agente que interviene con las personas de la Tercera Edad debe tomar en consideración el hecho de que las personas con las que trabaja poseen una experiencia de vida más o menos larga y los conocimientos que desean actualizar.

Si admitimos que las Facultades de Educación son el puerto de atracó de estos formadores, como hemos demostrado más arriba, éstas deberían establecer lazos con el terreno (centros para las personas mayores, centros de ocio que dan a las personas de la Tercera Edad tareas de encuadre: acción comunitaria) y poner a funcionar dispositivos que permitirán a los agentes que intervienen con las personas de la Tercera Edad forjarse una práctica en un contexto de cooperación. Partiendo de aquí, vamos a tratar, sucesivamente, los fundamentos teóricos de un modelo de formación de estos educadores, el caminar que preside a su instauración y, en fin, las condiciones esenciales de desarrollo de tal manera de proceder.

1- Los fundamentos teóricos.

El modelo que aquí proponemos reposa sobre la perspectiva reflexiva, por lo que es importante decir algunas palabras. Esta aproximación (SCHÖN, 1996; BOUTIN, 2001) nos sirve de punto de anclaje. Ella tienen su fuente en los trabajos de John Dewey (1859-1952), entre otros. Este psicólogo americano ha sido uno de los primeros en poner en evidencia la necesidad de la acción en el contexto de un aprendizaje significativo, el famoso "Aprender haciendo" (Learning by doing). A principios de los años '80, los profesores del MIT, Schön et Argiry retomaron esta misma tesis aplicándola a numerosos dominios de la actividad humana. El eje reflexivo se caracteriza por la toma en consideración de la experiencia del sujeto. El

proceso sobre el que se apoya todo el itinerario comporta cuatro grandes fases que es útil recordar:

- (a) Tomar en consideración la experiencia de la persona concernida;
- (b) El análisis de esta experiencia;
- (c) la investigación del sentido que se manifiesta por una toma de conciencia de esta experiencia ligada a otras experiencias anteriores, y en fin,
- (d) la puesta en perspectiva de hipótesis a verificar en una acción ulterior. Esta aproximación que presentamos de manera detallada en otro lugar (BOUTIN et CAMARAIRE, 2001; BOUTIN, 2001) hace de puente entre el modelo pedagógico y el modelo gerontagógico que Lemieux (2001: 91) aborda en su reciente libro, y sirve de bosquejo al programa de formación práctica del que presentamos las grandes líneas.

Pero estos fundamentos teóricos no sabrían hacer la economía de una reflexión profunda de la noción de cooperación. En el contexto de la formación práctica de los educadores de personas de la Tercera Edad, definimos este concepto como « *una puesta en común por dos cooperantes o más, de sus experiencias, de sus adquisiciones anteriores y de los medios que disponen para alcanzar un objetivo común.* » (BOUTIN et LE CREN, 2003). Este principio de base, requiere una puesta en acto particularmente exigente como veremos un poco más tarde. Supone, entre otras, una capacidad de compartir y de comunicación poco común que no excluye por ello la necesaria resolución de los conflictos que irán apareciendo por el camino.

Recordamos inmediatamente que el programa de formación sobre el terreno destinado a los agentes que intervienen con personas de la Tercera Edad está constituido por dos aspectos principales:

- (a) cursos teóricos relativos a conocimientos de base y a las disciplinas científicas;
- (b) estancias de formación práctica sobre el terreno.

Estos dos aspectos están íntimamente relacionados y no es más que por la necesidad de ilustrar la colaboración entre las Facultades de Educación y los medios de la práctica que nos centramos en el segundo.

2- El método para poner a funcionar una cooperación.

2.1. El establecimiento de un protocolo.

El programa en cuestión descansa sobre el establecimiento de un protocolo entre, de una parte, la Facultad de Educación y, de otro, los organismos comunitarios, las Universidades de la Tercera Edad, las asociaciones de jubilados, y otras.

Dicho protocolo comporta:

(a) Poner a punto los papeles y las funciones de cada uno de los colaboradores, a saber Universidades y centro;

(b) el establecimiento de un dispositivo de colocación en prácticas, por lo tanto, de las elecciones de los lugares de estancia práctica, la elección de profesores–formadores, las modalidades de formación de los educadores (profesores formadores, supervisores, etc.).

Prevé, igualmente, las modalidades de desarrollo de la estancia práctica (frecuencia, modalidades de toma de encargos: observación, intervenciones, instrumentos de evaluación de las prácticas y repartición de las responsabilidades entre los actores. Este último punto es particularmente importante.

2.2. Clarificación de la parte de los actores.

Muchos actores son llamados a intervenir en el cuadro de un proyecto tal de formación en cooperación. Se habla, frecuentemente, de tríada (BOUTIN et CAMARAIRE, 2001: 20-25), de una tríada constituida por el estudiante en prácticas, su formador-asociado sobre el terreno y el supervisor universitario. Es importante clarificar la parte de cada una de las personas que contribuyen a la formación del futuro agente que intervendrá con las personas de la Tercera Edad.

El estudiante en prácticas.

Se trata de un agente que se destina a la educación de las personas mayores. La mayoría del tiempo ha recibido una formación de nivel universitario o colegial en dominios muy variados. Uno de los criterios de selección toma en consideración su interés y su motivación a intervenir con las personas de la Tercera Edad. Debe mostrar sus capacidades sobre el plano de la aceptación incondicional del no enjuiciamiento y de la empatía. En una palabra, se espera de él una gran apertura de espíritu. Su capacidad de reflexividad será acrecentada por las estancias prácticas que le permitirán adquirir las bases de su oficio, desarrollar su propio modelo de comunicación y de intervención con las personas de la Tercera Edad.

El maestro-formador

Este término designa a la persona que acoge al estudiante en prácticas en los centros y asociaciones de las personas mayores. Se trata de un práctico experimentado en la población en cuestión y que ha recibido una formación (comportando entre otras una preparación más adecuada a la utilización de la perspectiva reflexiva) destinada a preparar el acogimiento y encuadre del estudiante en prácticas. Su papel consiste en sostener al estudiante en prácticas, acompañarle en sus funciones y, seguro, contribuir a la evaluación de sus capacidades como formador de personas de la Tercera Edad. Su papel se acerca un poco al del profesor que recibe un estudiante en prácticas en su clase como lo describen Boutin et Camaraire (2001: 18-19). Como él, el maestro-formador debe estar en condiciones de dar una retroacción de calidad y enmarcarlo de manera respetuosa, eficaz y profesional.

El supervisor universitario.

Se trata de un profesor experimentado en el dominio de la intervención educativa con las personas mayores que es designado por la Facultad para encuadrar y evaluar al estudiante en prácticas. Le corresponde igualmente preparar al futuro agente para poder desempeñar bien sus prácticas. Su papel consiste en procurarle las técnicas y los procedimientos de intervención específicos en la educación de personas de la Tercera Edad. Nombramos a título indicativo: las técnicas de animación de grupos, los modelos educativos de intervención individual o colectiva, las modalidades de evaluación de las

adquisiciones entre las que se encuentran el dossier personal o el diario de campo (BOUTIN, 2001: 45, 231 et ss.). El supervisor universitario juega el papel de correa de transmisión entre la Facultad y el medio de prácticas, del que hemos expuesto sus componentes con anterioridad.

A los actores de esta tríada se puede añadir el formador universitario. Este último, si bien no forma parte del equipo del terreno, no contribuye menos a su éxito. En este caso, podemos pensar en el profesor universitario que da los cursos teóricos de los programas académicos a los educadores de personas mayores y que mantienen idealmente una estrecha relación con el supervisor y el estudiante en prácticas. Este caso es, sin embargo, bastante raro y es de lamentar en la mayor parte de los programas de formación profesional una ruptura entre las personas de la formación de base y los de la formación básica.

El método de la formación práctica en cooperación exige, por parte de los cooperantes, muchas puestas a nivel y numerosos ajustes por el camino. Nada está hecho de una vez para siempre porque las condiciones de aplicación varían sin cesar. « Entrar en cooperación », es entrar en un proceso de transformación de rutinas que reclama una gran transparencia de funcionamiento y una fuerte dosis de paciencia y de comprensión. No es un asunto de poca importancia. Ocurre, en efecto, que los cooperantes no están dispuestos a cuestionarse y adaptarse a las situaciones cambiantes.

3- Pertinencia de esta perspectiva.

Las razones que militan a favor de la adopción de este modelo por parte de los responsables de la formación de los agentes que intervienen con personas de la Tercera Edad son numerosas. Digamos para comenzar que tiene el mérito de apoyarse sobre fundamentos teóricos que han sido probados en el dominio de la formación de profesionales de la enseñanza primaria, secundaria y también colegial, sin contar los de los sectores de la sanidad y del trabajo social. El modelo en cuestión responde a la necesidad de tomar en consideración la experiencia y los conocimientos de las personas en formación. Cuando sabemos que los agentes que intervienen con personas de la Tercera Edad, un buen número de ellos tienen las adquisiciones de estos diversos dominios, es un aspecto a tener en cuenta.

Sobre el plan de formación práctica de los agentes es importante desarrollar una perspectiva integrativa. Los agentes que intervienen con personas de la Tercera Edad deben estar provistos no sólo para transmitir los conocimientos, sino, sobre todo, para ayudar a las personas de la Tercera Edad a reactualizar sus conocimientos. Les pertenece ayudar a sus «estudiantes-aprendientes» a explotar sus recursos a fin de perseguir su desarrollo personal y social. ¿Cómo podrán ellos cumplir tal tarea si no están en condiciones de tomar en consideración su propio caminar, sin proceder ellos mismos al establecimiento de un balance de sus propias capacidades, de sus fuerzas y de sus flaquezas?

El modelo inspirado en la perspectiva reflexiva y realizado en un contexto de cooperación, que venimos de presentar en grandes líneas, permite poner el acento en los procesos y no solamente en los resultados esperados. En esto es verdaderamente gerontagógico porque concede al estudiante en prácticas ser el dueño de su propio esfuerzo y resultado. Es sobre el que reposa la empresa de formación y no sólo sobre el maestro-formador, el supervisor o el profesor universitario.

Es por ello que el futuro agente que intervendrá con personas de la Tercera Edad puede estar en condiciones de tener la posibilidad de realizar su proyecto de vida a partir de una toma de conciencia de la razón por la que se ha inscrito en este itinerario. Se espera de él que acepte entrar en un proceso de cuestionamiento de sus valores, de sus puntos de vista, prejuicios. Los agentes que intervienen con personas de la Tercera Edad no pueden manifestar sus capacidades más que en la acción, sobre el terreno. No es suficiente mostrarse interesado por la intervención con una población dada, aún hace falta estar en condiciones de hacer la prueba de que posee las cualidades de base: facilidad para comunicar, conocimientos teóricos de las características de los procesos de envejecimiento, etc. El estudiante en prácticas será evaluado igualmente acerca de sus capacidades de captar el contexto de prácticas, sobre su sentido de la observación y sobre su capacidad de adaptarse a las diferencias individuales de las personas de la Tercera Edad que no deben confundirse en una única perspectiva, sino que deben ser percibidos como seres diferenciados.

Conclusión

Esta breve exposición concerniente a la práctica de la formación de los agentes que intervienen con personas de la Tercera Edad no tiene otra ambición que dar un sumario de pistas, de reflexiones y de acciones. En un primer tiempo, nos ha parecido útil esbozar a grandes rasgos el estado de la cuestión. Después, basándonos en el conocimiento adquirido en el marco de actividades de formación práctica destinado a los profesores de orden primario, secundario y educación especializada, hemos intentado proceder a una transferencia de estos conocimientos y de sus expertos en el dominio de la formación práctica destinada a los agentes que intervienen con personas de la Tercera Edad. Hemos insistido en el contexto de intervención, en el papel de los actores y, en fin, en las condiciones esenciales a la puesta en marcha de una cooperación entre las Facultades de Educación y las organizaciones socioculturales, sobre todo las Universidades de la Tercera Edad, en las que los estudiantes en prácticas son más susceptibles de intervenir. El lector notará nuestra insistencia en lo que concierne al establecimiento de los dispositivos de formación y de evaluación continua. Sin embargo, insistimos para afirmar que no se puede tratar separadamente la formación teórica y la formación práctica. Las dos forman parte de un mismo proceso y, en consecuencia, contribuyen al desarrollo de la identidad de los futuros educadores de personas mayores que se asienta sobre el plano personal y/o profesional.

BIBLIOGRAFÍA

- BARUS-MICHEL, J. y WONG, C. (1980): "Programme universitaire pour un certain âge". *Gérontologie et société*, n°. 13, Paris.
- BOUTIN, G. (2001): "L'analyse réflexive et l'éducation, un état des lieux", en BLANCHARD-LAVILLE y FABLET: *Sources théoriques et techniques de l'analyse des pratiques professionnelles*. Paris: L'Harmattan, pp.109-129.
- BOUTIN, G. (.d.) (2002): *Formation pratique des enseignants et partenariat, État des lieux et prospective*. Montréal: Éditions Nouvelles.

- BOUTIN, G. et CAMARAIRE, L. (2001): *Accueillir et encadrer un stagiaire, guide pratique à l'usage de l'enseignant-formateur*. Montréal: Éditions Nouvelles.
- BOUTIN, G. et LECREN, F. (2003): *Le partenariat dans les champs éducatif et sociaux: enjeux, promesses et limites* (en prensa)
- CONSEIL CONSULTATIF NATIONAL SUR LE TROISIÈME ÂGE DU CANADA (1989): *1989 et après. Les défis d'une société vieillissante*. Ottawa: Ministère des Approvisionnement et Services Canada, p.11-12.
- CONSEIL CONSULTATIF SUR LE TROISIÈME ÂGE DU CANADA (1990): *La position du CCNTA sur l'éducation continue*. Ottawa: Ministère des Approvisionnement et Services du Canada, p.14-15.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1984): *Et si l'âge était une richesse... L'éducation face au vieillissement*, juin, p.42-43.
- ECOCHARD, M. (1980): "Les Universités du Troisième Âge sont-elles bien des Universités?" *Gérontologie et société*, n° 13, Paris.
- GOVERNEMENT DU QUÉBEC (1985): *Un nouvel âge à partager*. Québec: Ministère des Affaires Sociales. Direction des communications, p.41.
- LAFORTE, D. (1990): *Las vraies Universitñes et las Universitñes du Troisième Âge*. Acte du XV^e congrès de l'Association Internationale des Universidades du Troisième Âge. Coopérative de l'Université du Québec à Hull, p.36.
- LEGENDRE, R. (1990): *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal: Guérin, p.166.
- LEMIEUX, A. (1990): *Interdisciplinarité en gérontologie*. Actes du IV^e Congrès International francophone de gérontologie. Paris: Maloine, p.118.
- LEMIEUX, A. (1992): "Éducation et personnes du Troisième Âge". Montréal: Les Éditions Agence d'Arc, p.127.
- LEMIEUX, A. (1992): "Enseignement et recherche dans les Universités du Troisième Âge". Montréal: Les Éditions Agence d'Arc, p.73-104.
- LEMIEUX, A. (1993): *La diversification des modèles théoriques en éducation*. Actes du Colloque des 21-22 octobre 1993 tenu à l'Université de Montréal et à l'Université du Québec à Montréal, Faculté des sciences de l'éducation, Universidad de Montréal, Montréal, p.166.
- LEMIEUX, A. (1995): "The University of the Third Age: Role of Senior Citizens". *Educational Gerontology*, New-York: Taylor and Francis, p.342.
- LEMIEUX, A. (1997): "Essential learning contents in the curriculum for a Certificate Degree in Personalized Education for Older Adults". *Educational Gerontology* 23, New York: Taylor and Francis.

- LEMIEUX, A. y SANCHEZ, A., (2000). *Gerontagogy Bewond Words: A reality Educational Gerontology*. New-York: Taylor and Francis, p.475.
- LEVET-GAUTRAT, M. y BURAS-TUGENDHAFT, M. (1980): "Faut-il des Universités du 3^e Âge?" *Gérontologie et société*, n° 13, Paris.
- MINVIELLE, A-M. (1980): "L'enseignement des Universités du 3^e âge en France". *Gérontologie et société*, n° 13, Paris.
- PELLEGRIN, M.-L., (1980): "La formation du savoir dans les Universités du Troisième Âge". *Gérontologie et société* n°. 13, Paris.
- PENNEC, S., (1980): "Les Universités du 3^e Âge: L'unité des diversités". *Gérontologie et société*, n° 13, Paris.
- RENDALL, W.L. y KENYON G.M. (2001): *Ordinary Wisdom Preager*, London, p. 196.
- RYBASH, J.M., HOYER, W.J. et ROODIN, A. (1986): *Adult cognition and Aging Pergamon*. Press, New-York, p.52-194.
- SCHÖN, D. (1996): *Le tournant réflexif*. Montréal: Éditions Logiques.
- SIMMOT, J.D. (1998): *The development of logic in adulthood postformal thought and its applications*. Plenum Press, New-York.
- SIGG, R. (1980): "Quelques réflexions autonomes du phénomène Universités du 3^e Âge". *Gérontologie et société* n°. 13, Paris.
- STERNBERG, R.J. (1997): *Wisdom its nature, origins and development*. Cambridge University Press, Cambridge, p. 339.
- VANBREMEERSCH, M.-C. et MARGARIDO, A. (1980): *Les étudiants de l'Université du Troisième Âge de l'Université de Picardie: Tentative de lecture socio-institutionnelle*.

Aspetos do processamento dos conceitos na aprendizagem da leitura e da escrita em L2 de nível avançado

Ângela Filipe Lopes
angela.tita@gmail.com

Faculdade de Letras da Universidade do Porto
Centro de Linguística da Universidade do Porto

RESUMO

A leitura e a escrita profundas em língua segunda (L2) implicam a compreensão das várias camadas de significado presentes num texto e a evocação de recursos que permitam (re)codificá-las. No que respeita à aprendizagem destas competências por aprendentes adultos de nível avançado, a compreensão leitora e o reflexo do seu resultado (re)criativo na produção escrita supõem uma apreensão e reutilização profundas de sentido às quais subjazem mecanismos linguísticos de (re)codificação conceptual. Sabendo que a leitura e a escrita são dois lados da mesma moeda (Pinto 2014) na sua raiz neurológica e cognitiva (Luria 1980), cujo funcionamento colaborativo (Emig 1983; Pinto 2014) depende da confluência de várias áreas do cérebro, pretende-se rever a mecânica neurolinguística inerente à compreensão e à evocação de conceitos, no sentido de lançar luz sobre aspetos do processamento da compreensão leitora profunda e da produção escrita que dela depende.

PALAVRAS-CHAVE

leitura e escrita em L2; neurolinguística; psicolinguística; leitura profunda em L2; a compreensão e evocação de conceitos em L2

ABSTRACT

Deep reading and writing in a second language (L2) imply understanding multiple layers of meaning as well as evoking resources that enable (re)coding them. In what concerns learning how to read and write in a L2 as an adult learner in higher levels of proficiency, reading comprehension and the consequences of its (re)creative results in written production demand a deep grasp and reuse of meaning. Bearing in mind that reading and writing are two sides of the same coin (Pinto 2014) in their neurologic and cognitive root (Luria 1980) whose collaborative mechanics (Emig 1983; Pinto 2014) depends on several converging areas of the brain, we intend to revisit the neurolinguistic mechanisms underlying concept comprehension and evocation in hopes of shedding light on some of the processes involved in deep reading comprehension and subsequent written production.

KEYWORDS

L2 reading and writing; neurolinguistics; psycholinguistics; L2 deep reading; understanding and evoking concepts in a L2

Introdução

Ler e escrever são atividades quotidianas, embora o grau de atenção e de exigência que requerem varie em virtude da complexidade da tarefa e do(s) texto(s) em questão. Especialmente numa L2 impõe-se uma dificuldade adicional relacionada com o nível de proficiência do falante nessa língua (Hirvela 2004) e do grau de intervenção de competências de (bi)literacia (Goodman *et al.* 1979).

Há, como na língua materna (L1), ocasiões nas quais tanto a leitura como a escrita são de carácter utilitário, automático e curto e outras nas quais se exige maior atenção e reflexão. Num nível avançado de aprendizagem de uma L2, espera-se que o aprendiz seja capaz de ler e de escrever com desenvoltura textos provenientes de vários contextos, entre eles, por exemplo, o literário (Conselho da Europa 2001). Por esse motivo, importará ter em conta os fatores inerentes ao processamento da escrita, sobretudo aquela que convoca mais recursos mentais e que, por isso, se considera mais profunda (Bernhardt 2011). Entre estes recursos mentais figuram o controlo¹ e a atenção que o falante imprime à precisão com que recria o sentido pretendido (Bialystok 2001; Emig 1977; Kemper *et al.* 2001; Pinto 2014).

Bernhardt (2011) alude à leitura profunda em L2 como a capacidade de extrair o máximo sentido de um texto. O leitor que a detém faz uso de capacidades metalinguísticas, analisa e reflete sobre o conteúdo lido, resolve problemas que se lhe colocam e é capaz de transpor o sentido do que leu para um texto escrito, na mesma ou noutra língua, sem obstáculos (Conselho da Europa 2001). Este grau de compreensão e de produção escritas numa L2, envolvem um tipo de processamento conceptual mais elaborado que subjaz a uma (re)codificação verbal também mais refletida e controlada. A complexidade que encerra merece, por isso, alguma atenção do ponto de vista de quem se propõe ensinar a leitura e a escrita em L2.

Tendo em consideração estes aspetos, parte-se de uma revisão acerca do funcionamento das áreas clássicas da linguagem e de áreas de associação intervenientes na composição de conceitos, no sentido de abordar algumas implicações da complexidade conceptual para a aprendizagem da leitura e da escrita em L2, sobretudo em aprendentes adultos de nível avançado.

¹ Bialystok *et al.* (2012) definem o controlo executivo como "the set of cognitive skills based on limited cognitive resources for such functions as inhibition, switching attention, and working memory" (p. 2).

1- A “coroa de glória da linguagem”²

Há um considerável esforço envolvido na destrição do que está a coberto da linguagem e do que a origina, segundo Damásio (2013). Será útil, por isso, partir do que refere o autor a este respeito:

A coroa de glória da linguagem vem da sua capacidade de traduzir, com rigor, os pensamentos em palavras e em frases, e as palavras e as frases em pensamentos; da sua capacidade de classificar o conhecimento, rápida e economicamente, sob a capa protetora de uma palavra; da capacidade para exprimir construções imaginárias ou abstrações remotas através de uma palavra simples e eficaz” (Damásio 2013: 142)

De facto, a “coroa de glória da linguagem” (Damásio (2013) configura, em termos muito práticos, um conjunto de patamares que se pretendem ver atingidos também por um aprendente de uma L2 e, mais especificamente, por um leitor de L2 que escreva na mesma língua. A necessidade de codificar pensamentos em palavras e de compreender material verbal ouvido ou lido, tarefas de cariz neuropsicolinguístico por natureza, é comum à leitura e à escrita em L2. No entanto, do lado da escrita, o rigor, a rapidez e a economia verbal (Kemper *et al.* 2001; Pinto 2010; 2014), essenciais para fazer passar uma mensagem em qualquer língua, pressupõem recursos conceptuais que exigem um suporte linguístico de acesso nem sempre tão automático como ocorre em L1, porque exige controlo sobre interferências e capacidade de inibição de material linguístico desadequado (Paradis 2004) ao sentido pretendido.

O mesmo sucede com as “construções imaginárias ou abstrações remotas”, a que alude Damasio (2013), das quais dependem leituras mais elaboradas e uma compreensão mais profunda a par de uma competência escrita também mais apurada e controlada. Poder-se-ia dizer que o objetivo último de ensinar a leitura e a escrita em L2 é, de facto, levar o aprendente a um patamar de domínio da língua que lhe permita lidar com este tipo de construção com rapidez, eficácia e rigor sem perder conteúdo. Daqui decorre uma necessária revisão de alguns mecanismos que sustentam o processamento dos conceitos dos quais depende o conteúdo veiculado por “uma palavra simples e eficaz” (Damásio 2013: 142).

² Damásio (2013: 142)

2- As áreas clássicas da linguagem

A linguagem, como refere Damásio (2013), encerra uma complexidade processual dependente de recursos vários indispensáveis à compreensão e à produção escritas. Será, portanto, útil rever aspetos neurolinguísticos em jogo nessa mecânica.

De acordo com Geschwind (1979), as funções mentais superiores, entre as quais figura a linguagem (ver também Luria 1980), são regidas por redes neuronais especializadas, como ocorre também com outros tipos de processamento. A capacidade linguística está localizada preponderantemente no hemisfério esquerdo, no caso da maioria dextra da população³. Cada hemisfério está, por sua vez, dedicado a processos específicos diferentes, podendo verificar-se variabilidade interindividual. Geschwind (1979) explica que a parte do córtex motor que regula os músculos faciais, a língua, o maxilar e a garganta é adjacente à área de Broca, onde uma lesão pode provocar um tipo de afasia⁴ que afeta o processamento da fala e a necessária articulação, mas também provoca o empobrecimento gramatical. Como concretiza Damasio (1992), os indivíduos que sofrem este tipo de perturbação não são capazes de converter sequências de representações mentais não-verbais em simbolizações linguísticas. Em suma, o pensamento não verbal não se materializa em linguagem verbal. Para além da área de Broca, Geschwind (1979) aponta a área de Wernicke, o centro de acesso semântico, como crucial no processamento da linguagem. Esta área situa-se no lobo temporal do hemisfério esquerdo entre o córtex auditivo primário e o giro angular que é, segundo o autor, responsável pela mediação entre os centros visual e auditivo do cérebro. Fundamental é ainda a ligação estabelecida entre elas por um feixe de ligações nervosas, o fascículo arqueado, que sustenta de forma mais direta a conexão entre o córtex visual e as duas áreas já referidas. Não obstante, é importante sublinhar que Geschwind (1965; 1979) ressalva que nem sempre as mesmas funções são executadas exclusivamente pelas mesmas áreas, já que áreas adjacentes às principais, cujos mecanismos estão

3 Mesmo nos casos em que o uso da mão esquerda é dominante, a distribuição de regiões corticais não se encontra necessariamente no hemisfério direito. Segundo Calvin e Ojeman (1980), a dominância hemisférica direita só se verifica em 3,5% da população, embora a população esquerdina perfaça 15%. Destes, aproximadamente metade apresenta dominância hemisférica esquerda, segundo os autores.

4 Geschwind (1979) caracteriza a afasia como uma perturbação das funções da linguagem em consequência de uma lesão no cérebro.

latentes até serem necessários, podem ser ativadas. A descrição das áreas clássicas do processamento da linguagem feita acima ilustra a localização de algumas funções primeiramente isoladas, que constituem uma parte do sistema de processamento da linguagem, mormente no que respeita à sua verbalização e que não justificam uma abordagem compartimentada⁵ ao ensino de uma L2, como se verá em seguida.

2.1. As áreas de associação no processamento da linguagem

Para além das áreas clássicas do processamento da linguagem, Damasio *et al.* (2004) salientam a importância do chamado território de Geschwind, que abrange as áreas 39 e 40 de Brodmann (pode estender-se à área 37, como também defendia Luria 1980). Estas são, respetivamente, o giro supramarginal e o giro angular, uma área que se inclui na região parietal esquerda, próxima da região temporal esquerda, e que funciona como uma área de associação multimodal. Como explicam Tranel, Damasio e Damasio (1997) ou Damasio *et al.* (2004), as áreas de associação contribuem com informação de cariz sensório-motor, afetivo ou linguístico para a compreensão e para a produção verbais. A sua ação depende da interação de componentes de vários sistemas existentes nos córtices superiores, onde regiões dinâmicas se interligam através da projeção neuronal bidirecional (Tranel, Damasio & Damasio 1997). Noutros estudos (por exemplo, Pulvermüller (2013) ou Binder *et al.* (2016), dá-se continuidade à hipótese de a multimodalidade que contribui para a construção e evocação de conceitos se estender a mais áreas do córtex temporal onde se verifica atividade mais específica.

Este caráter mais amplo e integrante dos circuitos que regulam a compreensão e a produção linguísticas, preconizado primeiramente por Geschwind (1965; 1979), tem um peso considerável na forma como vemos a aprendizagem de uma L2. A partir desta visão, compreende-se que a mecânica que sustenta a produção e a compreensão verbais não possa ser vista como uma abordagem segmentada a um conjunto de elementos estanques de uma língua, precisamente porque a rede conceptual e

⁵ Veja-se, por exemplo, a proposta metodológica de Germain (2018) para o ensino de uma L2. Tendo por base a separação funcional de áreas anatómicas, o autor postula a separação entre a oralidade como meio aquisitivo e a escrita que vê apenas como o registo da oralidade. Apoiando-se numa visão compartimentada de mecanismos cognitivos e neurológicos que sustenta na independência da memória procedimental face à declarativa (Paradis 2004), preconiza uma abordagem desintegrada de competências.

processual que a sustenta é amplamente distribuída por diversas áreas do cérebro que regem aspetos diferentes, mas cooperantes, da experiência e das línguas de cada um (ver Damasio *et al.* (2004). Vale a pena citar Damasio *et al.* (2004) quando afirmam que “even when just a single aspect of language processing is considered, for example word retrieval, the minimal necessary language map goes well beyond the classical language areas” (p. 182). Os autores frisam que áreas classicamente não associadas ao processamento da linguagem são ativadas para a recuperação de palavras como nomes de pessoas, cuja evocação é regulada pelo lobo temporal inferior, nomes de utensílios, fornecidos pela área de confronto do lobo temporal e do lobo occipital esquerdo, ou o reconhecimento de conceitos relacionados com entidades conhecidas, bem como a recuperação da(s) palavra(s) que lhes correspondem, mecanismos esses regidos pelo polo temporal direito (e não esquerdo, como se poderia supor) (Damasio *et al.* 2004: 181).

Abordam-se, em seguida, alguns aspetos atinentes à compreensão e evocação de conceitos na escrita e na leitura profundas e à sua mecânica mental, cujas características convém também explorar, no sentido de otimizar a leitura e a escrita em L2, sobretudo quando implicam o contacto com textos mais metafóricos ou mais especializados.

3- A leitura e a escrita profundas em L2

A leitura e a escrita podem ser associadas às funções corticais mais complexas por fugirem àquilo que Luria (1980) designa como uma mecânica mais emocional e habitual, portanto mais automática, encaixando na faceta mais intelectual e voluntária (Luria 1980: 489) da linguagem, assim sujeita a um controlo e atenção maiores (Pinto 2017). Em L2 (mas não só), este controlo depende da capacidade inibitória (Bialystok 2001; Paradis 2004) que permite suprimir elementos de outras línguas e intencionalmente seleccionar a(s) palavra(s) que corresponde(m) a determinado conceito. Não significa, porém, que esta mestria reflita sempre um discurso intrincado. Pelo contrário, é na simplicidade aparente que se investe o controlo voluntário e proficiente sobre o uso da língua, quer em L1 (Pinto 2014), quer em L2 (Paradis 2004).

Quem escreve, escolhendo deliberadamente uma palavra ou uma

construção, fá-lo distanciando-se do texto escrito, porque supõe um interlocutor que precisa desse suporte compreensível para alcançar o pensamento que lhe dá origem (Olson 1994; Pinto 2013). Este nível de competência na produção escrita é subsidiário da compreensão leitora e da reutilização de recursos lidos (Pinto 2013), entre os quais as construções mais abstratas, cuja recodificação não é alheia à experiência de leitura de quem escreve (Stanovich 1986) e à capacidade de revisão durante/ após a escrita (Pinto 2014).

3.1. A compreensão e a evocação de conceitos

O conceito é descrito por Damasio (1989) como a evocação de múltiplas representações sensoriais e motoras espoletadas por um mesmo estímulo não verbal ou verbal. Quer isto dizer que devemos ver o conceito como um constructo composto de componentes evocadas na mesma janela temporal, em vez de o considerarmos equivalente a uma palavra, a uma definição ou a uma imagem estática. De que depende, então, a mecânica da compreensão da linguagem mais abstrata e como se potencia a sua (re)codificação numa L2?

Damasio e Damasio (2000) referem uma partição em três conjuntos interativos de estruturas, no processamento geral da linguagem, subjacente também ao processamento dos conceitos. O primeiro depende da representação não verbal levada a cabo por sistemas neuronais localizados em ambos os hemisférios e responsáveis pela interação não linguística do corpo com o ambiente em que se move. Em resumo, estes sistemas tratam toda a informação que se prende com a perceção, o pensamento e os sentimentos enquanto o indivíduo interage com o mundo que o circunda, traduzindo-se em classificações de cor, emoção, forma ou outras. Este patamar de representação lida com os resultados da organização da informação não verbal recolhida. Assim, de acordo com os autores, “[s]uccessive layers of categories and symbolic representations form the basis for abstraction and metaphor.” (Damasio & Damasio 2000: 478).

Numa região normalmente localizada no hemisfério esquerdo, um sistema neuronal mais reduzido encarrega-se da representação dos fonemas e das suas combinações possíveis, bem como de regras sintáticas que, ao regularem as organizações fráscas disponíveis em determinada língua,

permitem produzir enunciados tanto oralmente como por escrito sempre que o estímulo tem origem no próprio cérebro (Tranel, Damasio & Damasio 1997; Damasio. & Damasio 2000). Quando o estímulo é externo, como no caso da leitura, é necessário que este passe pelo córtex auditivo ou pelo córtex visual. Ainda segundo os mesmos autores, existe um terceiro grupo de estruturas situadas no hemisfério esquerdo que medeiam as duas já mencionadas. Esta é uma área que se ocupa da compreensão e evocação de conceitos. No sentido da produção, pode estimular a verbalização de um conceito, enquanto no caso do estímulo externo, recebe as palavras e evoca o conceito no cérebro nos aspetos em que este é familiar (Damasio & Damasio 2000: 479). Este tipo de mediação é multimodal, estende-se a localizações anatómicas variadas e não se apoia num armazenamento físico ou pictórico de conceitos, mas em itinerários através dos quais determinados aspetos de um conceito são evocados e acrescentados (Damasio & Damasio 2000; Damasio *et al.* 2004; Paradis 2004). Este mapa pode implicar a evocação de conceitos relacionados com aquele que é mais diretamente (re)ativado ou estabelecer ligações a outros, mais distantes do objeto físico que se lhe associou em primeiro lugar, levando a sucessivos patamares de abstração e de profundidade. A esta teia soma-se informação relativa às sensações produzidas pelo contacto com objetos ou situações, evidenciando a existência de um registo da forma como cada indivíduo reage ao contexto onde se encontra, o que faz de cada pessoa um agente de experiências diferentes em contextos semelhantes ou até iguais.

3.2. A contínua (re)composição conceptual em L2

Para Paradis (2004), existem quatro sistemas cooperantes que subjazem ao processamento de sentido: o conhecimento implícito, o conhecimento metalinguístico, a competência pragmática e o afeto ou a motivação. Estes operam a partir de uma única rede conceptual comum às línguas do falante e servem a compreensão e a produção linguísticas gerais, na visão do autor. É na capacidade de controlo de cada falante que reside a chave da seleção adequada da(s) palavra(s) que serve(m) o conceito, independentemente da língua (Bialystok 2001; Paradis 2004), mas os conceitos são comuns aos subsistemas linguísticos do falante.

Desta forma, no entender de Paradis (2004), o conceito pode estar ou

não disponível e pode ou não incluir elementos que numa dada língua ou cultura o compõem, mas não é dependente do suporte linguístico que permite verbalizá-lo. Assim, para o aprendente adulto tratar-se-á mais amiúde de compreender e de ser capaz de (re)codificar os elementos que compõem um conceito do que de contactar com ele pela primeira vez.

É precisamente esta uma das razões pelas quais, num contexto de sala de aula, é pouco proveitoso tomar o público como um todo ou esperar dos estudantes uma resposta semelhante ao mesmo estímulo. Da mesma forma, não é produtivo assumir que o desconhecimento de conceitos, sejam eles quais forem, é geral ou absoluto só porque se apresentam numa L2. Por exemplo, Pülvermuller (2013) alude ao conceito de liberdade para explicar que, embora seja uma ideia abstrata, pode levar a instanciações gerais de movimento e de outros conceitos que o indivíduo, pela sua experiência, lhe associa, como o ato de correr. No caso de um falante português, pode levar ainda à evocação de imagens da revolução de abril de 1974, à imagem de uma avenida ou de uma praça, entre outros. É pela variabilidade da composição conceptual que é crucial ter em atenção a globalidade da experiência do aprendente. Mas não só: é vital olhar para o processo de aprendizagem como um contexto de registo de informação que é moldado pelo ambiente e pelo impacto sensorial e emocional que este tem, para além de outros, no estudante. No momento em que o cérebro evoca determinado conceito, há outros adjacentes que são acordados e determinam a experiência corrente, bem como o registo da atividade neuronal que daí resultará. Em virtude do dinamismo inerente à sua construção, não só é útil que se dê lugar à exploração dos percursos conceptuais do indivíduo, por ser uma oportunidade para os alargar e enriquecer, como é importante ter em conta o contexto no qual esta exploração ocorre, pelo impacto que tem na composição conceptual em curso.

Conclusão

O caráter interativo e complexo da composição conceptual a que aludem Damasio e Damasio (2000) depende de áreas de convergência/divergência que recolhem conhecimento de múltiplas proveniências e que, por isso, mudam ao longo da vida em função das experiências do

indivíduo. Também ao ler e escrever numa L2, o aprendente passa por um processo de (re)composição da sua rede conceptual. Assim, considera-se útil que a introdução da novidade venha a reboque do que é já de alguma maneira familiar, no sentido de facilitar a expansão da teia de contributos ativada pelo uso e compreensão de conceitos. Por outro lado, a decisão de expor o leitor de uma L2 a material mais complexo (do ponto de vista dos recursos mentais que envolve) de leitura e de consequente escrita constitui uma oportunidade de contacto não só com universos conceptuais complementares, mas também com as melhores manifestações verbais da sua comunicação. É através desta exposição que o aprendente contacta com a língua em registos que, especialmente sendo mediados pelo docente e pelos pares, conduzirão certamente a uma compreensão mais rica da L2 e do universo que esta veicula. É também neste contexto que os vários aspetos inerentes à construção, expansão e compreensão dos conceitos são processados de maneira mais completa, revertendo a favor de uma escrita mais rica (Pinto 2013; Pinto 2014; Stanovich 1986).

Tendo em conta que Paradis (2004) defende um sistema comum translíngüístico de conceitos, compreende-se que Cook (2002) ou Cook *et al.* (2006) defendam o uso de uma língua intermediária ou da L1 do aprendente, se possível, no sentido de estabelecer pontes que levem à compreensão e reutilização mais proficiente de elementos linguísticos. Dado que os conceitos não são estáticos e muito menos passivos na sua construção, a forma como são enriquecidos pelo contacto com novas dimensões e novas verbalizações pode ser elevada de uma forma determinante para o sucesso na aprendizagem de uma L2. Importa, por isso, expor cada falante às melhores manifestações possíveis da língua, obedecendo sempre à necessidade de variar os estímulos.

Serve este conhecimento acerca de aspetos do funcionamento do cérebro no que concerne à linguagem para fazer refletir sobre a complexidade inerente ao uso das línguas naquilo que a sua mecânica multifacetada comporta. Abordar uma seleção variada de temas e lançar mão de estratégias ajustáveis ao público aprendente não é só uma opção disponível, mas uma necessidade constante no contexto letivo de uma L2 dada a heterogeneidade que lhe é inerente. Importante é também manter em mente que nenhum aspeto da língua subsiste sem a cooperação de áreas e funções cerebrais

que regulam outros aspetos cognitivos, razão que justifica uma abordagem integrada de elementos linguísticos estruturais, pragmáticos e afetivos.

REFERÊNCIAS

- Bernhardt, E. (2011). *Understanding Advanced Second Language Reading*. New York: Routledge, Taylor and Francis Group
- Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in development. Language, literacy and cognition*. New York: Cambridge University Press
- Bialystok, E.; Craik, F.; Luk, G. (2012). Bilingualism: consequences for mind and brain. *Trends in Cognitive Science*. 16 (4): 240-250
- Binder, J.R.; Conant, L.L.; Humphries, C.J.; Fernandino, L.; Simons, S.B.; Aguilar, M.; Desai, R.H. (2016). Towards a brain-based componential semantic representation. *Cognitive Neuropsychology*
- Calvin, W.H. & Ojeman, G.A. (1980). *Inside the brain: Mapping the cortex, exploring the neuron*. New American Library. Disponível em <http://williamcalvin.com/Bk1/bk1ch7.htm> (acedido pela última vez a 25 de junho de 2020)
- Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*. Porto: Edições Asa
- Cook, V. (2002). *Portraits of the L2 user*. Buffalo, N.Y.: Multilingual Matters Lda.
- Cook, V., Bassetti, B., Kasai, C., Sasaki, M., Takahashi, J. (2006) Do bilinguals have different concepts? The case of shape and material in Japanese L2 users of English. *International Journal of Bilingualism*, 10 (2):137-152
- Damasio, A. (1989). Concepts in the brain. *Mind & Language*. 4 (1-2): 24-28
- Damasio, A. (1992). Aphasia. *Medical Review*. 326 (8): 531-539
- Damáσιο, A. (2013). *O sentimento de si. Corpo, emoção e consciência*. Lisboa: Temas e Debates – Círculo de Leitores
- Damasio, A. & Damasio, H. (2000). Language and the brain. In Emmorey, K. & Lane, H. (Eds.) *The signs of language revisited. An anthology to honour Ursula Bellugi and Edward Klima*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers
- Damasio, H.; Tranel, D.; Grabowski, T.; Adolphs, R.; Damasio, A. (2004). Neural systems behind word and concept retrieval. *Cognition*. 92: 179-229

- Emig, J. (1977). Writing as a mode of learning. *College Composition and Communication*, 28(2): 122-128
- Emig, J. (1983). *The web of meaning*. Upper Montclair, N.J.: Boynton/ Cook Publishers, Inc.
- Germain, C. (2018). *The Neurolinguistic Approach (NLA) for Learning and Teaching Foreign Languages: Theory and Practice*. Newcastle upon Tyne, UK: Cambridge Scholars Publishing
- Geschwind, N. (1965). Disconnexion syndromes in animals and man. *Brain*, 88 (2): 237-294
- Geschwind, N. (1979) Specializations of the human brain. *Scientific American*, 241 (3): 180-199
- Goodman, K.; Goodman, Y.; Flores, B. (1979). Reading in the bilingual classroom: literacy and biliteracy. InterAmerica Research Associates, Inc.
- Luria, A.R. (1980). *Higher cortical functions in man*. New York: Basic Books, Inc., Publishers
- Olson, D. R. (1994). *The world on paper*. Cambridge: Cambridge University Press
- Paradis, M (2004). *A Neurolinguistic Theory of Bilingualism*. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Pinto, M. da G. L. C. (2010). A leitura/ escrita na universidade e para lá dos seus muros. In Marçalo, M^a J.; Lima-Hernandes, M^a C.; Esteves, E.; Fonseca, M^a C.; Gonçalves, O.; Vilela, A. L.; Silva, A.A. (Eds.) *Língua portuguesa: ultrapassar fronteiras, juntar culturas*. Évora: Universidade de Évora
- Pinto, M. da G. L. C. (2013). A leitura e a escrita: um processo conjunto assente numa inevitável cumplicidade. *Letras de Hoje*, 48 (1). 116-126
- Pinto, M. da G. L.C. (2014). *A escrita. O papel da universidade na sua otimização*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto
- Pinto, M. da G. L. C. (2017). Da revisão na escrita: uma gestão exigente requerida pela relação entre leitor, autor e texto escrito. *Revista Observatório Palmas*, 3 (4): 488-517.
- Pulvermüller, F. (2013). How neuron make meaning: brain mechanisms for embodied and abstract-symbolic semantics. *Trends in Cognitive Sciences*, 17 (9)
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effect in reading. Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Research Quarterly*, 21 (4): 360-407.
- Tranel, D., Damasio, H., & Damasio, A. R. (1997). *On the neurology of naming*. In H. Goodglass & A. Wingfield (Eds.), *Foundations of neuropsychology. Anomia: Neuroanatomical and cognitive correlates* Academic Press: 65–90.

Professora Maria da Graça Lisboa Castro Pinto. A Professora da Generosidade Exigente e da Curiosidade Inesgotável

Catarina Soares Martins
catarina.martins@be.parlamento.pt

1- Um testemunho

Tive o privilégio de ser aluna da Professora Maria da Graça Lisboa Castro Pinto no mestrado e no doutoramento e de contar com a sua orientação na dissertação de mestrado. Falhei o doutoramento por não ter tido a capacidade de agarrar a tese juntamente com outras tarefas que a vida acabou por me impor. Sei que contaria novamente com a sua orientação; a sua generosidade exigente esteve sempre lá.

Estando afastada da investigação, a minha participação nesta justíssima homenagem por ocasião da jubilação da Professora Graça Pinto é um testemunho enquanto aluna, recordando o espanto dos primeiros dias de aulas e a relação de desafio que criámos nesses 6 anos de contacto próximo.

2- “Chegar lá”

Recupero a pasta de correio eletrónico onde guardei as mensagens trocadas entre os alunos do Curso Integrado em Estudos Pós-graduados em Linguística da Faculdade de Letras da Universidade do Porto (CILING 2006-07) e confirmo o que guardei na memória: a Professora Graça Pinto começou por ser o nosso maior quebra-cabeças.

A cada aula éramos confrontados com um novo desafio: um artigo para ler, para interpretar, que, inicialmente, aparecia sem uma ordem que pudéssemos identificar e sem outro instrumento de abordagem além das perguntas que nos fazia. Eu, como outros, não vinha de uma licenciatura da variante ensino e nunca sequer me tinha cruzado com questões de cognição. Sim, sabíamos que aprendemos algures a falar, a ler e a escrever. Mas depois a língua ficaria ali parada, sem idade e sem condição. Agora mexia-se e parecia impossível agarrá-la.

A Professora fazia perguntas, aguentava os silêncios, provocava-nos: “Se pensar, chega lá”. E foi assim mesmo. As perguntas dirigiam o caminho e “chegámos lá”. Abriu-se um mundo.

3- Perceber o privilégio

Não há novidade na asserção que o domínio da língua é privilégio. Aprendemos desde sempre, implícita e explicitamente, que quem possui mais vocabulário, mais capacidade de interpretação e de expressão, oral e escrita, numa ou mais línguas, tem mais. Reconhecer o privilégio não é difícil. Mas perceber e atuar sobre ele foi a descoberta desses dias iniciais de mestrado com a Professora Graça Pinto.

Descobrimos que a aprendizagem na infância como a manutenção de capacidades cognitivas na velhice dependem dos instrumentos de domínio da língua que vamos tendo na nossa vida (ou que nos vão faltando); quem tem mais instrumentos está mais preparado, tem mais alternativas quando encontra um obstáculo, mais possibilidades perante uma falha. Mais ainda: os instrumentos da língua têm muitas formas e as eruditas são uma pequena parte. Num país em que apenas uma minoria tinha acesso à educação, como Portugal até ao 25 de abril de 1974, o ativismo das associações, sindicatos e cooperativas resgatou gerações de uma vida e uma velhice silenciosas. Outros, e sobretudo outras, que nem a isso tiveram acesso, viveram em abandono.

No caminho conjunto que fomos fazendo ao longo das aulas, a nossa abordagem à linguística saltou do conforto da análise e começou interpelar à ação: Que instrumentos para a aprendizagem? Que instrumentos para a velhice? Que instrumentos para a democracia?

A exigência cresceu ao olhar para fora da sala de aula e regressou reforçada a cada uma das linhas que iríamos escrever. A linguagem deve ser compreendida, simples, precisa. O objetivo é que qualquer pessoa possa entender, possa questionar, possa usar o que escrevemos. Quando acabámos a parte letiva do mestrado já percebíamos o que nos era pedido. Sabíamos também que ficaríamos aquém e que nos cabia a responsabilidade de ir preenchendo esse hiato.

4- Ousar novas ligações

Durante as aulas de mestrado já tinha ficado claro que a Professora Graça Pinto não fazia parte apenas da Faculdade de Letras. A sua experiência, como investigadora e como docente, levou-a a trabalhar com instituições das áreas da Psicologia e da Medicina. Ligações que não são apenas formais e estão presentes na abordagem que faz a cada tema. Durante os anos seguintes, quando fazia a dissertação de mestrado e, mais tarde, quando preparava a tese de doutoramento, percebi que essas ligações não são um quadro estanque.

No mestrado propus-me fazer um trabalho de campo sobre linguagem e envelhecimento. Face à baixa escolaridade do grupo com que ia trabalhar, não era possível aplicar as estratégias dos estudos realizados noutros países e que inspiraram essa proposta. Precisávamos de mais instrumentos e eu usei, a medo, lembrar o que me estava mais próximo: o teatro. Com toda a naturalidade, a Professora Graça Pinto quis ouvir sobre o Teatro do Oprimido e experiências anteriores que nos pudessem valer.

A experiência do mestrado, e as dificuldades do trabalho de campo, tornaram inevitável que as questões da pobreza dos mais velhos em Portugal povoassem as nossas conversas. Um tema que, não tendo reflexo direto na dissertação que então elaborei sob a sua orientação, continuou presente na preparação da tese de doutoramento. Nesse momento, percebi que Professora estava a colaborar com a Rede Europeia Anti Pobreza.

Com a Professora Graça Pinto há sempre espaço para explorar novos caminhos e a liberdade de os descobrir. A esse respeito, recupero uma das mensagens que enviou para me desafiar a uma nova ligação: “o pensamento associativo não é sempre razoável”.

5- Experimentar o futuro

Do trabalho com a Professora Graça Pinto guardo a certeza de que em tudo o que faz experimenta o futuro: as aulas não expositivas, centradas na aprendizagem da organização e da interpretação de informação; a fluidez das fronteiras entre saberes, que acrescenta e não dilui; a partilha de que todos temos enormes dúvidas perante as tarefas que abraçamos, porque o caminho se fará das respostas que procuramos e nunca de certezas que não

teremos; e também a tensão institucional permanente, de quem luta para que as instituições se permitam aprender umas com as outras.

Guardo também a experiência que marca uma aluna e orientanda em qualquer tempo: a exigência sempre presente; a disponibilidade de procurar alternativas a cada caminho que se provou impossível; a generosidade de abrir a biblioteca de sua casa; o incentivo para arriscar, para não parar, para voltar a fazer. Obrigada, Professora.

Contributos para a descrição linguística da Língua Gestual Portuguesa: planos morfológico e morfossintático¹

Celda Morgado
ESE- IPP/CLUP
celda@ese.ipp.pt

Ana Maria Brito
FLUP/CLUP
abrito@letras.up.pt

RESUMO

Neste texto analisamos algumas semelhanças e diferenças entre as línguas gestuais e as línguas orais, partindo de algumas investigações recentes. Pretendemos mostrar que a Língua Gestual Portuguesa (LGP) é uma língua natural em que a combinação das unidades do sistema (o querema, o gesto e a frase) se realiza articulando processos de linearidade e de simultaneidade, num espaço sintático com múltiplas potencialidades morfossintáticas, textuais e pragmáticas. Analisaremos, principalmente, fenómenos dos planos morfológico e morfossintático, muito em particular decorrentes dos tipos de verbos e das suas propriedades e funcionamento.

PALAVRAS-CHAVE

línguas gestuais, Língua Gestual Portuguesa, espaço sintático, morfologia, morfossintaxe.

ABSTRACT

In this text we analyze some similarities and differences between sign languages and oral languages, starting from some recent research. We intend to show that Portuguese Sign Language (LGP) is a natural language in which the combination of the units of the system (the kereme, the sign and the sentence) is carried out by articulating processes of linearity and simultaneity, in a syntactic space with many morphosyntactic, textual and pragmatic potentialities. We will mainly analyze morphological and morphosyntactic areas, related to different types of verbs, their properties and values.

KEY-WORDS

sign languages, Portuguese Sign Language, syntactic space, morphology, morphosyntax.

¹ Parte deste texto resulta da apresentação realizada pelas autoras no *Dia Internacional da Língua Materna*, um evento organizado pelo Gabinete para a Promoção da Língua Portuguesa, na Reitoria da U. Porto, no dia 21 de fevereiro de 2020. Agrademos ao Prof. João Veloso o convite.

Oferecemos este texto à Professora Maria da Graça Pinto como modesta homenagem a todo o seu labor como investigadora e docente durante mais de quarenta anos na Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

“Na verdade, já em 1981, em Bloomington, Scott Liddell me mostrava como os “signs” se desmembravam e como era possível – pelo menos era assim que eu o entendia – reencontrar os membros resultantes desse desmembramento noutros “signs” do sistema visuogestual em questão, porventura com tonalidades diversas, à semelhança do que se passa, em função dos contextos, no sistema linguístico.”

Pinto, M. G. (2009, p.28)

1- Das línguas gestuais como línguas naturais

Todas as línguas naturais, isto é, todos os sistemas linguísticos produzidos pela espécie humana, têm funções paralelas: se tomarmos o clássico texto de 1985 de Halliday como ponto de partida, percebemos que as línguas têm uma função ideacional, pela qual exprimem situações, entidades e propriedades dessas entidades, cumprem uma função interacional, pois através delas podemos interagir com outros, e uma função textual, pois podemos construir unidades coesas, textos, de tamanho menor ou maior, por vezes, simples saudações.

Por outro lado, todas as línguas do mundo têm unidades de natureza semelhante e que se organizam de diversas maneiras: nas línguas orais há unidades mínimas materiais, os sons, sem significado, há unidades mínimas com significado, os morfemas, que constituem ou palavras simples ou se unem em palavras complexas; com palavras podemos construir frases, que se unem em textos e discursos. Assim, todas as línguas têm léxico e têm gramática, com várias subcomponentes ou áreas.

E as línguas de sinais ou línguas gestuais²? As línguas gestuais são apenas

² Conscientes de uma simultaneidade dos termos e grande debate em torno da designação das línguas manuomotoras e visuoespaciais, não entraremos nessa discussão concetual e teórica e utilizaremos o termo “gestual” para designar estas línguas, no geral, e a Língua Gestual Portuguesa, em particular, uma vez que este foi o termo adotado pela Comunidade Surda e utilizado nos documentos normativos e na Constituição da República Portuguesa.

No entanto, esta designação não é isenta de problemas e vários autores têm chamado a atenção para a superioridade do termo “língua de sinais” em comparação com o termo “língua gestual”. Como escreve a Prof. Graça Pinto, “se nos circunscrevermos à língua inglesa, terei de chamar a atenção para o facto de “sign” não ser sobreponível ao termo “gesture”. De facto, “sign” tanto transporta em si uma carga estrutural que não se verifica em “gesture” (...) como comporta em si, por consequência, um estatuto linguístico que não poderá ser atribuído ao segundo termo, cujo estatuto será de preferência paralinguístico. O termo “gesture” remeter-nos-á para os movimentos corporais usados pelos falantes surdos a acompanhar o seu discurso oral, podendo ser objeto de uma abordagem semiótica.” (Pinto, 2009, p. 30).

mímica? As línguas gestuais são uma “extensão” das orais? As línguas gestuais são uma combinação dos gestos auxiliares que acompanham as línguas orais?

Os estudos de William Stokoe, professor na Universidade de Gallaudet e investigador da ASL (Língua Gestual Americana), e dos seus colaboradores foram, a partir de 1960, um marco muito importante no entendimento das línguas gestuais ou de sinais como possuidoras de um sistema linguístico equiparado ao das línguas orais, com unidades constituídas por significado e por significante. Stokoe considera que as grandes propriedades definidoras da linguagem humana (Hockett, 1960; Lyons, 1981; Bolinger, D. & Sears, D. A. (1981 [1968]), Chomsky, 1986, entre outros) se encontram nas línguas gestuais. William Stokoe mostrou, assim, que na ASL há signos equivalentes aos signos linguísticos das línguas orais, constituídos por significado e por significante. Este último decompõe-se em unidades menores sem sentido, os queremas, de tal modo que alguns linguistas não hesitam em falar na Fonologia das línguas gestuais, designação que pode, à primeira vista, parecer exagerada, mas que quer mostrar que os gestos nas línguas gestuais têm unidades e estrutura, à semelhança do plano fonológico das línguas orais.

Com efeito, Stokoe mostrou que há estrutura nos gestos, e que estes podem ser analisados e divididos de forma paralela ao que acontece nos signos linguísticos das línguas faladas. Desta forma, considerou que o significante de um signo gestual não é holístico, sendo composto por elementos discretos e arbitrários, equivalentes aos fonemas das línguas orais. Essas unidades, denominadas queremas pelo investigador, distribuem-se inicialmente por três categorias: Configuração da Mão (CM), Lugar de Articulação (LA) e Movimento (M). O estudo de Battison (1974) introduz e especifica o quarto parâmetro – a Orientação da Mão (OM) – e o de Liddell & Johnson (1989) assinala, definitivamente, a importância do parâmetro não manual - a Componente Não Manual (CNM) - ainda que Stokoe tivesse já mencionado a existência de elementos suprasegmentais na formação do gesto e das frases. Os elementos que integram cada um dos parâmetros articulatorios são determinados em cada língua gestual segundo o princípio do contraste distintivo (par mínimo) e fazem parte de um número limitado de unidades, marcando-se a diferença entre unidades do sistema e unidades

de variação ou aloquiremas/alovisuos (equivalentes aos alofones das línguas orais). Também para a Língua Gestual Portuguesa (LGP) existe já um inventário geral de unidades distintivas, como se pode confirmar em Amaral *et al.* (1994), e mais recentemente em Mineiro & Colaço (2010), Moita *et al.* (2011) e Pinto (2015), onde são elencadas e ilustradas as unidades mínimas distintivas integrantes dos parâmetros, principalmente das CM.

Por sua vez, o gesto é hoje visto como a unidade mínima com significado nas línguas gestuais, equivalente ao morfema. O significado não se encontra especificamente num dos cinco parâmetros isoladamente (CM, LA, M, OM, CNM) ou na combinação de apenas dois, mas sim na articulação simultânea das várias unidades. A simultaneidade verificada na produção do gesto, além das modalidades de produção e de receção, é a única propriedade que o distingue da produção linear do morfema das línguas faladas (cf., e.o., Liddell, 2003), dado que a arbitrariedade, a dupla articulação, o carácter discreto, a semânticidade e a produtividade definem ambos os tipos de línguas e permitem afirmá-las como manifestação de linguagem (Hockett, 1960, Lyons, 1981, para as línguas orais, e Johnston & Schembri, 2007, para uma reflexão sobre a adequação daquelas propriedades às línguas gestuais).

As unidades mínimas e as suas formas de combinação são produzidas no espaço à frente do gestuante, com toque ou não no seu corpo, sendo as mãos e os braços os órgãos mais móveis do aparelho articulatório gestual que as realizam. Os gestos podem ser realizados por uma só mão, a mão dominante, ou por ambas as mãos, a dominante e a não dominante (cf. Klima & Bellugi, 1979, para a descrição do subparâmetro número de mãos).

Em particular, Stokoe (1960) reconheceu que as LG naturais são sistemas linguísticos autónomos, estruturados independentemente das línguas orais; são compostos por signos gestuais que são equivalentes aos signos linguísticos sonoros; tais sinais não são holísticos e são divisíveis em unidades, isto é, há um carácter discreto das unidades que se podem combinar (numa organização equivalente à dupla articulação); e, se há signos icónicos, que se assemelham na forma a objetos e suas propriedades do mundo real, muitos são arbitrários, sabendo-se hoje que, em muitas das línguas gestuais, há um caminho crescente da iconicidade para a arbitrariedade ao mesmo tempo que as línguas se vão desenvolvendo e mais indivíduos as conhecem e dominam (vejam-se, sobre a língua gestual emergente de São Tomé e

Príncipe, Mineiro & Carmo, 2016, e Mineiro 2020).

Além disso, as línguas gestuais estão sujeitas a variação e a mudança como qualquer língua oral. Assim, a LGP, tal como todas as Línguas Naturais, apresenta evolução e variação no tempo e no espaço. A variação diacrónica, motivada pela variável *tempo*, na LGP é, em muitas das situações, desencadeada pela evolução das tecnologias e da conceção do mundo moderno, tal como se pode constatar em qualquer outra língua. As áreas dos transportes, das tecnologias de comunicação e imagem, as cores, os números e os alimentos são áreas em que se verificam muitas evoluções e variações, sejam lexicais, sejam fonológicas / querológicas ou morfossintáticas. Ao nível lexical, por exemplo, na área dos transportes, o gesto de COMBOIO conheceu já, pelo menos, quatro gestos, representando as fases de evolução do comboio. Ao nível sincrónico, a variação dialetal, motivada pela variável região dos falantes / gestuantes, ocorre, grandemente, no léxico das áreas de relações familiares e interpessoais, cores, animais, alimentos, objetos de profissões. No que se refere aos gestos de relações familiares e interpessoais, são exemplos de variação entre as regiões do Porto e de Lisboa gestos de nomes como TIO, SOBRINHO, CUNHADO, AMIGO, NAMORADO, entre outros (Choupina & Pinto, 2017). Também têm sido notados socioletos e idioletos na LGP, surgindo no seio de famílias e grupos restritos de amigos, que vão constituindo subcomunidades linguísticas no âmbito da Comunidade Surda. Os gestos que variam de pessoa para pessoa, num ou mais parâmetros / traços formacionais do mesmo gesto correspondem ao que Choupina & Pinto (2017) denominam de *alquires* ou *alovisuos* (equivalentes a afolones); constituem desvios que se vão, por vezes, instalando na língua, primeiro entre pares, depois entre pequenos grupos, como são exemplo os gestos de LISBOA e AZUL, com maior ou menor grau de flexão dos dedos passivos na formação da Configuração L e B³, respetivamente. Choupina & Pinto (2017) definem como critérios para a variação que conduz ao *alquire* / *alovisuo*, nas Configuração da Mão, o grau de (semi)flexão dos dedos; a presença/ausência de contacto; a seleção, a posição e o número de dedos.

Mas há também diferenças entre línguas orais e gestuais, tanto na

³ 'L' é a Configuração da Mão no gesto Lisboa e 'B' é a Configuração da Mão no gesto de Azul.

produção/receção como na natureza das unidades. Nas línguas orais⁴ e no que diz respeito à produção, contribui todo o aparelho fonador, as cordas vocais, as cavidades faríngea e rinofaríngea, a cavidade oral e labial e os órgãos articuladores da zona de articulação. Na receção, atua o sistema auditivo. E tudo isto determina a sua natureza de línguas orais-auditivas. Nas Línguas Gestuais, a produção é manuomotora e visuoespacial, intervindo mãos e braços; tronco; cabeça e órgãos que a integram, como nariz, orelhas, olhos, sobrancelhas e boca, entre outros; assim como o denominado espaço neutro, que é um subespaço do espaço de enunciação⁵ e que fisicamente inclui os pontos possíveis de articulação do gesto que não sejam ancorados no corpo do gestuante. A receção é apenas desempenhada pelo sistema visual, que permite a captação em todo o espaço da enunciação, construindo em função da situação de comunicação. Assim, as línguas gestuais são manuomotoras e visuoespaciais.

Tudo isto tem uma consequência importante: se os signos sonoros têm uma parte significativa constituída por fones/ fonemas e se estes são unidades mínimas produzidas em sequencialidade temporal (Saussure 1916), os signos gestuais, constituídos por diferentes visuos/queremas são unidades mínimas produzidas em simultaneidade temporal, pois, ao mesmo tempo, podem atuar unidades de Configuração da Mão (CM), Movimento (M), Ponto de articulação (P), Orientação da Mão (OM) e Componentes Não Manuais⁶ (CNM).

E o que se passa do ponto de vista da aquisição e da aprendizagem? Serão os indivíduos surdos/Surdos⁷ deficientes auditivos que têm dificuldade em

⁴ O termo “oral”, tradicionalmente utilizado nos estudos linguísticos, designa qualquer língua em que se utilizam os órgãos do aparelho fonador para produzir os sons da fala, enquanto unidades mínimas das línguas orais. Em contraste, “gestual” designa, no nosso texto, uma língua manuomotora e visuoespacial que se serve de órgãos móveis como mãos e braços para, em conjunto com outros órgãos (que não os do aparelho fonador), produzir os gestos da comunicação gestual.

⁵ O espaço de enunciação, numa língua gestual, define o espaço de articulação, sendo “uma área que contém todos os pontos dentro do raio de alcance das mãos em que os sinais são articulados” (Quadros & Karnopp, 2004, p.57). Assim, o espaço de enunciação é o espaço de realização dos gestos, que integra as quatro áreas principais de articulação: cabeça, mãos, tronco, braço e espaço neutro.

⁶ Uma questão central em debate é a relação existente entre os movimentos das mãos e dos braços e as componentes não manuais (CNM), como os movimentos dos olhos, da boca e certos movimentos do corpo. Pfau (2016) defende que as CNM, por si denominadas de marcadores não manuais (MNM), têm um papel suprasegmental, sendo capazes de se espalhar em domínios de tamanho variado e tendo um papel semelhante aos tons das línguas tonais.

⁷ Distinguiremos as conceções de “surdo” e “Surdo” com base em Reagan (1990) e Liddell (2003), na linha da distinção criada pelo sociolinguista James Woodward (1972) e adotada mundialmente pelas comunidades surdas, considerando, assim, que “ser Surdo” é uma identidade cultural e socialmente determinada e os critérios (ou condições) para um indivíduo ser considerado “Surdo” passam a ser radicalmente diferentes para o mundo ouvinte

aprender línguas e, como tal, em desenvolver a linguagem? Os surdos/Surdos são seres humanos que têm uma dificuldade total ou parcial de ouvir sons, mas isso, por si só, não os faz incapazes de adquirir línguas e de desenvolver linguagem. Se as línguas gestuais forem adquiridas espontaneamente e se os falantes estiverem em contacto com elas em idade precoce, então temos um processo de aquisição tão natural como a aquisição de qualquer língua oral e a língua gestual será a Língua Materna (LM) ou a primeira língua (L1) do Surdo ou do ouvinte que esteja em contacto com essa língua. Dizemos LM ou L1 porque secundamos o entendimento que a professora Graça Pinto tem atribuído aos diferentes graus de surdez e de contextos de desenvolvimento da linguagem e de aquisição de uma língua gestual. Neste sentido, Pinto (2009), no âmbito da abordagem do desenvolvimento da linguagem por meio de uma língua gestual por surdos profundos, refere sempre o termo primeira língua (L1), e não Língua Materna, “por não considerar que haja coincidência entre as duas. A língua gestual será, para além de primeira, também materna quando os pais da criança surda que a está a adquirir também são profundos e usam a língua gestual como primeira língua e como língua privilegiada de comunicação com o filho surdo” (p. 34, nota de rodapé n.º 18). No entanto, se os falantes / gestuantes surdos / Surdos apenas adquirirem o conhecimento de uma língua gestual pelo estudo ou por um contacto com a língua muito tardio, essa língua gestual será aprendida como Língua Segunda (L2) ou Língua Estrangeira (LE), tal como acontece com as línguas orais.⁸

Sendo assim, deve dizer-se que, independentemente de o processo de aprendizagem e desenvolvimento da língua ser mais ou menos espontâneo para um determinado indivíduo ou grupo de indivíduos (LM, L1, L2) e do conhecimento ou domínio que cada um tem de uma

ou surdo” (Reagan, 1990, p. 74). Então, o termo “Surdo” com letra maiúscula designa aqueles indivíduos que se identificam com uma comunidade linguística e cultural que usa uma língua gestual, enquanto o termo “surdo” com letra minúscula se usa para designar aqueles indivíduos que audiologicamente são surdos e que não se integram numa comunidade linguística e cultural especificamente gestuante.

⁸ Como é sabido, e como a Prof. Graça Pinto refere no texto *No princípio era a comunicação*, é diferente a situação de um bebé filho de pais surdos e de um bebé filho de pais ouvintes. No primeiro caso e se a surdez for detetada precocemente, “a sua forma mais natural de comunicar passa por um sistema não audiovocal mas sim visuogestual”. No segundo caso, “caberá aos pais tomar consciência com prontidão de que a língua natural do seu filho não coincide com a deles” (Pinto, 2009, p. 35). A proposta da investigadora é a da criação de condições para o bilinguismo, mesmo que neste caso não possa ter-se uma “leitura forte do bilinguismo.” (loc. cit., p. 36). Entende-se por “leitura forte de bilinguismo” aquela que apresenta o indivíduo bilingue como detentor de “duas competências linguísticas isoladas e separadas, i.e., corresponderia a dois monolíngues numa única pessoa” (Pinto, 2009, p. 36, nota de rodapé n.º 20).

determinada língua, assim como do estatuto sociopolítico que ela tem na sociedade (Língua Minoritária, Língua Maioritária, Língua Oficial), ao nível linguístico, entende-se por Língua Natural qualquer língua que se adquire e desenvolve espontaneamente por indivíduos que com ela contactem, independentemente da modalidade da língua (manuomotora/visuoespacial ou oral/auditiva) e da comunidade linguística em que se adquire/aprende. É natural, porque de aquisição espontânea e natural por algum(ns) ser(es) humano(s). Também Sim-Sim (2005) define Língua Natural como um “sistema linguístico usado por uma comunidade e que constitui uma realização particular da capacidade humana para a linguagem” (p.18). Uma língua não é natural porque biologicamente seja mais possível ou menos possível de adquirir. Uma Língua, como resultado da faculdade da Linguagem Humana, é uma Língua Natural por si e sê-lo-á sempre, independentemente de uma pessoa ou grupo de pessoas a poder(em) ter como LM, L1, L2 ou LE.

Esta distinção entre LM, L1 e L2 e LE tem imensas repercussões a nível da aquisição, da aprendizagem e da educação; mas uma coisa é certa, tal aquisição / aprendizagem não depende da(s) língua(s) oral(is) com a(s) qual(is)a língua gestual coabita, além de que cada Comunidade Surda pode ter a sua própria língua. No entanto, esta terá o estatuto sociopolítico que a sociedade envolvente lhe quiser atribuir. Desta forma, qualquer língua falada de maneira permanente por uma comunidade linguística é uma Língua Nacional do país a que essa comunidade pertence, sendo ou não reconhecida como uma Língua Oficial no país em que a comunidade está inserida socialmente.

Embora ainda persista atualmente algum desconhecimento sobre estas questões, pelo menos desde a década de 60 e 70 do século XX diversos investigadores, oriundos da Neurolinguística, da Psicolinguística, da Aquisição da Linguagem e da Linguística Descritiva concordam que, quer a nível da organização neurológica, da aquisição e do processamento, quer a nível do grau de complexidade, as línguas gestuais ou línguas de sinais são línguas naturais.

É precisamente a referência a alguns aspetos da organização das línguas gestuais e da LGP em particular o objetivo dos pontos seguintes, nomeadamente nos planos morfológico e morfossintático.

2- Plano morfológico

A LGP, tal como outras línguas gestuais, possui várias classes de palavras: classes lexicais (nomes, verbos, advérbios, adjetivos); classificadores verbais, nominais e atributivos e classes funcionais, como conjunções, pronomes; e tem, igualmente, processos de formação de novas palavras de vários tipos⁹: processos morfológicos e morfossintáticos, processos léxico-semânticos e processos irregulares e de criatividade.

Quanto aos processos morfológicos e morfossintáticos, consideram-se, tal como para as Línguas Orais, processos de derivação, de modificação e de composição. A derivação permite, tal como já apontado por Amaral, Coutinho & Delgado-Martins (1994), grande produtividade de “estruturas de derivados das categorias verbo /nome em LGP” (p. 110). Alguns dos recursos utilizados para a derivação têm sido notados nesta língua, como sejam o redobro (FELIZ/FELICIDADE)¹⁰, a repetição rápida com incorporação de expressão (COMER/COMILÃO; COMUNICAR/COMUNICATIVO), repetição de movimento (PERFUME/PERFUMAR) ou repetição com maior amplitude de movimento (BARCO/ANDAR DE BARCO)¹¹, a adição ou subtração de parâmetro (TELEFONE/TELEFONAR; FOTOGRAFAR/FOTÓGRAFO) e a alteração de parâmetro formacional com adição ou não de expressão (SONHAR/SONHADOR; FALAR/FALADOR). Também têm sido detetados na LGP, como Quadros & Karnopp (2004) reportam para a LIBRAS, pares de gestos formados por derivação imprópria (na LGP, BEBÉ/EMBALAR; PORTUGAL/PORTUGUÊS; LER/LEITURA). No que se pode considerar de modificação, é muito frequente a adição de CNM à raiz do gesto, como acontece para expressar o grau superlativo em adjetivos, por exemplo INTELIGENTE/MUITO INTELIGENTE, em que a intensidade da propriedade expressa pelo adjetivo é dada pela expressão que se adiciona ao gesto: cerrar das sobranças e dos olhos e projetar os lábios com ligeiro sopro. Quanto aos compostos, já Amaral, Coutinho & Delgado-Martins (1994) descreveram fenómenos de aglutinação (CARNÍVORO e MUSEU) e

⁹ Vários usuários e estudiosos da LGP têm notado a existência de processos diversificados usados para formar novos gestos ou palavras, entre eles Amaral, Coutinho & Delgado-Martins (1994), Mineiro & Duarte (2007), Nascimento & Correia (2011) e Correia (2014).

¹⁰ Todos os gestos dados como exemplo nesta secção podem ser visualizados no dicionário online *Spread the Sign*.

¹¹ Amaral, Coutinho e Delgado-Martins, 1994, p.110; Correia, 2014, p. 166.

de justaposição (BOM-DIA e BOA-TARDE) na formação de gestos compostos (pp.113-115), tal como, em termos de propriedades fonológicas, à data se descreviam as palavras compostas em Português. No entanto, em estudos mais recentes, os compostos são descritos quanto às suas propriedades morfosintáticas, sendo classificados como compostos morfológicos e compostos morfosintáticos, à semelhança dos estudos para o Português (Villalva, 2003; Rio-Torto, 2006): CABANA e MORADIA para os compostos morfológicos; JARDIM e COMIDA para os compostos morfosintáticos em LGP (Choupina, Alves & Pinto, 2018).

Alguns dos processos muito característicos das Línguas Gestuais são incluídos nos chamados processos léxico-semânticos, também registados em estádios precoces de desenvolvimento de uma língua gestual (cf. Mineiro & Carmo, 2016). Tais processos podem incluir, entre outros: representação gestual da forma global do objeto (BOLA e MOLDURA sem movimento típico e JOANINHA e BORBOLETA com movimento típico do referente); metonímia e sinédoque com e sem movimento típico (VACA, MENINO e MENINA sem movimento típico e COELHO e PÁSSARO com movimento típico do referente); representação icónica de ação em nomes deverbais (LIVRO, BARCO, CASACO, VASSOURA, ÁGUA, ESCRITA); representação deíctica (NARIZ, CABEÇA, NORTE, SUL).

Como todas as línguas naturais, a LGP apresenta, igualmente, vários gestos formados por processos criativos e irregulares. Ainda que grande parte destes gestos sejam formados por datilologia¹² (total, parcial, de inicialização e sigla), também os processos de truncção (JUNHO e JULHO); amálgama (DEZ); e empréstimo ou estrangeirismo (GLOSA, STRESSE) são comuns.

Tudo isto é realizado usando o espaço sintático, os parâmetros manuais e as componentes não-manuais, que permitem formar novas palavras / gestos, assim como expressar categorias diversificadas, como o sexo do indivíduo, a quantidade, o Número e a Pessoa dos participantes do discurso; as marcações de Tempo e de Aspeto verbal e as concordâncias no verbo.

A título de ilustração vamos referir aqui apenas a categoria quantidade, na sua relação com o número. Do contacto que fomos tendo com a LGP,

¹²A datilologia pode definir-se, de um modo geral, como “um conjunto de gestos criados pelas línguas gestuais para representar as letras do sistema gráfico”, não sendo um “substituto da língua gestual, pois expressa apenas a forma escrita das letras de uma ou várias palavras” (Amaral, Coutinho & Martins-Delgado, 1994, p. 115).

quer em formações específicas, quer no convívio com gestuantes nativos, fomos percebendo que esta língua apresenta semelhanças com o que se verifica em algumas línguas orais em contacto com o Português, como sejam o Tétum e o Caboverdiano de Santiago (cf. Choupina, 2017, para uma perspetiva comparada da expressão da quantidade e das categorias de sexo dos referentes animados). Nestas línguas, tal como na LGP, não há qualquer marcação de número formal (Corbett, 2004), sendo que não há evidências de concordância morfossintática em número. Vejam-se, para a LGP, os exemplos em (1), retirados do dicionário *Spread the Sign*:

- (1) a) AMIGO ^{__som 'fff'} MEU ^{_____s e oc; ba;mc} FESTEJAR ¹³
_{prolongamento de toque} _{repetição com amplitude}
amigo amigo meu festejar festejar festejar
'os meus amigos estão a festejar'
- b) FÉRIAS MEU ^{__som 'fff'} TRÊS ¹⁴ MÊS
_{movimento progressivo do 1 ao 3}
férias meu daqui a três mês
'as minhas férias são daqui a três meses'

Nestes exemplos, não há concordância morfossintática em número. Há, porém, a expressão da quantidade, definida e indefinida, que parece ser comunicada apenas uma vez no discurso. Na frase 1a), o prolongamento do toque no gesto AMIGO parece apresentar-se para expressar a quantidade indefinida plural; e na frase 1b) o quantificador numeral TRÊS expressa a quantidade definida no âmbito do sintagma 'daqui a três meses', sendo que não provoca qualquer variação no nome MÊS. A ser assim, encontramos marcas manuais (em 1b) e marcas não manuais (em 1a) de expressão da quantidade. Choupina (2017), ainda que refira ser necessário continuar a investigação, conclui que o nome não apresenta a categoria número formal e, como tal, não há obrigatoriedade de concordância dentro do SN, nem entre sintagmas da frase, contrariamente ao verificado no Português¹⁵.

¹³ Sobrancelhas e olhos cerrados; boca aberta, com movimento de cabeça e do corpo para o lado não dominante.

¹⁴ O quantificador TRÊS é produzido com movimento lento de progressão, em que é marcado 1 e 2 e 3 apenas no final, podendo estar a expressar a ideia de que ainda faltam três meses para a chegada das férias.

¹⁵ Esta característica da LGP reflete-se na escrita dos surdos em Português escrito, onde se notam muitas ausências

Quanto à expressão da quantidade por marcas manuais, podemos ter vários processos (Amaral, Coutinho & Delgado-Martins, 1994; Bettencourt 2015; Choupina, 2017), tais como: i) adição, a seguir ao nome, de quantificador universal (ALUNOS-TODOS), indefinido (ALUNOS-ALGUNS), ou numeral (FILHO-DOIS; LIVROS-QUATRO); ii) repetição do movimento (ÁRVORES; PRATOS); repetição parcial do gesto (CRIANÇAS); ii) redobro total (GOLFINHOS) ou parcial (PESSOAS), entre outros.

3- Morfossintaxe

Como se organiza o plano morfossintático / sintático de uma língua gestual? Nas línguas orais, a questão das fronteiras entre áreas é uma questão central, defendendo muitas teorias a centralidade da sintaxe na arquitetura da gramática. Nas línguas gestuais, há uma íntima relação entre a forma dos gestos e a forma das frases, pelo que parece legítimo falar em morfossintaxe. Com efeito, a expressão de unidades maiores do que o gesto de uma LG inclui os gestuantes, todos os seus movimentos e todo o espaço sintático, não havendo uma distinção tão clara entre as áreas da gramática como nas línguas orais.

A importância do espaço sintático está bem visível na expressão da referência e dos pronomes. De facto, o espaço sintático é todo o espaço em frente ao gestuante definido como “o espaço de referência onde se organizam as relações morfológicas e sintáticas” (Amaral, Coutinho & Delgado-Martins, 1994, p. 122), autorizando a marcação de índices (usando “locus”¹⁶), que permitem introduzir referentes e estabelecer as relações sintáticas entre eles. Assim, quando o interlocutor está presente, o gestuante aponta diretamente para ele; quando ele sair ou não estiver presente, o espaço antes ocupado por ele passa a funcionar como “locus” ou é estabelecido um ponto convencional para a sua localização, tendo em conta as regras de gestão do espaço.

de concordância de número (e também de género).

¹⁶ A noção de “locus” é introduzida por Liddell & Johnson (1990): “o termo “locus” refere um ponto no corpo ou no espaço de sinalização que assume uma função articulatória” (Liddell & Johnson, 1990, p. 176, citado por Amaral, Coutinho & Delgado-Martins, 1994, p. 122).

3.1. Referenciação e pronomes ¹⁷

As línguas orais usam expressões linguísticas – os pronomes - e também gestos para exprimir as pessoas do discurso. As línguas gestuais, por sua vez, usam gestos e apontações e, por isso, uma questão importante é saber se os pronomes usados nas línguas gestuais são do mesmo tipo e desempenham as mesmas funções que os pronomes das línguas orais.

Do ponto de vista da referencialidade, existem diversos mecanismos para estabelecer os referentes no espaço nas LG (cf., e.o., Baker & Cokely, 1980), com retoma ou não no discurso:

- i) usar um pronome pessoal antes de um gesto de um referente (IX3ps M-A-R-I-A...);
- ii) apontar para um referente numa localização específica do espaço do gestuante;
- iii) fazer um gesto numa localização específica;
- iv) direcionar a cabeça e os olhos (e por vezes o corpo) em direção a uma localização específica do espaço do gestuante, fazendo, simultaneamente, o gesto de um referente, ou apontando para o referente ou, ainda, realizando o evento em que ele participa;
- v) usar um verbo com movimento direcional quando o referente está presente, ou quando já foi inserido um *locus* previamente (Locus Referencial ou Índice, retoma por anáfora nula ou por pronome).

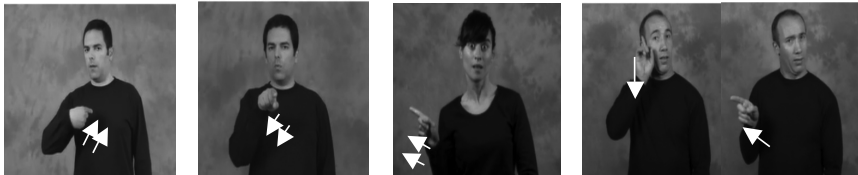
E na LGP? A LGP dispõe, no que aos pronomes pessoais independentes diz respeito, de um sistema de três pessoas: a primeira pessoa do singular (1.^a) é realizada no corpo do gestuante; a segunda pessoa (2.^a) é realizada num ponto específico na direção do interlocutor, determinado pelo contacto do olhar com o interlocutor real ou marcado discursivamente num ponto específico em frente ao gestuante, podendo também ser realizada no corpo do gestuante se este desempenhar estrategicamente e por meio de movimento as várias pessoas do discurso (numa posição de *âncora*, muito frequente em estruturas narrativas ou, simplesmente, dialógicas, com referentes humanos ausentes ou não humanos personificados); a terceira pessoa (3.^a) é marcada

¹⁷ Este ponto é baseado em Morgado & Brito (2019).

num ponto de um dos lados do espaço sintático do gestuante, direito ou esquerdo; ou no corpo do gestuante, tal como acontece com a primeira pessoa, quando se trata de um gestuante com função de narrador.

Vejam, através das Figuras 1 e 2, como a LGP realiza, em geral, as pessoas do discurso.

Figura 1- Pronomes pessoais fortes para as três pessoas no singular em LGP (fonte: Spread the Sign)



1.^a ps EU / A MIM 2.^a ps TU / A TI 3.^a ps ELE / A ELE 3.^a ps ELA / A ELA

Figura 2- Pronomes pessoais fortes para as três pessoas no plural em LGP (fonte: Spread the Sign)



1.^a pp NÓS 2.^a pp VÓS

3.^a pp ELES/A ELES

3.^a pp ELAS / A ELAS

Assim, vemos que a 1.^a pessoa aponta para o gestuante, a segunda aponta para um ponto em frente ao gestuante e a terceira pessoa apresenta infinitas possibilidades de localização dentro dos limites laterais do espaço sintático e segundo as restrições do seu uso e gestão. Os exemplos em LGP mostram que esta língua gestual possui formas que são pronomes, estabelecidos a partir de uma relação íntima entre um ponto discreto no espaço sintático e o gesto de apontar para esse ponto. Assim, alguns gestos e as apontações das línguas gestuais, e da LGP em particular, têm uma função identificadora, aproximando-se, por isso, dos pronomes das línguas orais e dos gestos dos falantes das línguas orais (Morgado & Brito, 2019).

Sabemos, contudo, que é no que diz respeito à estrutura paradigmática e à distribuição sintática dos pronomes que as LG mais se distinguem das línguas orais, uma ideia já desenvolvida por Cormier, Schembri & Woll (2013). Por essa razão, a partir de um breve estudo exploratório de dados extraídos do dicionário gestual multilíngue *Spread the Sign* (<https://www.spreadthesign.com/pt/>), Morgado & Brito (2019) mostraram algumas propriedades distribucionais dos pronomes em LGP; assim, os dados apontam que a LGP é uma língua de sujeitos tendencialmente realizados em frases afirmativas e que contém pronomes fortes e fracos, altamente dependentes quer da posição sintática quer do tipo sintático de verbo: com verbos simples, a realização pronominal ocorre com pronomes independentes do verbo e fortes, quando défíticos; e, quando anafóricos, realizam-se pronomes independentes, tendencialmente fracos; com verbos de concordância, o tipo de movimento morfossintático do verbo e o uso do espaço sintático a ele associado permitiram concluir que há realização de pronomes dependentes e fracos.

- (2) IX_{3ps} FERIDO GRAVE
3.^a ferida grave
'ele está gravemente ferido'
- (3) IX_{2ps} GRIPE
2.^a gripe
'[-]/tu estás com gripe'
- (4) COR ARCO-ÍRIS IX_{1ps} ADORAR
cor arco-íris 1.^a adorar
'eu adoro as cores do arco-íris'
- (5) IX_{2ps} / IX_{1ps} ACREDITAR NÃO
2.^a / 1.^a acreditar não
'[-]/eu não acredito em ti'
- (6) AULA_{rep} IX_{3ps} FALA MUITO
aula 3.^a fala muito
'ele fala muito nas aulas'

Esta análise dos pronomes pessoais (exemplos 2 a 6) aponta para uma gramática da LGP altamente subsidiária do uso do espaço sintático, do movimento e das suas funções, assim como dos tipos de verbos (Morgado & Brito, 2019, pp. 76 e ss.).

3.2. Tipos de verbos

Torna-se, assim, necessário analisar com algum detalhe a questão das classes de verbos e o seu papel na predicação. Numa língua de sinais, como na LGP, uma predicação integra os participantes e a situação; pode constituir-se por gestos com toque no corpo do gestuante, entre a cintura e o cimo da cabeça (CC), estendendo-se a alguns centímetros de cada lado do corpo; pode terminar com uma marca prosódica ou apenas com breves / longas pausas; e produz-se num espaço sintático. Por essa razão, a modalidade manual das línguas gestuais e a disponibilidade de um espaço tridimensional proporcionam um conjunto de mecanismos sintáticos muito diferentes dos que estão presentes nas línguas orais (Marchesi, 1987, p. 110). Assim, uma frase constitui uma série de atividades corporais linguisticamente significativas precedidas e seguidas por atividades corporais não linguísticas (Marchesi, 1987, p. 110). De entre essas atividades linguisticamente significativas há que referir a existência de nomes e de verbos. Nomes e verbos parecem ser categorias universais tanto nas línguas orais como nas línguas de sinais.

O verbo, a par do nome, é uma categoria lexical central nos discursos em todas as línguas gestuais. Como classe de palavras nuclear no predicado, os verbos apresentam diferentes realizações nos planos fonológico, morfossintático e semântico, associadas ao espaço sintático (Meir & Sandler, 2008). Segundo Padden (1988, 1990), para a ASL, os verbos das línguas gestuais podem ser agrupados em três subclasses sintáticas básicas e tal proposta parece ser aplicável a outras línguas: verbos simples (na LGP, SONHAR, PERCEBER, AMAR), verbos de concordância (na LGP, DAR, OFERECER, CORTAR) e verbos espaciais (na LGP, PÔR, COLOCAR, LEVAR)¹⁸.

¹⁸ Faria et al. (2001, p. 94), em análise dos verbos de movimento da LGP, denominam estes três grupos como *predicados simples*, *predicados de concordância* e *predicados de movimento ou de espaço*, dado que a noção de predicado pode dar conta, com mais flexibilidade, da incorporação das alterações de movimento e da introdução das componentes não manuais.

Os verbos simples não realizam qualquer concordância, sendo invariáveis na sua realização fonomorfo-sintática, como nos exemplos (7) e (8)¹⁹.

(7) IX_{1ps} SENTIR [-] BEM
'eu sinto-me bem'

(8) AMOR IX_{2ps}
'amo-te'

Os verbos de concordância e os espaciais apresentam concordância, podendo ser distinguidos pelo tipo de trajetória e pelo tipo de índices espaciais que requerem. Os primeiros apresentam uma trajetória descontínua e podem socorrer-se de índices referenciais, expressando diversos tipos de concordância (sintática e/ou semântica), como nos exemplos (9) a (11), e os segundos criam uma trajetória contínua e usam índices locativos (os chamados afixos locativos), como os apresentados no exemplo (12).

(9) OLÁ AJUDAR_{movimento para IX2ps}
'olá, posso ajudá-lo?'

——olhar direcionado para IX2ps
(10) OPORTUNIDADE UM DAR_{movimento para IX1ps}
'dá-me uma nova oportunidade'

(11) TELEFONAR_{movimento para IX1ps} LOGO
'telefona-me mais tarde'

Os verbos espaciais (*spatial verbs*) constituem uma classe de verbos sem flexão em pessoa, número e aspeto, mas que aceitam afixos locativos, *Locus* espaciais inseridos no espaço sintático (como, por exemplo, os verbos PÔR, LEVAR, IR e VIR, em LGP).

¹⁹ Os exemplos foram extraídos do dicionário gestual multilíngue *Spread the Sign* <https://www.spreadthesign.com/pt/>

- (12) AEROPORTO IX_{lugar-i} / IX_{1ps} LEVAR_{movimento direcional de IX1ps para IXlugar-i}
'eu levo-te para o aeroporto'

Esta necessidade de abordagem da totalidade do predicado, em detrimento do item lexical verbal isolado, aliada a outras propriedades das línguas gestuais, decorrentes da modalidade da língua, permite-nos analisar predicados cujas componentes apresentam realização simultânea, como acontece, não raras vezes, na realização do verbo e do objeto em frases com verbos de ingestão (como COMER e BEBER), verbos de atividade (como ABRIR, CORTAR, ANDAR), verbos de transferência de posse (DAR e OFERECER), entre outros. Para uma análise dos verbos de ingestão consulte-se Choupina *et al.* (2016).

Aliado à problemática da classificação do verbo e das propriedades dos predicados, outros aspetos parecem centrais na morfossintaxe das línguas gestuais - a questão da ordem de palavras, ou talvez melhor, da ordem de constituintes (como Leeson & Saeed, 2012, justificam) e da relação entre a ordem e as formas de concordância tão particulares nestas línguas.

No âmbito desta discussão, Bettencourt (2015) quis perceber se existiria uma ordem de constituintes na LGP e, a existir, quais seriam os fenómenos sintáticos que justificavam uma aparente flexibilidade nas produções de alguns gestuantes. No seu estudo, detetou diversas razões sintáticas que podem estar a autorizar ordens diferentes daquela que se considera ser a ordem básica de uma frase simples declarativa em LGP, a ordem SVO.

Tal como as línguas orais, as línguas gestuais parecem obedecer a ordens básicas, mas estão sujeitas a alterações de ordem devido a fenómenos discursivos, como é o caso de tópicos marcados, das construções de pergunta-resposta, das construções de mininarrativas, do uso do espaço sintático para descrever as relações gramaticais entre os argumentos, ou as estratégias de incorporação do Objeto no Verbo, tanto através do uso de classificadores como do movimento. Choupina, Brito e Bettencourt continuaram os estudos sobre a morfossintaxe da LGP e procuraram mostrar que a ordem básica nas construções ditransitivas em é V OD OI, como nos exemplos (13) a (15), extraídos de Choupina, Brito & Bettencourt, 2016, p. 130) se mostra.

(13) HOMEM DAR_{cl} FLOR MULHER
'o homem dá uma flor à mulher'

(14) PAI DAR LIVRO MÃE
'o pai dá um livro à mãe'

(15) PAI DAR_{cl.objeto_espalmado} LIVRO MÃE
'o pai dá um livro à mãe'

No referido estudo, mostrámos que outros processos, como a topicalização simples (16) ou a topicalização dupla (17), um movimento opcional do OI (18) e o redobro do SU (19), entre outros, podem pôr em causa este padrão básico e dar origem a outros padrões de palavras, como se exemplifica a seguir (exemplos extraídos de Choupina, Brito & Bettencourt, 2016).

OD SU V OI

(16) LIVRO PAI DAR MÃE
'o pai dá um livro à mãe'

SU OI OD V

(17) MENINA_a MENINO_b FLOR_a DAR_b
'a menina dá uma flor ao menino'

SU OI V OD

(18) MENINO_a MENINA_b DAR_a PRESENTE
'o menino dá um presente à menina'

SU OI redobro do SU V OD

(19) PAI_a MÃE_b / PAI_a DAR_b PRESENTE LIVRO
o pai dá um presente que é um livro à mãe
'o pai dá um livro à mãe'

Os exemplos apresentados colocam interessantes problemas de ordem, como aliás as línguas orais também colocam. Na verdade, se SU V OD OI (*O pai deu um livro à mãe*) parece ser o padrão básico em Português numa

construção ditransitiva, também é verdade que, por razões discursivas e de distribuição da informação, podemos exprimir o mesmo evento de transferência de posse com *dar* por meio de outras ordens de palavras, como as apresentadas em (20) a (22).

- (20) O livro, o pai deu-o à mãe.
 (21) Foi um livro que o pai deu à mãe.
 (22) À mãe, o pai deu um livro; à filha, um Iphone.

Outros tipos de verbos nos têm ocupado em termos de investigação, pelo desafio que encerram. É o caso dos verbos de direção inerente / trajetória, dado que a direção e a trajetória são também executadas no espaço sintático, sendo os pontos inicial e final do movimento extremamente importantes pelas funções semântico-sintáticas que desempenham. Assim, Bettencourt (2015) e Brito e Choupina (2018) analisaram verbos como IR, em LGP, em exemplos do tipo dos apresentados em (23) a (25), citados de Brito e Choupina (2018).

- (23) MENINA FEMININO _AVÔ DELE CASA IR^{L1(lado gestuante)→L2(espaco neutro frente gestuante)}
 ‘a menina vai a casa da avó’

- Is
 (24) AULA FIM EU CASA IR^{L1(toque no corpo)→L2(espaco neutro frente ao gestuante)}
 ‘no fim das aulas vou para casa’

- som ‘fff’
 (25) PAI MEU CARRO PORTO_{lado do gestuante (L1)} IR^{L1→L2} LISBOA_{perto do recetor (L2)}
 ‘o meu pai vai do Porto para Lisboa’

Nos exemplos apresentados, a trajetória parte de um ponto inicial (L1) e termina num ponto final (L2), independentemente do foco da frase estar na Meta (cf. 23 e 24) ou na Origem e na Meta (25), dada a natureza espacial destas línguas. Neste sentido, o verbo, na LGP, embora concentrando grande parte da informação relativa às estruturas eventiva e argumental, é muito apoiado pelo movimento de trajetória real e pelo uso que se faz dos pontos inicial e final, detendo, assim, informações semânticas equivalentes às das preposições *de*, *para* e *a* (Brito & Choupina, 2018, p. 162).

Outra classe de verbos que, além de não se encontrar estudada ainda na LGP, parece levantar questões muito específicas nas Línguas Gestuais, é a dos verbos copulativos/predicativos. Em LGP, tal como na Língua de Sinais Brasileira (LIBRAS), a cópula é em geral nula, quer com predicados de indivíduo quer com predicados de estádio²⁰, como Morgado e Brito (2020) mostraram. Os exemplos a seguir apresentados, que podem ser visualizados no *Spread the Sign* <https://www.spreadthesign.com/pt/>, permitem verificar a ausência de realização de um verbo copulativo/predicativo (\emptyset cop).

(26) GALLAUDET \emptyset cop PRIMEIRO UNIVERSIDADE PESSOAS SURDO PRÓPRIO
'(Universidade de) Gallaudet foi a primeira universidade para pessoas Surdas'

(27) IX3ps \emptyset cop PADRE JÁ
'ele já foi padre.'

(28) HOMEM \emptyset cop IX3ps PARVO
'o homem é parvo'

(29) BEBÉ \emptyset cop BONITO ESTE
'o bebé é bonito'

(30) TIGRE \emptyset cop ANIMAL PERIGO
'o tigre é um animal perigoso/os tigres são animais perigosos'

Os exemplos anteriores ilustram, assim, a cópula nula com expressões nominais e adjetivais com valor de predicados de indivíduo, que corresponderiam a 'ser' em português. Em frases em que o verbo em português seria 'estar', isto é, com predicados de estádio, o predicado parece também apresentar cópula vazia, sendo apenas gestualizado o sujeito e o chamado "predicativo do sujeito", como nos exemplos de (31) a (33)²¹.

(31) BEBÉ MEDO

'o bebé está com medo'

²⁰ Sobre as noções de predicados de indivíduo e predicados de estádio ver, entre outros Cunha (2013).

²¹ Os exemplos (31) a (36) foram recolhidos no âmbito de um estudo preliminar elaborado por Choupina et al. (2015).

(32) SENHOR^JOGO CANSADO
'o atleta está cansado'

(33) J-O-A-N-A BONITA HOJE
'hoje, a Joana está bonita'

Estas ocorrências permitem-nos colocar como hipótese que, pelo menos ao nível superficial, a LGP usa frases nominais, com justaposição de dois termos, sem Verbo expresso, tal como o russo e outras línguas orais²².

Contudo, com predicativos locativos, tal não acontece, surgindo um gesto que parece ser a realização do verbo equivalente a 'estar' ou 'ficar', embora deixemos em aberto a questão de saber se tal é mesmo a realização de um verbo ou se é a extensão do gesto relacionado com o lugar:

(34) FILHO MEU DOIS ESCOLA ESTAR_{CM (Mão Aberta)}
'os meus filhos estão na escola'

(35) ONTEM CASA EU FICAR_{CM (F)} CASA
'ontem, eu fiquei em casa'

(36) ELES FICAR_{CM (F)} LISBOA
'Eles ficaram em Lisboa'

Esta diferença é importante, mostrando que em LGP há cópula nula sempre que os predicados são de indivíduo ou de estádio, e que, quando o predicativo é locativo, há expressão de um gesto que pode ser da categoria verbo. Interessante é notar que também nas línguas orais há linguistas que discutem os comportamentos híbridos dos locativos com os verbos equivalentes a *estar* e *ficar*, ao ponto de alguns autores os considerarem adjuntos e não verdadeiros predicados, como é o caso de Camacho (2012) para o Espanhol.

²² Veja-se o seguinte exemplo em Russo, sem cópula realizada (mas que não esgota os mecanismos gramaticais possíveis nesta língua): (i) Ivan veselyj (Ivan (m. sg nom) alegre (m. sg nom) O Ivan é / está alegre (cf. Karpacheva, O. 1999, p. 2).

4- Conclusões

Neste breve texto, confirmámos que as línguas gestuais são línguas naturais, com as mesmas funções que as línguas orais, tal como é assumido desde os anos sessenta do século XX.

Se as línguas gestuais forem adquiridas espontaneamente e se os falantes tiverem em contacto com elas em idade precoce, há um processo de aquisição tão natural como o da aquisição de qualquer língua oral e a língua gestual será a língua materna ou primeira língua do Surdo; porém, o que acontece muitas vezes, se os indivíduos Surdos apenas adquirirem o conhecimento de uma língua gestual pelo estudo ou por um contacto tardio, elas serão aprendidas como segunda língua ou estrangeira, e esse processo é similar ao que acontece com as línguas orais.

Também ao nível da organização do léxico e da gramática, as línguas gestuais apresentam um nível de complexidade paralelo ao das línguas orais, embora com especificidades próprias destas línguas. Mostrámos que a LGP é uma língua natural em que a combinação das unidades do sistema (o querema, o gesto e a frase) se realiza articulando processos de linearidade e de simultaneidade, num espaço sintático com múltiplas potencialidades morfossintáticas e pragmáticas. Analisámos, em particular, aspetos da Morfologia e da Morfossintaxe da LGP como forma de evidenciar a sua natureza linguística, cumprindo uma intenção manifestada pela Prof. Graça Pinto, quando escreveu: “Uma análise da língua dos surdos levada a cabo numa perspetiva científica próxima da praticada com as línguas faladas acabará assim por tornar cada vez mais notória a similaridade entre os dois tipos de línguas.” (Pinto, M.G. 2009, p. 33).

Detivemo-nos em três classes de verbos, os verbos de transferência de posse, os verbos de direção inerente e os verbos copulativos, tendo igualmente alargado o campo da investigação à referência e aos pronomes, dadas as evidentes relações de dependência que fomos verificando entre os tipos sintáticos de verbos, o espaço sintático de realização e a referenciação por meio de pronomes, índices e “locus” espaciais.

Como o estudo da morfossintaxe da LGP é um campo recente de trabalho, esperamos futuramente poder contribuir com mais dados, sempre que possível de discurso espontâneo, e análises que permitam aprofundar os resultados e apresentar uma maior diversidade de pesquisas.

REFERÊNCIAS

- Amaral, M. A.; Coutinho, A. & Martins, M. R. D. 1994. *Para uma gramática da Língua Gestual Portuguesa*. Lisboa: Caminho.
- Baker, C. & Cokely, D. 1980 *American Sign Language. A teacher's resource text on grammar and culture*. Gallaudet University Press.
- Battison, R. 1974. Phonological deletion in American Sign Language. *Sign Language Studies*, v. 5, pp. 1-19.
- Bettencourt, M. F. 2015. *A ordem de palavras na Língua Gestual Portuguesa. Breve estudo comparativo com o Português e outras Línguas Gestuais*. Tese de Mestrado apresentada à FLUP. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/81266/2/125759.pdf>
- Bolinger, D. & Sears, D. A. 1981 [1968]. *Aspects of Language*. New York: Harcourt Brace Jovanovich, Inc. 3ª Edição.
- Brito, A. M., & Choupina, C. M. 2018. Verbs of inherently directed motion in two different modality languages, European Portuguese and LGP: some typological reflections. In: A. Leal (Ed.). *Verbs, movement and prepositions*. Porto: FLUP/CLUP, 151-154. ISBN: 978-989-54104-5-3
- Camacho, J. 2012. *Ser and estar: The Individual / Stage-level Distinction and Aspectual Predication*. In Hualde, J.I., Olarrea, A. & O'Rourke, E. (Eds.) *The Handbook of Hispanic Linguistics*, Chichester: Wiley-Blackwell, 453-475.
- Chomsky, N. 1986. *O Conhecimento da Língua: sua Natureza, Origem e Uso*. Lisboa: Caminho. Tradução port. de A. Gonçalves & A. T. Alves (1994).
- Choupina, C. 2015. O género nos nomes em PE e em línguas de contacto de modalidades diferentes: natureza e processos de realização. In Ferreira, A. M. & Brasete, M.F. (Eds.), *Pelos mares da Língua Portuguesa 2* (pp. 481-499). Aveiro: UA Editora. ISBN: 978-972-789-437-6.
- Choupina, C. 2017. Aspetos estruturantes da morfossintaxe da LGP: expressão da quantidade e das categorias de sexo dos referentes animados. *Revista Leitura* 1, 58, 4 - 25. doi: 10.28998/revista20leitura.v1i58.2852.
- Choupina, C. et al. 2015. ESTAR e FICAR na Língua Gestual Portuguesa: entre verbos copulativos e verbos principais. In *1.as Jornadas de Morfossintaxe da LGP e de outras Línguas de Sinais. Livro de resumos*. 26 e 27 de novembro de 2015, Porto: FLUP e ESE. Poster.
- Choupina, C. M., Pinto, B., Fernandes, M., Costa, P., Vareiro, S., Carvalho, F., & Madureira,

- R. 2016. Aspectos da morfossintaxe dos verbos de ingestão COMER e BEBER em LGP. *Revista Sentos 12, Morfossintaxe das Línguas Gestuais*, vol. VI, 35 - 56.
- Choupina, C. & Pinto, J. 2017. Conhecimentos sobre variação linguística em diferentes áreas da língua e desenvolvimento de competências em LGP. Comunicação oral apresentada ao ICRE- International Conference on Research on Education, Porto [material não publicado].
- Choupina, C., Alves, C. & Pinto, J. 2018. Estruturas compostas em linearidade na LGP: alguns critérios de análise. Comunicação apresentada ao *II Meeting on Morphosyntax of LGP and other Sign Languages*, 8 e 9 de fevereiro de 2018. Porto: FLUP e ESE/PP.
- Choupina, C., Brito, A. M., & Bettencourt, F. 2016. Particularidades da morfossintaxe das construções ditransitivas com o verbo DAR na Língua Gestual Portuguesa. *Revista da Associação Portuguesa de Linguística 2*, 117-147.
- Corbett, G. (2004). *Number*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cormier, K., S., Schembri & Woll 2013. Pronouns and pointing in sign languages. *Lingua*, disponível em: <http://dx.doi.org/10.1016/j.lingua.2013.09.010>.
- Correia, I. 2014. Morfologia Derivacional em Língua Gestual Portuguesa: Alguns exemplos. In *Exedra*, n.º 11, 159-171.
- Cunha, L. F. 2013. Aspeto. In Raposo, E. P. et al (Orgs.) *Gramática do Português*, Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian, Vol. I. 585-619.
- Dicionário gestual multilingue *Spread the Sign* (<https://www.spreadthesign.com/pt/>)
- Faria, I. H. et al. 2001. Predicados de movimento em Língua Gestual Portuguesa, n.º 4. *Revista Polifonia*. Lisboa: Colibri, pp.87-98.
- Hockett, C. F. 1960. The Origin of Speech, *Scientific American* 204, pp. 88-111. Reimpresso in: Wang, W. S-Y. 1982. *Human Communication: Language and Its Psychological Bases*, Scientific American, pp. 4-12.
- Hulst, H. (1993). Units in the analysis of signs. In *Phonology 10*. Cambridge: Cambridge University. Pp. 209-241.
- Johnston, T. & Schembri, A. 2007. *Australian Sign Language: An introduction to sign language linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press. 6.ª Edição, 2012.
- Karpacheva, O. (1999). The case of Russian predicate adjectives (Unpublished master's thesis), MA diss., University of Calgary, Calgary, AB, doi:10.11575/PRISM/19077, <http://hdl.handle.net/1880/25107>
- Klima, E. & Bellugi, U. 1979. *The Signs of Language*. Cambridge: Harvard University Press.
- Leeson, L. & Saeed, J. 2012. Word order. In R. Pfau, M. Steinbach e B. Woll (eds.). *Sign*

- Language: An International Book*. Berlin: Mouton De Gruyter. Pp. 245-265.
- Liddell, S. K. & Johnson, R. 1989. American Sign Language: The Phonological Base. *Sign Language Studies*, Volume 64, pp. 195-277. Gallaudet University Press
- Liddell, S. 2003. Grammar, gesture, and meaning in American Sign Language. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lyons, J. 1981. *Language and Linguistics: An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press. Edição de 1985.
- Marchesi, A. 1987. *El desarrollo cognitivo e lingüístico de los niños sordos: Perspectivas educativas*. Madri: Alianza,
- Meir, I. & Sandler, W. 2008. *A Language in Space: The Story of Israeli Sign Language*. New York, NY: Lawrence Erlbaum Associates.
- Mineiro, A. & Colaço, D. 2010. Introdução à fonética e à fonologia nas línguas gestuais e nas línguas orais. 1.^a edição, vol. 1. Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Mineiro, A. 2020. Da pantomina ao gesto lexicalizado: o que uma língua emergente nos pode dizer acerca da gramaticalização dos gestos. Conferência realizada no *III Meeting on Morphosyntax of LGP and other Sign Languages*, 6 e 7 de fevereiro, 2020. Porto: FLUP e ESE/PP
- Mineiro, A. & Carmo, P. 2016. Língua Gestual de São Tomé e Príncipe: retrato dos primeiros gestos. In *Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto* - Vol. 11, 161-182.
- Mineiro, A. & Duarte, L. 2007. Terminologia em Língua Gestual Portuguesa: uma necessidade para a tradução? Alguns processos de formação de gestos em Ciências Naturais. *Actas das Comemorações dos 75 anos do CLUL – Sessão de Estudantes*.
- Moita, M., Carmo, P., Carmo, H., Ferreira, J. P. & Mineiro, A. 2011. Estudos preliminares para a modelização de um avatar para a LGP: os descritores fonológicos. In *Cadernos de Saúde*, Vol. 4, N.º 2, pp. 25-35.
- Morgado, C. & Brito, A. M. 2019. Pronomes pessoais fortes e fracos em duas línguas de modalidade distinta, a Língua Gestual Portuguesa e o Português Europeu: estudo exploratório. *Sensos-e*, 6 (3), *número Extra Série - Línguas Gestuais: Estudos Linguísticos*, 63-82. Disponível em: <https://parc.ipp.pt/index.php/sensos/art4vol6n1>.
- Nascimento, A. & Correia, M. (2011). *Um olhar sobre a Morfologia dos Gestos*. Lisboa: UCP/PRO_LGP.
- Padden, C. 1988. *Interaction of Morphology and Syntax in American Sign Language*. New York: Garland Publishing.
- Padden, C. 1990. The relation between space and grammar in ASL verb morphology.

- Sign language research – theoretical issues*. New York: Garland. 118-132.
- Pfau, R. 2016. Non-manuals and tones: A comparative perspective on suprasegmentals and spreading. In *Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto* - Vol. 11, 19-58.
- Pinto, M. G. 2009. *A linguagem ao vivo. Textos seleccionados* (org. de Duarte, I. M., Figueiredo, O. & Veloso, J.), Capflup.
- Pinto, J. 2015. *O SignWriting como um sistema de escrita apropriado às línguas gestuais: um contributo para o desenvolvimento de competências de escrita do aluno surdo?* Dissertação de doutoramento apresentada à FPCEUP/Porto.
- Quadros, R. M. & Karnopp, L. B. 2004. *Língua de Sinais Brasileira: Estudos Linguísticos*. Porto Alegre: Artmed.
- Reagan, T. 1990. Cultural considerations in the education of deaf children. In: Moores, D. and Meadow-Orlands, K. (Eds.). *Educational and developmental aspects of deafness*. Washington: Gallaudet University Press, p.73-84.
- Rio- Torto, G. 2006. O Léxico: semântica e gramática das unidades lexicais. In M. F. Athayde (ed.). *Estudos sobre léxico e gramática*. (Cadernos do Cieg, n.º 23) Coimbra: CIEG/FLUC, pp. 11-34.
- Saussure, F. de 1916. *Cours de Linguistique Générale*. C. Bally et A. Sechehaye (Ed.), Paris: Payot.
- Sim-Sim, I. 2005. O ensino do Português escrito aos alunos surdos na escolaridade básica. In I. Sim-Sim (Org.). *A Criança surda. Contributos para a sua Educação*. Lisboa: FCG.
- Stokoe, W. 1960. *Sign Language Structure*. Maryland: Ed. Linstok Press.
- Villalva, A. 2003. Formação de palavras: composição. In M. H. M. Mateus et al. *Gramática da Língua portuguesa*. Lisboa: Caminho, pp. 971-983.
- Woodward, J. 1972. Implications for sociolinguistic research among the Deaf. *Sign language Studies*, no.1, p.1-7.

Os níveis de consciência fonológica integrados aos demais níveis de consciência linguística

Clarice Lehnen Wolff
clarice.lewolff@gmail.com

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Brasil)

ABSTRACT

This article presents an excerpt from the research entitled 'Discovering rhymes in poems: a study on the effects of rhymes on phonological awareness and their relationship with other levels of linguistic awareness during the literacy process'. The study was carried out through the recording and transcription of nine weekly poem workshops, with an average duration of 50 minutes, carried out with a group of twenty first-year elementary school children from a Brazilian school. The speeches of the workshop participants were fully transcribed, and served as material for the qualitative analysis of how children understand and reflect on language from poems with rhymes. These data made it possible to verify different behaviors in the levels of linguistic awareness considered here (phonological, morphological, syntactic, semantic, pragmatic, textual), permeated by the phonological plane, and to identify different categories in the interaction between them. The results of this investigation are discussed, which allowed us to affirm that activities with poems marked by rhymes, with children in the literacy phase, can be a facilitator of the development of phonological awareness in an integrated way with the other levels of linguistic awareness.

KEY-WORDS

phonological awareness; linguistic awareness; poems; rhymes; literacy

RESUMO

Apresenta-se neste artigo um recorte da pesquisa intitulada 'Descobrimos as rimas em poemas: estudo sobre os efeitos das rimas na consciência fonológica e suas relações com os demais níveis de consciência linguística durante o processo de alfabetização'. O estudo foi realizado a partir da gravação e transcrição de nove oficinas de poemas, semanais, com duração média de 50 minutos, realizadas com um grupo de vinte crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental de uma escola brasileira. As falas dos participantes da oficina foram transcritas integralmente, e serviram de material para a análise qualitativa sobre como as crianças compreendem e refletem sobre a linguagem a partir dos poemas com rimas. Esses dados possibilitaram verificar comportamentos diferenciados nos níveis de consciência linguística aqui considerados (fonológico, morfológico, sintático, semântico, pragmático, textual), perpassados pelo plano fonológico, e identificar diferentes categorias na interação entre eles. São discutidos os resultados desta investigação, que permitiram afirmar que atividades com poemas marcados por rimas, junto a crianças em fase de alfabetização, podem ser um facilitador do desenvolvimento da consciência fonológica, de forma integrada, aos demais níveis de consciência linguística.

PALAVRAS-CHAVE: consciência fonológica; consciência linguística; poemas; rimas; alfabetização.

1- Introdução

Ao receber o honroso convite para partilhar um artigo neste volume em homenagem à professora Maria da Graça Lisboa Castro Pinto, adentrei nas minhas recordações e encontrei, guardados com gratidão e apreço, registros de inúmeros momentos vivenciados com esta que se tornou uma querida amiga: primeiramente, leituras de seus escritos, quando conheci sua visão profunda, calcada em conceitos consistentes e entrelaçados da linguística, do desenvolvimento cognitivo e das neurociências, acrescidos de uma suave visão humana e afetiva da linguagem; aulas bem saboreadas, nas quais as questões formuladas eram discutidas com atenção e respeito; conversas sobre a vida, acompanhadas de chá, café, 'andorinhas' ou nas andanças de carro nos deslocamentos em Porto Alegre; almoços nos intervalos de aulas; e até um inusitado passeio de veleiro pelo nosso Guaíba. Estas, entre outras lembranças marcadas no tempo, mostram tanto sua influência teórica em minha vida, como um convívio que já nos legou uma amizade além-mar. Diante disso, escolhi desenvolver o presente artigo sobre um recorte de minha pesquisa de doutoramento. Na minha banca avaliadora, tive o privilégio de contar com a professora Graça, com sua valiosa arguição. Apresento este estudo com as bases teóricas discutidas na minha pesquisa, mas incrementando um pouco o diálogo sobre o tema com publicações feitas pela professora Graça. Na sua trajetória de estudos, as relações da oralidade com o desenvolvimento da leitura e da escrita foram constantemente abordadas e aprofundadas quanto ao seu valor no processo de desenvolvimento da aprendizagem. Conforme Pinto (2017), 'é precisamente na vertente aprendizagem que o enfoque terá de recair se fizer sentido estabelecer uma ponte entre o oral e a escrita e criar assim uma continuidade entre ambos'. Esta ponte entre oralidade e escrita foi a que inicialmente trouxe afinidade e aproximação da presente autora, terapeuta de linguagem e fonoaudióloga escolar, com a obra dessa pesquisadora. Uma ponte que encontrou bases de afeto e permanência no tempo.

* * *

Da pesquisa intitulada 'Descobrimos as rimas em poemas: estudo sobre os efeitos das rimas na consciência fonológica e suas relações com os demais níveis de consciência linguística durante o processo de alfabetização', o recorte escolhido foi o da integração da estimulação da consciência fonológica com os demais níveis da consciência linguística quando são trabalhados poemas com as crianças. Este aspecto merece destaque nos atuais planos de alfabetização, pois tal abordagem evidenciou que o acionamento da consciência fonológica não apenas beneficia a instrução sobre as relações entre fonemas e grafemas, mas também a reflexão sobre os demais níveis da linguagem, de forma integrada. A prática da oralidade é fundamentalmente necessária para a aquisição e o enriquecimento fonológico, de vocabulário e de estruturas morfossintáticas. Pinto (2001) realça a importância dessa prática de linguagem ser vivenciada pela criança sentindo-a como algo "vivo", que lhe faça sentido em função de seus conhecimentos. Dessa forma, torna-se necessário propiciar aos pequenos, desde sempre, a possibilidade de que possam descobrir as peças que integram a linguagem enquanto objeto, permitindo-lhes o desenvolvimento de sensibilidades no nível da forma e do conteúdo da mesma. Esta descoberta da linguagem por parte da criança passará por diferentes etapas e graus de interesse, de acordo com o teor do desafio articulatório/perceptivo ou de sentido que representem os usos verbais com que ela se depara, tanto na vida familiar como na escolar (Pinto, 2001). Pondera, ainda, que há diferenças entre o oral e o escrito, mas que opta por enfatizar os elos existentes entre ambos, de forma a ver entre as duas formas de linguagem uma continuidade (Pinto, 2001). Na direção dessa conexão entre oralidade e escrita, a poesia infantil cumpre um importante papel, pois 'ela é essencialmente um texto para ser oralizado' (Fronckowiak, 2008; p.2). Quando este é lido, precisa ser explorado em suas redes fônicas para que se torne mais significativo ao leitor/ouvinte. Silva (2006) acrescenta que a promoção da oralidade se dá por meio do lúdico da poesia infantil, que possui incidência na interação discursiva da criança e, por extensão, na sua sociabilidade. Isso a leva de modo mais eficaz dos

¹ Pesquisa de doutorado aprovada pelo comitê de ética da PUCRS, através do parecer consubstanciado nº 765.482, na data de 31/08/2014, defendida e aprovada em banca presidida pela professora Vera Wannmacher Pereira (PPGL-PUCRS), na data de 21/01/2015.

estágios fonológico, morfológico e sintático de domínio da língua (substrato linguístico) aos estágios semântico e pragmático (superestrato linguístico) (Silva, 2006, p. 360-61). Esse tipo de investimento válido e bem estruturado na oralidade só poderá trazer repercussões positivas para o conhecimento do objeto-linguagem na sua forma escrita. Especialmente quando se leva em conta a perspectiva de que a escrita/leitura não deve ser vista apenas como exercício de correspondência fonográfica (etapa que com certeza precisa ser bem dominada), mas, sobretudo, como uma atividade geradora de sentido nas diferentes situações que possam ser vividas (Pinto, 2001).

As poesias são usualmente difundidas na Educação pelo seu papel lúdico e pelo estímulo ao letramento e à literacia² entre as crianças, mesmo que isso nem sempre corresponda a uma maior difusão deste gênero textual no meio escolar. Esta porta de entrada para a experiência literária e leitora, porém, não costuma ser devidamente estudada enquanto possibilidade de inserção da criança no funcionamento da linguagem, o que permitiria também compreender os benefícios linguísticos trazidos por este tipo de leitura para o seu processo de alfabetização, ao lado das igualmente importantes narrativas (Wolff, 2015). Participando de projeto de pesquisa sobre atividades com poesias na alfabetização de crianças aos seis anos de idade (Ketzer, 2011), foi observado por esta autora o interesse genuíno que brotava das crianças pelos jogos de sons e diferentes significados despertados pela poesia. Ao explorarem-se as rimas e demais estruturas sonoras dos poemas de forma lúdica, dava-se ‘vida à linguagem’, o que possibilitou que as crianças também alimentassem seu processo de alfabetização, já que realizavam o exercício de apropriar-se da linguagem oral enquanto objeto de reflexão. Isso acontece quando a criança brinca com a língua, pois o lado transparente desta, usado para se comunicar, dá lugar a um lado opaco, que pode ocasionar a oportunidade de a criança ficar mais sensível aos aspectos fonológicos, morfológicos, lexicais e sintáticos da língua (Pinto, 2017, p.

² *Literacia* é o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionados à leitura e à escrita, bem como sua prática produtiva. Pode compreender vários níveis: desde o mais básico, como o da literacia emergente, até o mais avançado, em que a pessoa que já é capaz de ler e escrever faz uso produtivo, eficiente e frequente dessas capacidades, empregando-as na aquisição, na transmissão e, por vezes, na produção do conhecimento (Morais, 2014). No Brasil, utiliza-se comumente também o termo *Letramento*, que não é um sinônimo deste, pois possui diferente acepção de *Literacia* (Gabriel, 2017). Soares (2016) destaca o termo *Letramento* para indicar dois aspectos da inserção do indivíduo no mundo da escrita: um interativo, que mostra a língua escrita como veículo de interação entre as pessoas, e outro sociocultural, que leva em conta os usos, funções e valores atribuídos à escrita em diferentes contextos socioculturais.

115). Acrescenta-se também que a leitura em voz alta propicia às crianças a possibilidade de acionarem a sua capacidade de aprenderem a ouvir, o que lhes exige certo esforço de atenção (Pinto, 2017, p56), e também a experiência de sentirem a ‘canção do discurso’ (Girolame-Boulinier, 1993). O ritmo marcado pelas rimas facilita a memorização dos versos dos poemas e instiga as crianças a focarem sua atenção nas palavras do texto, a identificarem semelhanças e diferenças sonoras que alteram significados, a experimentarem realizar segmentações e a reconhecerem correspondências sonoras com a escrita (Wolff, 2015). A partir dessa primeira experiência, seguiram-se inúmeras oficinas com poemas no primeiro ano escolar da instituição em que a autora desenvolve suas atividades como fonoaudióloga escolar. Novamente pode-se verificar um interesse significativo e o surgimento de inúmeras reflexões linguísticas espontâneas por parte das crianças, principalmente a partir das rimas. Nesse contexto, surgiu esta pesquisa, que se propôs a estudar a rima no texto poético, apresentada de forma oral e escrita, como desencadeadora de inferências linguísticas que aguçam a consciência fonológica e suas relações com os diferentes níveis da consciência linguística das crianças que estão em fase de alfabetização, também alimentando cognitivamente seus processos inferenciais de compreensão leitora e de escrita (Wolff, 2015).

2- Metodologia

Para a realização dessa pesquisa, de caráter qualitativo, foram feitos registros em áudio-vídeo de nove oficinas realizadas semanalmente, com cerca de 50 min de duração, junto a vinte crianças do primeiro ano escolar. Os poemas foram escolhidos pela ministrante, a partir de autores e de obras consagradas destinadas ao universo infantil: *Coisas Esquisitas* – Elias José; *O Leão* – Marina Colasanti; *As borboletas* – Vinícius de Moraes; *O Pato* – Elias José; *Os Pintinhos* – Tatiana Belinky. As falas dos participantes da oficina foram transcritas integralmente, e serviram de material para a análise qualitativa sobre como as crianças compreendem e refletem sobre a linguagem a partir dos poemas com rimas³. Esses registros possibilitaram verificar, de forma original, comportamentos

³ Oficinas realizadas de junho a novembro de 2013; turma composta por vinte crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental do Colégio de Aplicação (Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS).

diferenciados nos níveis de consciência linguística considerados (fonológico, morfológico, sintático, semântico, pragmático, textual), perpassados pelo plano fonológico, e identificar diferentes *categorias* na interação entre eles. Destas, foram selecionadas as mais significativas, não apenas pela frequência de aparição, mas principalmente pela sua pertinência e importância em apontar o desenvolvimento do processamento linguístico realizado pela criança com relação aos níveis de consciência linguística investigados. Segue o quadro criado para o registro das categorizações de comportamentos de consciência linguística, identificadas a partir da coleta de dados:

Quadro 1 – modelo de categorização de comportamentos de consciência linguística

Categoria	Evidência	Data/oficina	Observações
<i>Identificação do comportamento de consciência linguística manifestado pela criança.</i>	<i>Trecho transcrito destacado na oficina que mostra/sugere este comportamento identificado.</i>	<i>Data, nome da oficina e página da transcrição onde está registrado o dado encontrado.</i>	<i>Análise de aspectos destacados nas evidências, identificando as razões deste dado ter sido evidenciado.</i>

Após elencar todas as categorias encontradas, estas embasaram a montagem de um instrumento de avaliação dos níveis de consciência fonológica integrados aos demais níveis de consciência linguística⁴, que fornece um perfil da criança quanto a estes aspectos no seu período de alfabetização inicial, bem como a formulação de parâmetros psicolinguísticos de trabalho com poemas em sala de aula, a fim de apoiar o professor neste processo (Wolff, 2015; 2019).

3- Resultados e discussão

Os resultados da investigação permitiram afirmar que atividades com poemas marcados por rimas, junto a crianças em fase de alfabetização,

⁴ Disponível em Wolff, 2015.

podem ser um facilitador do desenvolvimento da consciência fonológica de forma integrada aos demais níveis de consciência linguística (Wolff, 2015), como se discute a seguir.

Os níveis fonológicos de consciência silábica, intrassilábica e fonêmica costumam ser analisados a partir de resultados objetivos de testagens com palavras e considerados em suas relações diretas com os níveis de escrita, sem que se analisem as relações entre eles mesmos ou com os demais níveis de consciência linguística. A consciência fonêmica, como se sabe, é o nível de consciência fonológica mais complexo e necessário de ser alcançado para que se estabeleçam as relações entre fonemas e grafemas, essenciais para a alfabetização em um sistema alfabético de escrita, como o da língua portuguesa. Desconhece-se, no entanto, parte do caminho para que se chegue a uma consciência fonêmica consistente, levando em conta o próprio papel que um nível de consciência fonológica exerce sobre o outro, assim como as conexões desta com os demais níveis linguísticos, já que a linguagem ‘viva’ não é facetada, mas sim interconectada. Este desconhecimento pode reduzir significativamente o potencial do trabalho com a consciência fonológica, deixando-se de aproveitar possibilidades de intervenção mais enriquecidas junto às crianças em fase de alfabetização. Nos resultados desta pesquisa identificaram-se comportamentos de consciência fonológica que provocam também a reflexão sobre os outros níveis da língua.

Na tentativa de identificar ou produzir vários segmentos das palavras, foram observadas reflexões que acionaram os diferentes níveis de consciência fonológica. Por exemplo, o uso do processo de silabação na procura dos segmentos rimados, como quando um aluno, tentando identificar o ‘eco’⁵ no nome da colega “Rafaela”, o separou primeiro em sílabas, e depois repetiu a última como eco: ‘lá – lá – lá’, já reconhecendo que uma rima ocorre no final da palavra, mas utilizando ainda o recurso de segmentação fonológica que já dominava. O mesmo aconteceu quando as crianças vivenciaram o ‘eco’ das palavras finais dos versos do poema, marcando seu final ainda atrelado às sílabas, e não à rima, que vai da vogal tônica ao final da palavra, repetindo: “pintinho, *tinho, tinho, tinho*”. A silabação

⁵ Eco é uma brincadeira que se faz propondo a repetição do final da palavra, como o eco que ouvimos e que devolve uma parte da palavra. Este se faz da vogal tônica até o final da palavra, coincidindo com a rima.

é reconhecidamente o processo mais natural de segmentação da palavra realizado pela criança (Barrera & Maluf, 2003; Freitas, 2004), acontecendo desde muito cedo, e parece natural, assim, que as crianças a utilizem como referência para as demais tarefas de segmentação. Desacomodar-se desta forma de segmentar é um desafio a ser transposto no processo de apropriação da forma da palavra para o desenvolvimento da leitura e da escrita. O reconhecimento dos intrassegmentos envolvidos na rima entre palavras parece contribuir para esse processo gradual de domínio da estrutura dos vocábulos, pois reúne sequências de sons no final da palavra ou marca o fonema final, no caso de rimas entre oxítonos; igualmente, oferece um contraponto à noção temporal de início da palavra. Esta questão de dar-se conta do início e do final da palavra apareceu nas reflexões das crianças como um conflito a ser resolvido cognitivamente pertinente ao processo de alfabetização. Muitas vezes já verbalizavam que a rima está no final das palavras, mas produziam duas palavras com um segmento em comum no seu início quando buscavam rimá-las. Cláudia Cardoso-Martins (2008) salienta esse papel *precursor* da consciência de segmentos maiores do que o fonema, como a rima e a sílaba, para a *consciência fonêmica*. Nas oficinas, inicialmente, nem sempre a rima era identificada como segmento intrassilábico de forma consciente, estando sua detecção mais próxima de um comportamento de sensibilidade fonológica. De qualquer forma, as hipóteses quanto à sua identificação e localização levaram as crianças a perscrutarem a estrutura das palavras, num crescente avanço na reflexão sobre a forma dessas. A progressão para a consciência dos segmentos intrassilábicos exigiu que elas expressassem várias tentativas e realizassem desacomodações cognitivas, num percurso para se darem conta de que este segmento nem sempre correspondia à sílaba ou a um fonema final. Traz-se como exemplo o caso do aluno que estava refletindo se as palavras ‘batata’ e ‘barata’ rimavam; ele verbalizou o segmento ATA de ‘batata’ enquanto falava, e constatou logo após, dizendo: “TATA não é igual...”. Neste caso pode-se perceber a tentativa de relacionar o segmento rimado com a ordem da segmentação silábica e a desacomodação que houve com o menino comparando os finais das duas palavras, com as sílabas de ‘batata’ e com a rima de ‘barata’. Ou seja, havia outra coisa igual, mas não era equivalente ao ‘TATA’. Noutro exemplo, buscando uma palavra para rimar com ‘jacaré’,

um aluno sugere 'jabuticaba'. Nesse momento, foi questionado sobre por que ele achava que estas duas palavras rimavam, e respondeu, titubeando: "porque termina... começa com a mesma letra". Então, ao ser retomada a pergunta se rimar é começar ou terminar igual a palavra, ele responde: "terminar". O fato de lidar com um segmento da palavra variável em seu comprimento (pode ser maior ou menor do que a sílaba) e que gera dúvidas sobre sua localização trouxe reflexões que facilitaram o trânsito da criança pela estrutura da mesma. Numa clara tentativa de reconhecimento do segmento intrassilábico, outros três alunos sugeriram como palavra a ser rimada com 'barata', a partir de seu eco ATA, as palavras 'Atlas, Atlântica, Atrações', ainda colocando o segmento rimado, já melhor identificado, no início das palavras. Este procedimento de detecção de rima também facilitou que relacionassem sequências de fonemas a seus respectivos grafemas no processo de escrita. Como exemplo, temos o de uma aluna que percebeu a repetição e apontou o segmento escrito EIA quando o leu em baleia, meia, cheia, feia, no final das palavras escritas no poema que criaram em grupo ('A baleia não usa meia, ela é muito cheia, e tem a cara feia'). Rimar também parece ser uma atividade que desafia noções temporais diferenciadas por parte das crianças. Goswami (2010) salienta a importância de habilidades básicas de processamento auditivo para a aprendizagem, ou seja, do trânsito de informações auditivas pelo cérebro, que necessitam pistas auditivas consistentes da estrutura silábica da palavra, relacionadas com a percepção de *duração*, *intensidade* e *frequência* dos sons, aspectos que podem ser bastante estimulados pela localização e brincadeiras com rimas. Na evolução do processo de reconhecimento do segmento rimado, aspectos de ênfase à vogal tônica, com maior duração, foram também observados. Lendo um poema criado com base na poesia *Coisas Esquisitas* ("eu vi a borboleta, cheirando cada flor, a borboleta voou, voou... não pousou, pois foi atrás do seu amor!"), por exemplo, os alunos espontaneamente repetiram as palavras rimadas prolongando a duração da sua vogal tônica - "floor!; amoor!", reconhecendo, então, a rima das duas palavras.

A identificação das palavras rimadas no verso também mostrou ser um caminho para a facilitação da consciência lexical: a palavra rimada desperta curiosidade tanto com relação ao seu significado quanto com relação à sua forma. Como exemplo, pode ser citada a atividade das crianças completarem

os versos com as suas palavras finais, reconhecendo “a que falta”, como na leitura do poema *Coisas Esquisita*: “eu vi o jacaré, deitado na rede, o bocão não me mordeu, porque era...”. Os alunos recordaram e completaram com a expressão “quadro de parede!”. Em seguida um menino identifica as palavras rimadas, extraíndo-as do texto: “rede/parede!”. Inicialmente foi, então, localizada a expressão que finalizava o verso, que conferia ao verso seu sentido completo. Depois, foram identificadas as duas palavras rimadas dos finais dos versos na estrofe, evidenciando um importante movimento de ir e vir das palavras ao texto e vice-versa. A atenção ao final das palavras rimadas no verso parece reforçar a explicitação dos limites do vocábulo; onde termina a rima, termina a palavra, aspecto bastante importante no processo de apropriação da escrita. Além disso, palavras novas encontradas durante as atividades com rimas foram eventualmente inseridas em diferentes contextos, mobilizando as crianças a refletirem sobre a polissemia dos vocábulos. Isso ocorreu mesmo com relação a palavras de classe fechada, como os pronomes, quando, por exemplo, um aluno descobriu no eco do nome Rafaela o pronome ELA, e o utilizou em novo contexto, com a frase “ELA é bonita”. Também a escolha lexical para compor uma rima entre versos, guiando-se tanto por sua forma como por seu significado coerente, envolve a integração entre consciência fonológica e consciência semântica. Como exemplo, o processo da criação de um pequeno poema por um aluno, com suas formulações e reformulações no verso: “O pintinho é bonitinho (segue pensando a rima na poesia); ele cisca no chão. Quando ele pia, ele até que, ele até que... tem... (reformula para finalizar) - Quando ele pia, ele nem vai, ele mia!” Neste exemplo, as consciências fonológica, sintática e semântica aparecem claramente integradas na produção do verso do menino.

Um olhar diferenciado sobre o final das palavras e seus segmentos mostrou-se também relacionado à sensibilização das questões morfológicas, como observado, por exemplo, na identificação do “eco” do final da palavra, levando as crianças a identificarem outras palavras com este mesmo segmento retirado, assim como infinitivos verbais e flexões de plural e de gênero a partir delas - como exemplos: no poema ‘As borboletas’, brincamos de transformar os finais de palavras terminados em AS em OS, gerando alterações no gênero - borboletos; brancos; amarelos;..; também

neste poema prolongamos os S finais, destacando os plurais - azuisssss, brancossss,...). A aplicação de sufixos vinculados à rima, como os de aumentativo e de diminutivo também contribuíram para essa consciência de segmentos com função de significado (exemplo: uma aluna criou o poema utilizando como rima o sufixo INHAS - 'borboletas vermelhinhas são pequeninhas; borboletas douradinhas gostam de luzinhas', sendo enfatizado a ela que, utilizando INHA, deixaria 'tudo pequenininho!') ou a brincadeira de associar sufixos aleatórios aos nomes das crianças (exemplo: ArturZITO), que mostrou também a importante capacidade e possibilidade de integração entre consciência fonológica/morfológica nessa fase. Como referido por Mann (2000), há ainda certo debate sobre o grau de independência entre esses níveis de consciência, fonológica e morfológica, pois muitas vezes torna-se difícil indicar até onde vai um ou outro no processo reflexivo.

Os movimentos de sensibilização/conscientização sintática também foram observados de forma integrada ao reconhecimento e produção das rimas nos poemas, em especial quando as crianças refletiam sobre como organizar e reorganizar seu próprio verso para rimar as palavras, dar-lhe ritmo, e conferir-lhe sentido. Esse aspecto ilustra o que é referido por Gombert (1992), que a consciência sintática é profundamente envolvida com a semântica, já que não é possível tratarmos sintaticamente algo que não compreendemos. Verificou-se a integração de comportamentos de diferentes níveis de consciência linguística envolvidos neste processo, em especial a fonológica, a morfossintática e a semântica. Conforme Correa (2010), também é discutível a separação entre consciência sintática e morfológica, pois a integração entre elas no funcionamento cognitivo do sujeito que aprende mostra que este se defronta com a tarefa de escolher uma forma – morfologia - e relacioná-la com outra – sintaxe - na produção de qualquer enunciado. Este processo, por sua vez, é mediado pela consciência fonológica e pela memória de trabalho, já que diz respeito a um texto. A ordem temporal das palavras é levada em conta, de modo a não ferir a concepção gramatical da língua em questão. Uma reflexão simples expressa por um aluno quanto à ordem temporal das palavras no verso exemplifica um processo de conscientização sintática integrada à consciência fonológica e semântica: ao ouvir uma estrofe de um poema, identificou que as palavras flor/amor rimavam, e comentou: “sabe aquela que tu falou *por último*, do

‘amor’(...). É, rimou”. Ele expressa uma reflexão sobre a ordem das palavras ouvidas, motivada por um movimento de esforço de compreensão textual. Conforme Gombert (1992), a metassintaxe é mais acionada no momento da escolarização, quando a criança se depara com desafios gramaticais e tarefas de compreensão leitora. A ordem das palavras relaciona-se à variável tempo, intrinsecamente ligada à linguagem, e nesse caso facilitada no meio poético e das rimas, onde a criança escuta, percebe, retém e emite respostas e/ou complementos aos versos. Pinto (2019, p.191) destaca, seguindo Girolami-Boulinier (1988), que é fundamental que a criança reconheça o desenrolar do tempo, que existe um *agora*, um *antes* e um *depois*. Este ‘agora’ possui um valor relativo, visto que aquilo que o precede ou o segue é variável, estabelecendo-se uma relação ordinal, que faz parte das relações de correspondência entre termos.

Um aspecto não motivado diretamente pelas rimas, mas dentro deste conceito alargado de consciência fonológica trabalhada no contexto das poesias infantis, foi o da relação entre sílabas e consciência de palavra. A busca de palavras “grandes” e “pequenas” nos versos do poema, tendo suas sílabas contadas para comparação, levou as crianças a perceberem palavras pequenas, que foram reconhecidas como tendo existência própria, dentro de suas funções morfossintáticas, em oposição às palavras grandes. Este tipo de reflexão levou também à comparação entre o número de letras relacionado ao número de sílabas, diferenciando os tipos de segmentação, oral e escrita. Também favoreceu a identificação dos limites de cada palavra e dos espaços em branco que separam as palavras no verso, inclusive de palavras com função sintático-relacional, que no progresso da escrita são muitas vezes justapostas às palavras de classe aberta. Novamente se observou o evento de recontextualização da palavra em nova frase, em especial com relação às palavras “pequenas”, como no caso de um aluno que reconheceu a palavra ‘é’ no poema trabalhado, e sentiu a necessidade de contextualizá-la em outra frase: “esse sapato é... do Pedro”, disse ele. Barrera e Maluf (2003) salientam a importância dessa habilidade para segmentar a linguagem oral em palavras para o progresso da aprendizagem, tanto daquelas com significado independente do contexto, quanto com aquelas que só adquirem significado no interior da sentença.

A consciência textual levou as crianças à matriz para as suas criações

de versos e poemas, a partir do momento em que compreenderam o funcionamento deste gênero textual. Dentro desta moldura em que identificavam rimas, versos, ritmo, encontravam um referencial para desenvolver a produção delas, revisando-a de acordo com o que já consideram características de um 'texto poético'. O ritmo era sempre um auxiliar nesse processo, com as crianças movendo seu corpo acompanhando a métrica do texto que ouviam e depois reprisando este tipo de movimento durante a elaboração dos seus próprios versos, como no exemplo: um aluno elaborou o verso - "O leão pulou no avião" (batendo lápis na mão, de acordo com as palavras ditas - 3 batidas - o leão/pulou/no avião). Pereira e Scliar-Cabral (2012) pontuam que quando o texto é o foco da consciência, é preciso levar em consideração os planos linguísticos que se inter-relacionam e se amarram neste - o fônico, o morfológico, o sintático, o léxico-semântico, o pragmático e o textual -, aspectos levados em consideração nas reflexões das crianças. O reconhecimento da intenção comunicativa do autor da poesia, decorrente da progressão textual, evidenciou o reconhecimento desse tipo de texto e as inferências realizadas pelas crianças, que mobilizaram conhecimentos prévios, o que refletiu aspectos de consciência pragmática. Não esperavam uma narrativa linear, mas as rimas e a lógica engendrada pelas palavras nos poemas.

4- Considerações finais

Como pode ser analisado, são vários os pontos de entrecruzamento entre os diferentes níveis de consciência linguística que puderam ser destacados a partir da consciência fonológica, especialmente pelo reconhecimento das rimas, como foco de reflexão sobre a língua (Wolff, 2015). O trabalho vinculado ao texto poético na alfabetização enriquece essas possibilidades, pois salienta o que de mais interessante as rimas e os jogos sonoros possuem: a relação entre a forma das palavras e seus significados, de acordo com a ordem e o contexto proposto nos versos. A brincadeira com palavras dentro do caráter e do brilho literário e com o ritmo do texto poético favorece um envolvimento da criança que amplia também seu contato com a leitura e o conhecimento de mundo, unindo aspectos da oralidade com a escrita. Torna-se um espaço significativo para a reflexão sobre a língua, num

contexto de envolvimento ativo e afetivo, como se a criança brincasse de “casinha” ou de “carrinho”, sentindo-se autorizada a mergulhar nesse jogo de linguagem.

REFERÊNCIAS

- Barrera, S. D.; Maluf, M. R. (2003) Consciência Metalinguística e alfabetização: um estudo com crianças da primeira série do Ensino Fundamental. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(3), p. 491-502.
- Cardoso-Martins, C. (2008) *O desenvolvimento da consciência fonológica nos anos pré-escolares*. Disponível: <http://www.cidadedoconhecimento.org.br/cidadedoconhecimento/sep/arquivo/101.pdf>
Acesso em 16 jun. 2008.
- Freitas, G. C. M. de. (2004) Sobre a consciência fonológica. In: Lamprecht, R. R. et al. *Aquisição Fonológica do Português – perfil de desenvolvimento e subsídios para terapia*. Porto Alegre, Artmed, p.179-192.
- Fronckowiak, Â. C. (2008) Como andar sem poesia? – a leitura de poemas na educação Infantil. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/viewFile/568/394> - acesso em: 30/07/2013
- Gabriel, R. (2017) Letramento, alfabetização e literacia: um olhar a partir da ciência da leitura. *Revista Práxis*, Novo Hamburgo, a. 14, v. 2 | jul./dez.
- Girolami-Boulinier, A. (1993) *L'apprentissage du langage oral et écrit*. (Coll. Que sais-ge? N°2717). Paris: Presses Universitaires de France.
- Gombert, J. É. (1992). *Metalinguistic development*. Chicago: University of Chicago Press.
- Goswami, U. (2010) Phonology, reading and reading difficulties. In: Hall, K.; Goswami, U.; Harrison, C.; Ellis, S; Soler, J. *Interdisciplinary perspectives on learning to read – culture, cognition and pedagogy*. London: Routledge.
- Ketzer, S. M., Pereira, V. W. (2011) Poesia e alfabetização aos seis anos. Em Trevisan, Albino et al. *Alfabetização e cognição*. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Mann, V. A. (2000) *Morphology and the acquisition of alphabetic writing systems*. Reading and Writing.(Guest editor, Special Issue)
- Morais, J. (2014) *Alfabetizar para a democracia*. Porto Alegre: Penso.

- Pereira, V. W.; Scliar-Cabral, L.(2012) *Compreensão de textos e consciência textual. Caminhos para o ensino nos anos iniciais*. Florianópolis: Editora Insular
- Pinto, M. da G. C. (2001) Uma forma de estar perante a linguagem: a escrita em análise. In: Lamprecht, R. R e Menuzzi, S. (org). Anais do 5º Encontro Nacional sobre Aquisição da Linguagem e do 1º Encontro Internacional sobre Aquisição da Linguagem. *Letras de Hoje*. Porto Alegre, v.36, nº3, p.15-46, setembro.
- Pinto, M. da G. C. (2017) *Nos bastidores da iniciação à entrada no mundo da escrita. Do CALE a intervenções e pressupostos de ordem cognitiva e neurológica*. Porto: Centro de Linguística da Universidade do Porto.
- Pinto, M. da G. C. (2019) A idade da entrada no mundo da escrita: mais um pretexto para evocar o número mágico sete? In: Scherer, A. P. R.; Pereira, V. W. *Alfabetização: estudos e metodologias de ensino em perspectiva cognitiva*. Porto Alegre: EdUPUCRS, p. 167-196.
- Silva, M. Poesia infantil contemporânea: dimensão linguística e imaginário infantil. *Imagário – USP*, vol. 12, n. 13, p. 359-380, 2006.
- Soares, M. (2016) *Alfabetização: a questão dos métodos*. São Paulo: Contexto.
- Wolff, C. L. (2015) *Descobrimo as rimas em poemas: estudo sobre os efeitos das rimas na consciência fonológica e linguística durante o processo de alfabetização*. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Wolff, C. L. (2019) Poemas na alfabetização: benefícios que vão além da imaginação. In: Scherer, A. P. R.; Pereira, V. W. *Alfabetização: estudos e metodologias de ensino em perspectiva cognitiva*. Porto Alegre: EdUPUCRS, p.117- 138.

Um percurso linguístico inspirador para a didática da língua materna

Cristina Manuela Sá

cristina@ua.pt

Laboratório de Investigação em Educação em Português¹

Universidade de Aveiro²

A docente e investigadora homenageada neste número da revista *Linguística. Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto* deixou marcas no campo da didática da língua materna através da sua reflexão sobre a escrita e o respetivo ensino, do ponto de vista da Linguística (aplicada ao ensino de línguas) e também da Psicolinguística. Para além desta dimensão, parece importante destacar o seu contributo para a abordagem das questões da literacia e da investigação sobre os níveis de literacia do povo português, logo desde o início da abordagem desta temática, situada na já longínqua década de 90 do século passado, em que surgiram vários estudos que contribuíram de forma marcante para o pensamento atual no campo da investigação sobre o ensino do Português como língua materna e as políticas educativas a ele associadas.

São estas as duas linhas que vão reger a nossa reflexão sobre a obra da Professora Maria da Graça Pinto e a sua influência no nosso trabalho.

1- Contributos para a reflexão sobre os níveis de literacia do povo português

Um dos nossos primeiros contactos com o trabalho da homenageada ocorreu quando encontrámos num dos seus livros (Pinto, 1998) um artigo crítico consagrado à obra intitulada *A literacia em Portugal: resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica* (Benavente et al., 1996), relatório de um primeiro estudo sobre os níveis de literacia do povo português, numa altura em que ainda nem era possível entrar em linha de conta com as

¹ Trata-se de uma estrutura do Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores da Universidade de Aveiro, sediada no Departamento de Educação e Psicologia.

² Este trabalho é financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P. no âmbito do Projeto UIDB/00194/2020.

Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC), na medida em que ainda não se tinha generalizado o uso da internet, sem a qual ninguém pode passar na sociedade atual devido a imperativos de ordem pessoal, profissional e social.

Sentindo a necessidade de abordar essa temática com os nossos alunos inscritos em unidades curriculares ligadas à didática da língua materna (na altura relacionadas com o ensino da língua portuguesa no 1.º Ciclo do Ensino Básico, mas também no 3.º Ciclo e no Ensino Secundário), fizemos uma pesquisa bibliográfica com o propósito de encontrar informação sobre um tema “na moda”, mas, ao mesmo tempo, pouco conhecido e sobre o qual não havia ainda muita bibliografia disponível, nomeadamente acessível para estudantes do Ensino Superior que não tinham propósitos investigativos.

O capítulo do livro da Professora Maria da Graça Pinto já referido (Pinto, 1998) veio resolver algumas das nossas inquietações. Nele encontramos imensa informação, que analisámos cuidadosamente, para compreendermos melhor o relatório da equipa liderada por Ana Benavente (Benavente *et al.*, 1996) e termos uma perspetiva mais crítica do mesmo, reunindo ideias que poderíamos partilhar com os nossos alunos. E foram vários os aspetos dessa temática e desse trabalho para os quais o texto da nossa homenagem chamou a atenção.

Antes de mais, o referido texto ajuda-nos a explanar melhor aos nossos alunos as razões pelas quais o ensino e aprendizagem da língua materna é uma preocupação essencial de qualquer sistema educativo e a contextualizar devidamente algumas ideias que tínhamos encontrado em textos reguladores publicados pelo Ministério da Educação.

Destacamos a seguinte passagem dos programas de Português em vigor na altura (Ministério da Educação, 1998, p. 97):

“Reconhece-se a Língua Materna como elemento mediador que permite a nossa identificação com os outros e a descoberta e compreensão do mundo que nos rodeia. Tem-se como seguro que a restrição da competência linguística impede a realização integral da pessoa humana, isola da comunicação, limita o acesso ao conhecimento, à criação e fruição da cultura e reduz ou inibe a

participação na práxis social. Entende-se que o domínio da Língua Materna, como factor de transmissão e apropriação dos diversos conteúdos disciplinares, condiciona o sucesso escolar.”

Uma outra citação mais tardia (Ministério da Educação, 2001, p. 31) vem reforçar estas ideias:

“A língua materna é um importante factor de identidade nacional e cultural. No espaço nacional, o Português é a língua oficial, a língua de escolarização, a língua materna da esmagadora maioria da população escolar e a língua de acolhimento das minorias linguísticas que vivem no País. Por isso, o domínio da língua portuguesa é decisivo para o desenvolvimento individual, no acesso ao conhecimento, no relacionamento social, no sucesso escolar e profissional e no exercício pleno da cidadania.”

Mais tarde, tivemos de as complementar com uma outra citação, que passou a ter muito significado para todos os profissionais da Educação devido à imigração que caracterizou a sociedade portuguesa da primeira década do século XXI, curiosamente retirada da primeira versão das *Orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar* (Ministério da Educação, 1997, p. 66):

“Não nos podemos, no entanto, esquecer de que o português não é a língua materna de todas as crianças que frequentam a educação pré-escolar. Se o respeito pelas línguas e culturas das crianças é uma forma educação intercultural, a aprendizagem da língua portuguesa torna-se essencial para terem sucesso na aprendizagem.”

Com estas considerações sobre a importância do domínio da língua materna, passamos à abordagem da temática da literacia, pegando na seguinte definição, retirada do capítulo do livro da autoria da nossa homenageada (Pinto, 1998, p. 69): “(...) a capacidade de usar as competências (ensinadas e aprendidas) de leitura, escrita e cálculo (...)”.

Nesta altura, chamamos a atenção para aspetos fundamentais desta

definição, a saber: i) o facto de que – apesar de, nos primeiros tempos, o conceito de *literacia* se focar na comunicação escrita em língua materna (*leitura e escrita*) e em alguns aspetos da linguagem matemática (*cálculo*) – atualmente abrange diversas outras áreas – nomeadamente, o conhecimento científico e o uso das TIC – e que, muito recentemente, se começou inclusive a falar de uma literacia financeira³; ii) ainda o facto de, na definição apresentada no texto da nossa homenagem se enfatizar a distinção a fazer entre as competências ensinadas e as competências aprendidas, que serve de ponto de partida para a reflexão sobre *analfabetismo e iliteracia*.

Reforçamos estas ideias com outra citação retirada do referido capítulo (Pinto, 1998, p. 72):

Quando os autores do Relatório sublinham que a literacia se centra no uso das competências e não na sua mera obtenção, pretendem também tornar nítida ‘a distinção entre níveis de literacia e níveis de instrução formal que as pessoas obtêm (...)’ (...). Com efeito, a instrução obtida, não sendo praticada, não sendo posta em uso, deixa de poder considerar-se como uma competência efectiva. (...)

Daqui partimos para a apresentação de alguma informação relativa ao estudo de Ana Benavente e equipa, sublinhando que: i) foi o primeiro estudo e se desenrolou nos anos 90 do século passado, logo não pôde ter em conta o recurso a TIC, que tanto influencia as práticas de leitura e escrita na atualidade; ii) foi feito com uma população adulta, com variados níveis de escolaridade (relembrando que, durante muitos anos, a escolaridade obrigatória em Portugal esteve abaixo dos nove anos, tendo depois alcançado esse marco, recentemente ultrapassado pela imposição dos doze anos⁴).

De seguida, passamos à abordagem dos estudos feitos no âmbito do Projeto PISA (Programme for International Student Assessment), dando destaque aos resultados relativos a Portugal na sua última edição consagrada

³ O Projeto TEdS (*Teacher education for sustainability*), de cuja equipa fazemos parte, considera que o conceito de *sustentabilidade* compreende as seguintes dimensões: “[...] equity and social solidarity; diversity, dialogue and inclusion; natural resources, environment and technology; economy and financial literacy. [...]” (cf. Dossier de candidatura).

⁴ Decreto-Lei n.º 176/2012, de 2 de agosto.

à literacia em leitura e escrita, que data de 2015 (Maroco et al., 2015).

Estas reflexões permitem-nos passar a apresentar aos alunos objetivos do ensino e aprendizagem do Português como língua materna, que fomos buscar ao *Currículo Nacional do Ensino Básico* (Ministério da Educação, 2001), e comentá-los com eles.

Começamos pelos objetivos relativos à comunicação oral – *Compreender e produzir discursos orais formais e públicos e Interagir verbalmente, de forma apropriada, em situações formais e institucionais* – em que destacamos a distinção entre *oralidade familiar* e *oralidade formal*.

De seguida, passamos ao objetivo relacionado com a leitura – *Ser um leitor fluente e crítico* – em que enfatizamos a diferença entre leitura como decifração e compreensão leitora e a importância do exercício do pensamento crítico, uma competência que se conta entre as que atualmente são vistas como transversais e essenciais (Sá, 2019).

Segue-se o objetivo relacionado com a escrita – *Usar multifuncionalmente a escrita, com correção linguística e domínio das técnicas de composição de vários tipos de textos* – a partir do qual abordamos questões como as relações entre aprendizagens básicas (como o traçado das letras e a transcrição de textos) e a composição de textos (que implica a referência a finalidades sociais da escrita e a tipos/géneros textuais).

Terminamos com o objetivo relacionado com o domínio da gramática – *Explicitar aspetos fundamentais da estrutura e uso da língua, através da apropriação de metodologias básicas de análise, e investir esse conhecimento na mobilização de estratégias apropriadas à compreensão oral e escrita e na monitorização da expressão oral e escrita* – sublinhando a referência à relação com a comunicação oral e escrita, para que os alunos compreendam que não se deve fazer um ensino descontextualizado da gramática.

Encerramos a abordagem desta temática com uma reflexão sobre a nossa temática de eleição – a transversalidade da língua materna e a sua operacionalização associada ao desenvolvimento de competências em comunicação oral e escrita. De acordo com a nossa investigação (Sá, 2012), esta pode ser vista em dois sentidos: i) importância da língua materna para a aquisição/desenvolvimento de competências indispensáveis em contexto escolar, em qualquer área curricular, e em contexto extraescolar, ligadas

à comunicação oral e escrita, o que faz delas competências essenciais e transversais, uma vertente que associamos à situação de ser professor de Português; ii) papel desempenhado pelas outras áreas curriculares no desenvolvimento de competências essenciais para o domínio da língua materna (como, por exemplo, *pensamento crítico, reflexão e raciocínio*) e no seu reforço (já que o ensino de qualquer área de conteúdo é feito na língua materna/oficial do país em questão e envolve sempre atividades de comunicação oral e escrita), que relacionamos com a situação de ser professor em Português.

Nesta viagem pelo universo da língua portuguesa (encarada como língua materna), o ponto de partida é o indispensável artigo da colega que estamos agora a homenagear.

2- A reflexão sobre a escrita e o seu ensino

O segundo marco na nossa relação com a investigação desenvolvida pela Professora Maria da Graça Pinto corresponde a uma obra intitulada *Nos bastidores da iniciação à entrada no mundo da escrita* (Pinto, 2017), da qual fizemos uma recensão crítica para a revista *Palavras* da Associação de Professores de Português (Sá, 2018a).

Nessa obra encontramos ideias que exploramos com os nossos alunos futuros educadores de infância e professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico relativas ao facto de as diversas dimensões da comunicação verbal (oralidade, leitura e escrita) funcionarem como vasos comunicantes. De facto, como a obra referida salienta (Pinto, 2017), há uma grande interdependência entre a comunicação oral (nas suas vertentes de compreensão/expressão) e a comunicação escrita (ligada à compreensão na leitura e à expressão/produção escrita), o que justifica que se passe pela primeira e que esta seja desenvolvida, para se chegar à segunda.

Deste modo, quando tratamos esta temática, começamos por abordar o desenvolvimento de competências em comunicação oral salientando várias dimensões a ter em conta (nomeadamente compreensão/expressão e oralidade familiar/oralidade formal).

Quando abordamos o desenvolvimento da consciência fonológica, refletimos sobre a infinidade de aspetos que é necessário considerar e saber

manipular no âmbito da comunicação verbal (cf. Pinto, 2017):

- Sons da língua, sua articulação, distinção dos que podem fazer parte de outras línguas e do universo sonoro em que vivemos imersos;

- Outras unidades linguísticas que podem ser constituídas a partir da sua combinação (sílabas – com a sua complexa estrutura – e palavras) e regras que presidem à sua constituição;

- Os vários níveis de construção da comunicação (fonético-fonológico, léxico-semântico, morfossintático, linguístico-discursivo, pragmático);

- A sua relação com as vivências dos indivíduos, que a alimentam e, ao mesmo tempo, são enriquecidas por esta;

- A materialidade que lhe confere o sistema alfabético de escrita em uso no Português.

Paralelamente, salientamos o papel desempenhado na comunicação verbal por aspetos que, não fazendo especificamente parte dela, estão associados a ela e cuja disponibilidade pressupõe o desenvolvimento de determinadas competências (cf. Pinto, 2017):

- Coordenação auditiva, visual e motora;

- Motricidade a vários níveis (incluindo a motricidade fina necessária para pegar num instrumento de escrita e usá-lo para traçar letras):

- Domínio da lateralidade (esquerda/direita) e da localização espacial (acima/abaixo; atrás/à frente; antes/depois);

- Localização temporal;

- Capacidades de observação, análise e síntese;

- Capacidades relacionadas com interação social.

A referência a estes aspetos é indispensável, porque aprender a comunicar – primeiro oralmente e depois por escrito – põe em ação várias dimensões do ser humano (cf. Pinto, 2017):

- Física (implicando o aparelho fonador e auditivo e o sistema respiratório – para a oralidade – e a visão e o uso dos membros superiores para a leitura e a escrita);

- Cognitiva e neurológica (tendo em conta todas as capacidades e competências envolvidas nesses processos, que se vão desenvolvendo à medida que a criança cresce);

- Social (porque é um processo cuja realização e afirmação exigem interação com o meio);

- Histórica e cultural (porque é condicionada pelas características da sociedade em que o indivíduo se insere).

Entramos assim no domínio da leitura e da escrita, começando por abordar os seus níveis mais elementares: decifração (para a leitura) e traçado das letras (para a escrita) como muito bem nos recorda a investigadora que agora estamos a homenagear (Pinto, 2017). É também chegada a altura de explorar os fundamentos teóricos que vão dar origem a variados métodos de leitura a que os professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico recorrem para construir a sua abordagem pessoal da iniciação à leitura e à escrita (André, 1995; Bellenger, 1996).

Curiosamente, a leitura desta obra (Pinto, 2017) permitiu-nos compreender a pertinência de algumas metas curriculares e respetivos descritores de desempenho, que suscitam desconfiança, nomeadamente as que se referem à leitura de não palavras e ao controle da velocidade de leitura para medir a sua fluência (Buescu et al., 2015).

Mantendo-se a consonância entre o nosso percurso na abordagem destas questões e o que a nossa homenageada traça na sua obra (Pinto, 2017), avançamos para a reflexão sobre a comunicação escrita.

No lado da compreensão, destacamos:

- *Estratégias do leitor* (Sá, 2018b) presentes

- Na *pré-leitura* (ativar conhecimentos prévios sobre o tema abordado no texto, fazer previsões sobre o texto, formular hipóteses sobre o texto, formular questões sobre o texto),
- Na *leitura* (ler o texto com atenção, ajustar a velocidade de leitura, sublinhar elementos do texto, tirar notas, fazer inferências, recorrer ao contexto para descobrir significados de palavras/expressões desconhecidas, parafrasear excertos do texto, pensar em voz alta, ler em voz alta as passagens que não se está a compreender, confrontar predições feitas antes da leitura com a informação recolhida durante a leitura), que permitem criar uma imagem mental do texto lido,
- Na *pós-leitura* (fazer uma síntese do que foi compreendido, reler o texto várias vezes, consultar diversas fontes de informação, pesquisar *online* para tirar dúvidas, apreender as ideias do texto, identificar as ideias principais do texto, identificar o tipo/género textual);

- *Estratégias didáticas de abordagem da compreensão na leitura* (Sá, 2018b)

- *Trabalhar a apreensão das ideias veiculadas pelos textos lidos através de*

- ✓ Atividades centradas em elementos do texto (palavras, frases, parágrafos) e nas ligações entre eles (como, por exemplo, ordenar elementos do texto, identificar ligações entre eles – explícitas e implícitas –, fazer inferências, fazer previsões),

- ✓ Atividades centradas em ideias veiculadas pelos elementos do texto (como, por exemplo, parafrasear ou recontar o texto, responder a questões orais ou escritas sobre o texto formuladas pelo professor ou até pelos colegas, formular as suas próprias questões sobre o texto e pedir resposta para elas aos colegas ou até ao professor);

- *Trabalhar a identificação das ideias principais dos textos lidos, através de*

- ✓ Atividades centradas na identificação do tema do texto (por exemplo, a partir do seu título, de algum sumário que o acompanhe),

- ✓ Atividades centradas na identificação das suas ideias principais e secundárias (como, por exemplo, associar partes do texto a enunciados que resumem o seu conteúdo, fazer o resumo do texto, formular perguntas sobre o texto);

- *Trabalhar a identificação da estrutura característica de um dado tipo de texto num texto lido através de*

- ✓ Atividades centradas na identificação das diferentes categorias da estrutura característica do texto e da sua organização no texto lido (como, por exemplo, formular/responder a perguntas direcionadas para as categorias da estrutura do texto, ordenar elementos do texto lido – sobretudo parágrafos –, preencher quadros relativos à estrutura do texto lido com elementos retirados deste, completar textos lidos respeitando a sua estrutura, elaborar esquemas que traduzam a sua estrutura e a forma como a informação está organizada no seu interior),

- ✓ Atividades centradas na identificação de marcas textuais que ajudem a definir as diferentes partes características da respetiva estrutura num dado texto.

No lado da expressão, destacamos a importância de desenvolver a competência compositiva, que implica recorrer a operações de (Sá, 2018b):

- *Planificação*, responsáveis pela

- Ativação das informações pertinentes para a elaboração do texto,
- Respetiva organização e hierarquização,
- Adequação do texto ao público a que se destina,
- Determinação da sua finalidade, que envolve a seleção de um tipo/género textual;

- *Textualização*, que

- Correspondem à redação do texto,
- Implicam a gestão de constrangimentos globais (coerência e coesão) e locais (com destaque para a ortografia e a pontuação);

- *Revisão*, ligadas à releitura crítica do texto produzido, que deverá levar à sua reescrita e melhoria.

Nesta reflexão, vamos explorando exemplos relacionados com práticas (cf. Sá, 2018b).

Notas conclusivas

Encerramos este texto afirmando que encontramos nos trabalhos da colega homenageada nesta publicação ecos de uma preocupação bem atual com a educação do indivíduo para a integração numa sociedade globalizada, para que chama a atenção o recente *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória* (Martins et al., 2017), que atribui à comunicação oral e escrita e aos textos um papel fundamental.

REFERÊNCIAS

- André, A. (1996). *Iniciação da leitura. Reflexões para o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Coleção “Educação Básica”, n.º 7. Porto: Porto Editora.
- Bellenger, L. (1995). *Les méthodes de lecture*. Coll. «Que sais-je?», n.º 1707. 6e éd. corrigée. Paris: PUF.
- Benavente, A. (coord.), Rosa, A., Costa, A. F., Ávila, P. et al. (1996). *A literacia em Portugal: resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Conselho Nacional de Educação.
- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R. & Magalhães, V. F. (2015). *Programas e metas curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Maroco, J. (coord.), Gonçalves, C., Lourenço, V. & Mendes, R. (2016). *PISA 2015: Literacia científica, literacia de leitura e literacia matemática*. Vol. 1. Lisboa: Instituto de Avaliação Educativa.
- Martins, G. d’O, Gomes, C. S., Brocardo, J. L. et al. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica/Núcleo de Educação Pré-Escolar.
- Ministério da Educação (1998). *Organização curricular e programas: Ensino Básico – 1.º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação (2001). *Currículo nacional do Ensino Básico. Competências essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica.
- Pinto, M. G. L. C. (1998). *O Estudo nacional de literacia: do recado que encerra às políticas de intervenção que evoca*. In *Saber viver a linguagem. Um desafio aos problemas de literacia*. Coleção “Linguística”, n.º 11 (pp. 65-137). Porto: Porto Editora.
- Pinto, M. G. L. C. (2017). *Nos bastidores da iniciação à entrada no mundo da escrita: do CALE a intervenções e pressupostos de ordem cognitiva e neurológica*. Porto: Universidade do Porto/Centro de Linguística.
- Sá, C. M. (2012). Transversalidade da língua portuguesa: representações, instrumentos, práticas e formação. *Exedra*, 28, 364-372.
- Sá, C. M. (2018a). Destaques bibliográficos: Maria da Graça Lisboa de Castro Pinto (2017). *Nos bastidores da iniciação à entrada no mundo da escrita: do CALE a intervenções e pressupostos de ordem cognitiva e neurológica*. Porto: Universidade do Porto/Centro de Linguística. *Palavras*, 52/53, 123-124.

- Sá, C. M. (2018b). *Técnicas de comunicação oral e escrita*. Coleção "Educação e Formação – Cadernos Didáticos", n.º 2. Aveiro: UA Editora.
- Sá, C. M. (2019). *Flexibilidade curricular e perfil do aluno para o século XXI*. Coleção "Educação e Formação – Cadernos Didáticos", n.º 3. Aveiro: UA Editora.

Teaching foreign languages to seniors: Some insights from pre-service EFL teachers

Danuta Gabryś-Barker
danuta.gabrys@gmail.com
University of Silesia (Poland)

ABSTRACT

The study of adult-learning does not have a very long tradition, as it was initiated by Malcolm Knowles in the United States in the middle of the 20th century. However, a fast-growing interest in this area of research can now be observed due to ageing populations, especially in the European context (Ramirez Gomes 2016, Gabryś-Barker 2018). Among others, it is perceived as an acute problem in Polish society. Thus, numerous institutions have come into being attempting to accommodate seniors in modern society by offering a wide range of educational opportunities, among them the Third Age Universities (Gabryś-Barker 2018, Grotek 2018). The main focus of this article lies in assessing the adequacy of teacher training for the specific context of teaching foreign language to late adults by pre-service EFL teachers. The data demonstrates clearly an urgent need for more instruction in teaching a FL to senior learners. It appears that the pre-service teachers participating in the survey have a very critical view of their present training programme. Thus, their awareness of the specificity of the process is not very well-developed and ideas proposed are not well-grounded in theory, instead they follow intuitive and experiential assumptions.

This text is a tribute to Professor Graca Pinto's achievements in the educational research on (late) adults, who along with such scholars in America as first Eduard C. Lindeman or later on Malcolm Knowles was one of the first scholars in Europe to undertake and pursue this important research area in her admirable scholarly career. *Muito obrigada.*

KEYWORDS

seniors, foreign language instruction, EFL trainee teachers, teacher training, Third Age University

Introduction

Whether to study seniors (and senior as learners) is a pressing question in the situation when the citizens of nations across the world are getting older and older. As a consequence, numerous provisions need to be made in societies, where seniors constitute a significant percentage of people. It is both economic and medical measures that should be in focus, but also educational and social needs cannot be ignored. Educational needs drive

the creation of new models of education that need to go beyond classroom instruction as they follow the dictates of live-long education, promoting learner autonomy. The development of technology and dissemination of resources make the process of learning much more available, although not less complex. Such a new TEL (technology enhanced model) requires new skills in older adults, something that the young find very basic and indispensable in their lives: the use of computers, the internet, learning and interactive platforms, etc. But seniors are often much more motivated by real instrumental concerns so they may be able to overcome the obstacles resulting from their fear of modern technologies. In relation to foreign language learning, the growth of mobility across the world has created an urgent need for languages - as those all-inclusive trips catering for seniors are an important way of spending time and in fact of feeling alive (provided the financial means are there). Importantly, with the intensive growth of immigration, communication with family members and newly born grandchildren abroad create totally new communication challenges for older adults. Such is the case, for example, with the wave of Polish emigration to Great Britain some ten years ago, when Poland was in economic decline. Also, seniors, defined as those retired, deprived of the work that has more often than not constituted the core of their lives and impacted their lifestyles, need to search for something new, some new pastimes. Learning a new foreign language, or indeed several foreign languages, may be a very good option, especially in Poland and perhaps other ex-communist countries, where seniors have been the least privileged of citizens and most affected by rapid economic change, and in the past by the severity of post-war and communist-era difficulties and shortages. One of these neglected areas was education and thus little opportunity to learn things like foreign languages. It is urgent to provide these opportunities for seniors, whose numbers will grow quickly in the years to come. For instance, in Poland, 13% of the Polish population at the moment is senior, whereas in 2030 it will amount to 17 %. Despite the fact that government has taken various measures to “de-age” Polish society with pro-birth policies, it is still an aging society. One possible policy for the elderly is not only making their lives easier in economic terms, but also energising them in various spheres of life (Jaroszevska 2013, Gabryś-Barker 2016).

1- The advantages of (language) education for senior learners

It was already in the 1950s that Erikson (1959) characterized the human life cycle in stages with dichotomous features of: trust - mistrust, autonomy - shame, initiative - guilt, industry - inferiority, identity - role confusion for the earlier stages, and intimacy - isolation, generativity - stagnation and integrity - despair for the adult and late stages of life. The last three stages describe the challenges of late adulthood defined as living in seclusion (alone) where nothing happens apart from daily chores, which may lead to despair. However, on the bright side, there is a chance that elderly will develop relations, get closer to their families and especially, grandchildren (intimacy), become creative through developing new pastimes (generativity) and form new selves and states of wellbeing within a new paradigm (integrity) (Oxford 2016). In other words, there are clearly numerous advantages for seniors in learning foreign languages:

- FL learning as a process of self-development.
- Development of communication skills (even transfer to L1 contexts).
- Enhancement of memory load, concentration and organization of information in the brain.
- Effort to express thoughts and feelings more precisely.
- FL learning as a form of rehabilitation.
- Prevention (or delay) of some diseases and brain development (e.g. Alzheimer´s disease, dementia – Bialystok et al. 2014).

One of the major institutions promoting (late) adult education, the University of Third Age (U3A) (known as *Universités. Du troisieme Age, Tous Age, du Temps Libre, UN13, des Aîné, Uniwersytet Trzeciego Wieku* in various national contexts) assumes that educational activity adds significant quality to the lives of seniors by:

- Life-activation (becoming active and involved, overcoming stagnation)
- Use of seniors' potential in the work market
- Historical reasons (to make up for a war-time generation functioning in the post-war period of difficulty, when there was not much

opportunity to develop and fulfil one's needs and aspirations)

- Social environment and contact both with other seniors and young people (overcoming isolation and despair)
- Contact with and work for the environment
- Making contacts with other institutions easier through exposure to modern-world ways of functioning (e.g. development of IT)
- Pastime (to overcome the loss of loved ones, to see the world from a different perspective)
- Accumulating mental capital to develop an extensive cognitive reserve (an ability to resist ageing and degenerative conditions - greater number of neurons, bigger brain)

(Gabryś-Barker 2018: xix)

Education in the later stages of life may be a challenge, but there is also a strong chance that it will make seniors' lives much more positive (as in Erikson's positive life descriptors). As mentioned above, foreign language learning is a serious educational option for seniors. To be able to develop effective ways of FL instruction for late adults, much more needs to be known about how this group of learners learns, what their possible difficulties may be and how to facilitate this process by decreasing the negative qualities of senior age and at the same time using the potential of the seniors themselves. In other words, at the start, what is needed is much more research in the area in order to become more aware of the specificity of teaching FLs to seniors. Using research findings, we can reform teacher training programmes to create more effective FL teachers for this age group.

Although studying seniors/gerontology is not very new as a science, it is fairly new in second language acquisition studies and methodology course-books. Fortunately, the situation is changing fast and with every year there are new scholarly contributions, such as the publications of Andrew, P. (2012), Ramirez Gomes (2016), Gabryś-Barker (2018) (for a detailed overview see Pfenninger, Singleton, 2019). There is great promise in these developments and clearly the words of Merriam (in Knowles, Elwood, Holton, Swanson 2005: 1) may be a bit too pessimistic; "It is doubtful that a phenomenon as complex as adult learning will ever be explained by a single theory, model or set of principles." Some progress has been made over the past decade.

However, we need to realise that there is still a long way to go.

2- Late adult learners: some background assumptions

It was in 1926 when Lindeman in his discussion of adult learners within the already developing field of andragogy suggested the core characteristics of adult learners. Adults are described as motivated to learn as they experience needs and interests that learning will satisfy. In other words, adults' orientation to learning is life-centred. Their life and learning history experiences are the richest source for further learning. Additionally, adults have a deep need to be autonomous and self-directing. Simultaneously, they constitute the most heterogeneous group, as it has been observed that individual differences among peoples increase with age and have an impact on their opening up to new learning situations and eventually, their success (or failure) (Gabryś-Barker 2016). Adults are motivated differently and Houle (1984), in his discussion on why adults engage in continuing education, believes that adults are either goal-oriented, activity-oriented or learning-oriented learners. Similar views are expressed by Knowles, Holton, Swanson (2011), who see adults as learners that most of all need to know explicitly why they are learning, what they learn and how to learn (and how to be taught - which often may be fallacious!). As a result, they have their self-conceptions as learners developed; they tend to be autonomous and self-directing. Their prior experience of learning becomes their resource and a mental model. They are ready to learn and this learning experience is a life-related, developmental task, problem-centred and contextualised. It expresses their motivation to learn as both extrinsic and intrinsic personal reward. In other words, the characteristics (profile) of an adult learner embrace two dimensions. The cognitive dimension expresses the development of knowledge and skills (such as using a foreign language), whereas the affective one demonstrates new opportunities for finding friends and sharing one's life with them or developing a new sense of purpose in life in its later stages. Following Erikson's life cycle for adults (1959), educational pursuits promote the development of intimacy and eliminate isolation, foment generativity and prevent stagnation and develop integrity and reduce despair in seniors.

With the ageing process at the stage of late adulthood (seniors), the above characteristics may be less visible due to physical deterioration in all spheres of functioning; thinking with brain limitations (e.g. partial memory loss) or generally less sense agility as well as possible physical incapacitation. Embracing additional activities such as engagement in educational pursuits may become too much of a challenge for seniors. At the same time, engagement in such activities may visibly slow down the process of (mental) deterioration. Although medicine knows a lot about aging processes both on the level of the cognition, affect and motor deterioration of senior citizens, not much is known about the learning processes at this stage of life - among them the now frequently promoted learning of foreign languages. As mentioned earlier, due to the development of societal ageing across the world (and especially in the European context), more research is being carried out. However, before we get to know much more, it is necessary to observe and diagnose what the level of awareness of specificity of the learning process is in those who are responsible for the education of the elderly and those who will soon take over from them. This is the objective of the mini-diagnostic study presented below.

3- Pre-service EFL teachers' perspective on foreign language instruction to seniors (the study)

3.1. Description of the study

First of all, the focus of this study is on the diagnosis of trainee teachers' awareness of the specificity of teaching a FL to senior learners on the basis of their own observations and instructional experiences. Secondly, the study presents the trainees' assessment of the teacher training programme at their university in relation to FL instruction in the case of third age learners.

Thirty-eight EFL pre-service teachers (trainees) took part in the narrative survey. They were all in their final year of study in a university department of modern languages, majoring in English and specialising in teaching English as a foreign language (TEFL). The data was collected on completion of their methodology module and school placement, which is an obligatory part

of the studies. Most of the trainees have already had some experience of teaching, be it in language schools or during private one-to-one tutorials in English. At the moment of data collection, these trainees were in the process of completing their M.A. theses in TEFL, which were based on action research projects designed and carried out by them in their own school placement classes.

The tool used for data collection was a descriptive questionnaire entitled *Teaching Foreign Languages to Seniors*, which was to be based on the trainees' knowledge, intuitions and also, on some experience they have already had. It required narrative responses from the subjects in two thematically related parts:

Part 1: What do I know about teaching FLs to seniors?

- Comment briefly on the following aspects: define a senior learner, seniors' reasons for learning FLs, places where seniors can go to learn FLs, characterise a FL senior learner and their difficulties seniors.
- Comment on teaching a FL to seniors in terms of approach/method/technique, materials to be used and strategies of coping with difficulties.

Part 2: My teacher training assessment, assumptions and experiences.

- Adequacy of teacher training in my programme of studies (methodology component) -assessment on the scale of 0-10 pts.
- Components expected but missing from the training

The categories were pre-determined in the instructions to the survey however, the students were also encouraged to go beyond the set thematic parameters.

4- Data presentation and discussion

4.1. *What do I know about teaching FLs to seniors?* (Part 1)

The subjects, young students in their early twenties, do not seem to present a uniform view on what it means to be a senior. For most of the trainees, it is naturally, the age over 60 with additional qualifying terms:

retirement, whereas for some from people 45 years of age onwards are already members of the senior group. Psychology makes a distinction within this age group into 60-80 - the third age, and from 80 onwards – the fourth age (Blanchard-Fields, F., Kalinauskas, A.S. (2009).

In commenting on reasons for learning foreign languages, the responses are compared here with the study conducted among senior learners of FLs themselves by Jaroszewska (2013: 257). (Table 1).

Table1. Trainees' perceptions *versus* seniors' reasons for learning FLs.

Reason	Trainees' views	Seniors' responses
Travelling	40%	55,38%
A way of spending free time	31%	24.99%
To develop memory/To maintain intellectual agility	31%	58.9%
Have contact with other people and feeling needed	8.3%	27.04%
Being trendy	8%	0
A must in a multicultural and multilingual world	0	42.47%
Family abroad (31.93)	0	31.93%
To learn about other cultures (28.39%),	0	28.39%
Because it was learnt in the past	0	24.66%

It is interesting to see how the small batch of data in this study demonstrates the unawareness and reductive perceptions held by the trainees about seniors as FL learners and their ability to take up new paths in life and be active, as well as to spend time (31%), develop memory (31%) and at best to travel

(40%). The seniors in Jaorszewska's study demonstrated full awareness that learning FLs gives them much more than just instrumental value (though it is not to be neglected - *A must in a multicultural and multilingual world* with 42.27 %), but FL learning also develops their horizons in reaching out to other cultures (28.39%), so it has an integrative dimension as well.

The trainees commented on the possibilities seniors are given in terms of FL instruction and most of them (64%) see various language schools as the main centres, whereas the Universities of the third age only come in second (43%), with private lessons as third (31%) in popularity. Also, individual tutorials (35%) and the internet (14%) are pointed out as possible venues and sources of language learning for seniors. Unfortunately, no statistics on seniors' FL learning places of choice are available to substantiate these perceptions. The only available report on the study carried out among Polish seniors learning FLs (2011) is found in a journal for FL teachers *Języki Obce w Szkole* (2013/4) in which Anna Jaroszewska reported some statistical findings based on the data collected. The study included forty-three U3As and nine language courses and 2145 seniors. Out of this group 86% were women, 70% from big cities and 63% with higher education.

In their views on what constitutes a profile of a FL senior learner, the trainees pointed out:

- *a slower pace of learning* (29%),
- *being truly engaged and motivated* (20,1%),
- *needing repetition* (20%),
- *a part of daily life* (8%),
- *interaction with others* (7%).

This seems to be a fairly random mix of opinions relating both to difficulties and resulting from pedagogical strategies employed (e.g. needing repetition), reasons for learning a FL (interaction with others) and attitude to learning (being truly engaged and motivated). The above comments were expanded on in the enumeration of difficulties that seniors encounter when learning a FL

- *pronunciation* (32%),
- *comprehension problems* (29%),
- *memory deficits* (28%),
- *decrease of motivation* (14%)

There seems to be very little awareness here of the deterioration of senses in the case of late adults (except perhaps for memory loss), as described by Knowles (1980), Ellis (1994) and Knowles et al (2005, 2011), which relate to both cognitive abilities (or inabilities rather) resulting from maturation and deterioration (e.g. deterioration of sensory equity effecting recognition and production of sounds, loss of plasticity, lateralization and cerebral maturation, analytical skills). Importantly, the trainees did not demonstrate any awareness of affective-motivational factors, which result in communicative anxiety, identity issues and integration problems, as well as loss of self-confidence due to lack of coping potential and as a consequence more belief in failure than success. The role of previous learning experiences (learner profile, transfer of training, transfer of learning), as well as the (fairly) good physical health needed to be mentally engaged, were totally neglected as factors characteristic of seniors' learning potential, possible problems and challenges to be faced by both the senior-learners and by their teacher, who needs to adjust his/her instruction accordingly.

This lack of awareness of the major issues relating to this age group in the context of learning a FL resulted in a totally erratic and inconsistent view of how to teach seniors held by the pre-service teachers. These views ranged from direct method through grammar-translation and audiolingual method (ALM) to communicative teaching and even, total physical response (TPR!). What is advised is drilling, grammar-translation and the focus on communication: in short, some form of eclectic approach. Materials to be used that seem to the trainees most appropriate for this age group are visual materials such as flashcards, pictures, *realia*, authentic materials and course-books with clear instructions. It is difficult not to notice that seniors are seen by the subjects as young learners, with the major teaching styles focusing on encouragement and praising, and above all being patient. Maybe such a view derives from the persistence of a common belief that when we become older adults, we return to childhood and behave like children.

4.2. *My teacher training assessment, assumptions and experiences (Part II)*

The trainees participating in this mini diagnostic study were extremely critical of the foreign language teacher training programme they had just completed in relation to senior learners of FLs. The students, asked to assess its adequacy on the scale of 0-10 pts (from the lowest to the highest), came up with very low numbers - as the mean assessment was 2 points. In terms of content of the courses, a lot of basic elements of teaching methodology were expected – from instructing future EFL teachers on how to plan, execute and assess seniors. This was already their major problem in their own teaching in groups of late adults, which though not quite common, occurred mostly in their one-to-one classes and language schools (personal communication). However, the trainees complained explicitly that they did not have a chance to teach seniors during their school placement (9%), where they were supervised by their mentors. That would have allowed them to get some feedback from experienced teachers. Also, some of the students straightforwardly stated that teaching seniors was not mentioned at all during their training (9%). What was naturally expected to be included in the training was seen as the lack of very basic instruction on

- an appropriate approach/method/technique (34%), with specific focus on facilitating pronunciation development (16%), assessing seniors (1%), materials and coursebooks for seniors (1%)
- motivating seniors (10%)
- knowledge of a profile of a senior learner, for example, problem areas (such as memory, concentration (2%)
- assessing seniors (1%)
- materials and course-books for seniors (1%)
- other issues: patience, impairments, developing confidence, relevant syllabus, anticipated learning difficulties of seniors.

The above cited areas of instructional practice were fairly erratically enumerated, with some of the students not being able to formulate specific aspects of EFL methodology they would like to know more (or indeed anything at all) about, in the case of senior learners. The initially expressed disappointment with the present syllabus of EFL teaching module, also

resulted in an inability to justify in a more coherent way what it should contain in terms of FL instruction topics, but also what it should involve in terms of, for example, possibilities for teaching practice (course placement). Maybe more opportunities for the actual teaching of a FL to senior learners would awaken the trainees' curiosity and awareness that it is a very specific process. An example of such awareness training is the interesting - at various levels - course designed by Niżegorodcew (2018).

5- An example of a good practice in improving teacher training programmes (closing comments)

As can be seen from this small diagnostic study conducted in a Polish universities /which is probably not much different from other educational contexts in Poland), the situation is highly unsatisfactory. The debate over how to improve this scenario is becoming more and more urgent and some steps have already been taken to popularize research on senior learning and teaching though academically-based events and publications, as well as the participation of Polish scholars in the activities of the U3A. An example of one such initiative is the Third Age University affiliated to the University of Silesia, where some attempts to run these courses are being piloted and observed. Another example is the course that was run at the Jagiellonian University by Prof. Anna Niżegorodcew (2018).

In the words of Niżegorodcew (2016, in Niżegorodcew 2018) "foreign language teachers should receive a special training (...) to work with senior students" and that this training should include elements both "to identify senior students' needs, to specify aims (...) and to develop suitable syllabuses" (p. 174) and importantly, to introduce a firm theoretical basis derived from psycholinguistic and educational studies (ibid.). This highly successful course *Teaching EFL to senior students* is an example of good practice. It embraced both a theoretical part focused on a series of lectures related to senior students (relevant psychological and sociological factors, European Union policy towards senior students, among other things), followed by a set of observations of an experienced teacher in her EFL class of seniors and her post-lesson reflections. An integral part of the course was a series of individual tutorials conducted by trainees, trainees' interviews

with senior students and written reports prepared by them on the basis of all these sources of data and personal experience (for a detailed description and the effects of the course, see Nizęgorodcew 2018).

At a moment when research on senior FL learners is not too abundant, in fact in its infancy, all we can do is to use the available knowledge from other disciplines (psychology, sociology) and our experiential findings to guide us and our student-trainees. Let us hope that similar courses like the one mentioned here will become common practice in the programme of studies of educational institutions training future FL teachers.

REFERENCES

- Andrew, P. (2012). *The social construction of age: Adult foreign language learners*. Bristol: Multilingual Matters
- Bialystok, E., G. J. Poarch, L. Luo & F. I. M. Craik (2014). Effects of bilingualism and aging on executive function and working memory. *Psychology and Aging* 29.3, 696–705.
- Blanchard-Fields, F., Kalinauskas, A.S. (2009). Challenges for the current status of adult development theories: A new century of progress. In M.C. Smith & N. DeFrates-Densch (eds.). *Handbook of research on adult learning and development*. (pp. 3-33). New York: Routledge
- Ellis, R. (1994) *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford; Oxford University Press
- Erikson, E. H. (1959) *Identity and the Life Cycle*. New York. International Universities Press
- Gabryś-Barker, D. (2016) "Foreign language instruction to seniors: Pre-service EFL teachers' perspective". Paper delivered at 28th *International Conference on Foreign/Second Language Acquisition*, Szczyrk, May 2016
- Gabryś-Barker, D. (ed.) (2018). *Third age learners of foreign languages*. Bristol: Multilingual Matters
- Grotek, M. (2018). Student needs and expectations concerning foreign language teachers in Universities of Third Age. In D. Gabryś-Barker (ed.) *Third age learners of foreign languages*. (pp. 127-144). Bristol: Multilingual Matters
- Houle, C. O. (1984) *Patterns of Learning: New Perspectives on Life-Span Education*. San Francisco. Jossey-Bass

- Jaroszewska, A. (2013) *Nauczanie języków obcych seniorów w Polsce: Analiza potrzeb i możliwości w aspekcie międzykulturowym*. Kraków: Impuls
- Knowles, M. (1980) *The Modern Practice of Adult Education. From Pedagogy to Andragogy*. Englewood Cliffs, NJ: Cambridge
- Knowles, M., Holton, E., Swanson, R. (2005) *The Adult Learner*. Amsterdam: Elsevier (Sixth Edition)
- Knowles, M., Holton, E., & Swanson, R. (2011) *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development* (7th ed). Amsterdam; Boston: Elsevier.
- Lindeman, E. C. (1926) *The Meaning of Adult Education*. New York: New Republic
- Niżegorodcew, A. (2016). Studying English in senior years: A psycholinguistic perspective. In D. Galajda, P. Zakrajewski, M. Pawlak (eds.) *Researching Second Language Learning and Teaching from a Psycholinguistic Perspective: Studies in Honour of Danuta Gabryś-Barker* (pp. 87-104). Cham: Springer International Publishing
- Niżegorodcew, A. (2018). Teaching English to senior students in the eyes of teacher trainees. In D. Gabryś-Barker (ed.) *Third age learners of foreign languages*. (pp.161-175). Bristol: Multilingual Matters
- Pfenninger, S., Singleton, D. (2019). A critical review of research relating to the learning, use and effects of additional and multiple languages in later life. *Language teaching* 52(4). 419-449
- Ramirez Gómez, D. (2016). *Language teaching and the older adult: The significance of experience*. Bristol: Multilingual Matters

Different Degrees of Accent in Foreign/Second Language Learning: a Case of Overcompensation¹

Edward Y. Odisho, Ph.D.

Professor Emeritus

e-odisho@neiu.edu

Northeastern Illinois University, Chicago (USA)

1- Introductory Remarks

Everyone dealing with Foreign Language (FL) or Second Language (L2) teaching at a professional level encounters different learning situations. The focus of this study is on an example of pronunciation difficulties that breeds major accent. The comparative scenario here is that of Arab natives learning English with specific highlight on their level of difficulty in mastering the /p/ sound as opposed to /b/. The significance of this study is justified by the linguistic fact that the phonological contrast of /b/ vs. /p/ in English is of high frequency of occurrence as opposed to the absence of such contrast in Arabic as the /p/ is missing. Its absence renders the /p/ some sort of *shibboleth* and very distinct and momentous source of both *phonetic* and *phonological* accent for many Arab learners of English. Obviously, every adult learner of FL/L2 manifests a certain degree of phonetic/phonological difficulty; however, when the difficulty results in serious semantic confusion the difficulty has to be remedied. Imagine if in a conversation common English words such as <park, pray, peak, pill, pig, pit > etc... are being rendered as <bark, bray, beak, bill, big, bit > .

This study goes beyond the general fact that /p/ is a major source of accent for Arab learners of English. It also produces evidence to *identify* different degrees of difficulty with different learners as well as highlights and accounts for a rare phonetic phenomenon identified here as *overcompensation*. In this case the overcompensation reveals itself through the reversal of the use of /p/ and /b/ in both oral and written formats.

At the very outset, a few terms in this study should be clarified. *First*, the

¹ Dedicated to Professor Maria da Graça Pinto, a superb lady and genuine scholar.

'cognitive approach' denotes the intentional and systematic involvement of the brain in neuronizing the alien sound or sounds through multiple sensory modalities: auditory, visual, tactile-kinesthetic and even proprioceptive. *Second*, the 'cognitive inventory' is synonymous with phonological inventory which in itself is the process of abstraction of hundreds of contextual phonetic (concrete) variations of sounds under the rubric of only scores of abstract units commonly known as phonemes. The rationale for using 'cognitive inventory' in lieu of 'phonology' is to highlight the significance of cognitive processing of any alien sound of the target language to be internalized on equal footing with L1 inventory of phonemes. If the targeted FL/L2 phoneme fails to become part of L1 cognitive inventory, the result is what is commonly identified as *accent*. In any efficient and effective teaching of pronunciation, the primary goal should be the minimization of accent to the extent of evading semantic confusion. Functionally, accent has lately been identified in two forms: *phonological accent* vs. *phonetic accent* (Odisho, 2003; 2007; 2016). Simply, the former represents a mispronunciation of FL/L2 sounds that results in semantic change such as a Hispanic learner of English pronouncing the word <very> as <berry> or a German learner of English rendering the word <joke> as <choke>. As for phonetic accent, it stands for a mispronunciation that does not directly lead to a semantic change such as an Englishman turning the Arabic trill [r] or tap [R] into an approximant [ɹ].

Because the pair /p, b/ is of high frequency of occurrence in English, both phonetically and phonologically, its confusion by Arab learners renders their accent extraordinarily perceptible

2- A Comprehensive Assessment of the Problem

A recent reexamination of the /p/ problem for adult Arab learners of English seems to go beyond just being a general one. It indicates different degrees of failure or success in mastering its pronunciation ranging from *overall* difficulty to *occasional* one. It is this *hierarchy* of the difficulty or ease with which /p/ is managed and its interchange with /b/ orally and orthographically that have justified a reconsideration of the problem.

In terms of the cognitive approach to teaching pronunciation (Odisho,

2007; 2014), the success in mastering an unfamiliar sound depends on the degree of cognitive recognition (neuronization) of the targeted sound. Primarily, the ease of neuronization depends on the age of the learner as well as the particular *approach* used in teaching. Such conditions often determine if the degree of *proficiency* matches that of the native speaker or be near-native in different contexts such as in *isolation*, in *word context* and in *discourse* or whether the proficiency will deteriorate progressively according to those three contexts. Furthermore, if the proficiency is not native-like then there may appear some indications of *overcompensation* according to which the anxiety of the learner in anticipation of the difficult sound leads not only to its mispronunciation, but also to its alternation with its nearest cognate. In this case, the anxiety of the native speaker of Arabic in anticipation of a /p/ sound results in its confusion with /b/ as well as their *reversal*. For example, <pet> may be rendered <bet> and vice versa. The reversal can occasionally be so robust that it even permeates the orthographic (written) spelling.

Part of the confusion in the use and pronunciation of /p/ and /b/ can be attributed to the standard orthographic system of Arabic which does not have an alphabet character for <p>; therefore, all <p>s of foreign languages are transliterated in Arabic texts as s. Thus, if the native Arab is reading a text which has transliterated words/names containing /p/ or /b/, he often tends to get confused as to which one is the intended sound in the original text. The 'p-anxiety' entices the 'educated' reader or even the speaker to opt for some form of 'p'-like sound even if the sound is actually /b/. For instance, the in the names of politicians such as <Bill Clinton> and <Tony Blair> etc... are correctly transcribed with <ب> = in their Arabic transliteration, e.g. <بنتن لك لب> and <ينوت ري لب>, respectively; however, it is not uncommon to hear many educated Arabs pronounce the /b/ in those names with what clearly sounds as 'p'. This is a typical example of overcompensation. Additionally, another example of overcompensation is noticed with learners who are able to pronounce the /p/ as opposed to /b/ when in isolation, but experience some confusion when the two sounds occur in the context of one word (e.g. **public**), in two adjacent words (e.g. **public broadcast**) and more so in discourse when the /p/ and /b/ keep appearing sporadically.

All those pronunciation scenarios are worthy of investigation in order to understand the underlying cause of such problems of mispronunciation and subsequently develop an effective approach to handle them.

3. A Description of Bilabial Plosives in English and Arabic

In order to identify the cause of the difficulty in mastering sounds alien to one's L1 phonology and to design the most appropriate approach to overcoming the difficulty, it is absolutely necessary for the teacher to know the phonetic nature of the sounds in question. Generally speaking, the /b/ in both Arabic and English is phonetically identified as *voiced bilabial plosive*, whereas the English /p/ is a *voiceless bilabial plosive*. A more phonetically refined description of English /p/ requires the addition of the feature 'aspiration' to be transcribed narrowly as [p^h]. This refined featural description of English /p/ sets it apart from both English and Arabic /b/ in two distinctive features, namely *voicing* and *aspiration* (table 1). Although phonologically the feature 'voicing' is enough to set the English /p/ apart from Arabic /b/, yet highlighting the feature 'aspiration' enhances the phonetic features of /p/ as opposed to /b/ and renders it more perceptible by Arab learners when its teaching is tackled. Actually, the learner can 'see' the aspiration feature when the sound is produced while a flimsy paper is placed in front of the lips as aspiration is a *puff-of-air* following the release of /p/.

Table 1 - Phonetic differences between English and Arabic bilabial plosives

Distinctive Feature	[b]	[p]	[p ^h]
Stop	+	+	+
Voice	+	-	-
Aspiration	-	-	+

Interestingly, it is worth noting that Arabic /b/ and English /p/ have some contextual variants which can also contribute to designing the orientation of

an Arab learner of English in his/her endeavor to master the /p/. For instance, in English the /p/ has an *unaspirated* variant in the context of s-initiated consonant clusters such as <sp_> in <spin> and <spade> which brings it one feature nearer to /b/. More interestingly, in spite of the fact that Arabic does not have a /p/ *phoneme*, certain *allophonic* variants of /b/ = <ب> tend to be recognized phonetically as [p^h] due to contextual phonetic assimilation. For example, the <ب, b> in <ءادتبا> (beginning) or <مأستبأ> (smiling) are typically pronounced as aspirated [p^h]. Unfortunately, however, the presence of allophonic variants of a certain sound in a given L1 does not *directly* enable its native speaker to successfully pronounce its phonemic counterparts in a targeted FL/L2 language (Odisho, 2014). Neurolinguistically (cognitively), the brain of the native speaker of a given language does not neuronize the allophonic variants of its phonemes. This is a universal human mechanism to avoid neurolinguistically overstraining the brain with thousands of allophonic variants in any given human language. Nevertheless, the existence of allophonic variants in L1 *could* be incorporated in a carefully designed multisensory/multicognitive-oriented lesson plan to serve as a stepping stone in the direction of the targeted phoneme of FL/L2.

4. Evidence and Data

All forms in which an adult Arab learner of English displays his success or failure in the proper pronunciation of /p/, be it in isolation, in word-context or in discourse, are explicable in terms of the degree to which the /p/ (as opposed to /b/) is *cognitively* perceived and recognized by the learner.

Besides the lengthy classroom experience of this writer, data to bear evidence to this problem are drawn from actual recordings on YouTube of native Arabs pronouncing English words or conducting a discourse. For instance, the Kurdish town in Syria 'Kobani' and the disease 'Ebola' have been heard pronounced as 'Kopani' and 'Epola'. Such renditions have been detected in the speech of educated native Arabs whose education seems to have been primarily through the medium of Arabic language with limited formal instruction in English and exposure to its native speakers.

Data in table 2 collected exclusively from the video (<https://www>.

[youtube.com/watch?v=e3n5yZSOJz4](https://www.youtube.com/watch?v=e3n5yZSOJz4))² of one person indicate noticeable fluctuations and inconsistencies in the pronunciation of /p/ and /b/ with a tendency towards overcompensation.

Table 2 - Examples of inconsistent renditions of /p/ and /b/.

Sound in Isolation	No. of Correct Realizations	Sound in Context of	No. of Incorrect Realizations
/b/	4	< problem >	< proplem > 2 ³
/p/	4	< produce >	< broduce > 2
		< but >	< put > 2
		< example >	< examble > 2

Oddly enough, this subject, who seems to be an ESL student, claims that his video was intended for teaching native speakers of Arabic how to distinguish a /p/ from a /b/. He succeeds in the pronunciation of /p/ and /b/ in isolation, but he fails noticeably in distinguishing them in the context of words and more so in discourse. For instance, his renditions of < problem >, < produce > and < example > yield < proplem >, < broduce > and < examble >, respectively. What is worth noticing is the fact that his /p/ in isolation is enunciated forcefully with very perceptible aspiration usually preceded by a short pause as if the subject is mentally preparing himself for a conscious enunciation. This consciousness indicates that the subject has not yet cognitively internalized the /p/ properly. Unquestionably, the subject gives the impression that he is a beginner ESL student with low proficiency because he commits several other pronunciation errors unrelated to < b > and < p > as well as serious syntactical blunders.

Table 3 below, (<https://www.youtube.com/watch?v=-eHvBqWvjwA>)⁴ represents data that are patently different from the ones cited in table 2. Here, both the proficiency of this subject in both Arabic and English are all

² Video titled (b and p Sounds for Arab ESL Students). Also watch video titled: *English Speaking Exam* (<https://www.youtube.com/watch?v=WxYtWE30yP0>) for more tokens.

³ No doubt, its rendition as < broblem > has also been commonly noticed with other subjects.

⁴ Videos titled: FEEM Lecture: Islamism and Modernity; also video titled: Egyptian Liberal Thinker (<https://www.youtube.com/watch?v=HGGyEoTfVME>).

very impressive. His mastery of English syntax, lexicon and pronunciation, in general, is admirable. He has only a few minor pronunciation problems which by any objective judgment are rarely noticeable except when carefully assessed by an educated native speaker of English or scrutinized by an experienced phonetician. One such problem pertinent to the core of the theme under discussion is related to the incidental confusion of /b/ and /p/ especially in words containing the two sounds simultaneously such as in <public> and <problem> where the /b/ is replaced with a mellow /p/ which, in turn, amounts to *overcompensation*. It is noteworthy that such overcompensation in the context of those two examples cannot be attributed to any progressive or regressive phonetic assimilation that can devoice the /b/s and make them sound as /p/s; however, in the case of his <public> or <problem> the devoicing of /b/ is not likely, as the /b/ is occurring in fully-voiced contexts, i.e. <-ubl-> and <-obl->. There must be another factor that is the culprit. Apparently, the same factor may explain similar instances of overcompensation of /b/ in words such as <but>, <battle> and <abandoned> that are detected occasionally in his speech.

Table 3 - Examples of incidental overcompensation of /b/ and /p/.

Word	Mispronunciation
<public>	<puplic>
<problem>	<proplem>
<republic>	<repuplic>
<but>	<put>
<battle>	<pattle>
<abandoned>	<apandoned>

5- Underlying Roots of the Problem

It is a well-established fact that the process of native language internalization by a child is drastically different from that of an adult attempting an FL/L2. The former process is consistently described as

'acquisition' which is involuntary, effortless, and subconscious, whereas the latter is commonly known as 'learning' and is mostly voluntary, effortful and conscious. No doubt, there is always some degree of overlap between the two phenomena, but they still manifest other momentous characteristics that set them apart. There is ample evidence that the perfection in the mastery of L1, especially its pronunciation, falls primarily within the years of childhood ranging from birth to puberty and even early adolescence. Once a child is fully immersed in L1 linguistic *context* and *situation*, he/she will grow up accentless, but he/she will highly likely, beyond that period, manifest a certain degree of accent in FL/L2. Needless to say, oftentimes, the older the person is, the heavier the accent. It is the inherent cognitive bias to L1 phonology that interferes with the accurate perception, recognition, hence production, of FL/L2 sounds that are not part of L1 phonology. The reason why a child grows up accentless is attributed to the full-time engagement of his brain in neuronizing all the articulatory maneuvers for sound production and their acoustic impressions, in context and out of context conjoined with the rules that govern his phonology. To put it differently, the concrete speech sounds are gradually transformed into abstract units in the brain traditionally known as phonemes. Once this concrete-to-abstract transformation takes place, the child gradually becomes psycholinguistically superbly sensitive to his native sounds, but less sensitive or, at times, utterly insensitive (almost 'deaf') to sounds that are absent in his language. Thus, the reason why many native Arabs have a problem with the proper production of /p/ sound is simply because it is not part of their L1 cognitive inventory (phonology). It is, therefore, absolutely natural that if the brain of a listener fails to *perceive* and *recognize* an alien sound, the adult person will, most likely, *produce* it incorrectly.

The lack of an early and/or intense orientation to sounds alien to one's native phonology is the foremost reason why the potential for correct rendition of those alien sounds gradually erodes. Thus, early exposure affords children more time for the neuronization of L1 phonology as well as L2 or even L3 phonology.

A different perspective to assess the process of phonology acquisition and the difficulties ensuing with older age lies in the fact that phonology is the only linguistic level in the hierarchy of human language structure

that is *mono-dimensional*. At this level, individual speech sounds are mere acoustic signals usually devoid of any semantic and syntactical content to assist with their accurate retention. Unlike phonology, it is at the level of morphology and syntax that the linguistic signals become multi-dimensional with acoustic, syntactical and/or semantic content. Thus, because phonology is exclusively acoustic and is the first linguistic input to which the child is exposed, it is, therefore, the earliest that is neuronized. The perfection with which children master their L1 phonetic and phonology repertoire is *usually* once in a lifetime occurrence. The same degree of perfection may be attained when the child is fully immersed in two or even three languages.⁵

This perfection gradually erodes with age in attempting FL/L2 phonology, in particular⁶. It is this erosion in the case of adults embarking on FL/L2 that breeds what is known as accent in its two forms of *phonological* and *phonetic*. Naturally, the erosion continues with older age. Nevertheless, it should be emphasized that the erosion is not the result of loss in the *physical plasticity* of the *vocal organs* as much as it is a consequence of the loss of *neural plasticity* for sounds outside the realm of the native phonology. Looking at accent from a cognitive perspective, the perfection with which a child masters L1 sounds gradually breeds insensitivity in the perception/production of L2 sounds by an adult (Port, 2007). In sum, it is the phonology of L1 internalized in childhood that imposes phonetic constraints on the precise perception, recognition and production of FL/L2 sounds when attempted in adulthood.

6 - A more Refined Explanation of Overcompensation in /b/ and /p/ Pronunciation

It is quite straightforward to explain why an adult native speaker of Arabic learning English experiences difficulty in the pronunciation of /p/ and confuses it with /b/: simply, it is outside the realm of his L1 phonology as well as absent from its orthography. However, it is not as straightforward to

⁵ As a child, the writer was raised trilingual in the city of Kirkuk/Iraq with full immersion in Assyrian (Modern Aramaic), Arabic and Turkmani. Orally, he always feels that the latter two languages amount to the status of his mother tongue, Assyrian.

⁶ Erosion does not necessarily include morphology, syntax and lexicon in which many adult FL/L2 learners can excel.

explain why the learner confuses the pronunciation of /b/ and /p/ even if he, after some orientation, manages to produce each sound when in isolation. Based on the tokens cited in tables 2 and 3 there seem to be two levels of explanation as indicated below.

6.1. Instructional Explanation of Overcompensation

Instructional explanation does not simply stand for the duration of which a person is exposed to FL/L2; rather, it may include the age at which the exposure takes place and its intensiveness; quality of instruction; the approach used in teaching pronunciation, among others. With regard to duration, it is self-explanatory: the longer the exposure—*ceteris paribus*—the less the confusion between the two sounds. As for the age of the learner, there is no doubt, whatsoever, the younger the age the better the mastery of FL/L2 phonology. Quality of instruction, its intensiveness and the approach implemented are often interrelated. It is not enough to have a conscientious instructor; what really matters is the methodology and/or approach to which he/she adheres and implements the instruction accordingly. To illustrate, during the first three decades of the five decades of the teaching career of this writer, different methods have been used according to their availability in the field. At times, an eclectic approach was used combining different methods according to their suitability. It was only during the last two decades of his career that he settled on what he developed and labeled as ‘multisensory multicognitive approach’ particularly geared towards *contrastive phonetics and phonology*. The approach simply involves a combination of the relevant sensory modalities coupled with the needed cognitive modalities (Odisho, 2003; 2007; 2014). Accordingly, when teaching pronunciation to adults targeting FL/L2, the instructor has to empower the brain to be familiar with the alien sounds through a combination of sensory modalities, namely, auditory, visual, tactile-kinesthetic and proprioceptive conduits. Conjointly, with those sensory modalities, other relevant cognitive modalities, such as thinking, analyzing, synthesizing, associating etc., should be manipulated. The *brain* has to *perceive* and *recognize* a given sound in order to be able to *produce* it correctly. The traditional *audiolingual* procedure in the form of repeat-after-the-instructor’s modeling may benefit predominantly young learners and a few linguistically gifted adults. It is a well-established fact

throughout the world that foreign languages in K-12 grades are usually taught by non-native speakers many of whom may have an accent—at times a serious *phonological accent*. Such teachers serve as a bad model for their young students in matters of pronunciation because they unintentionally transmit their accent to their students. To reflect on his English language teaching career in Iraq, the writer came across scores of English language teachers in elementary schools who failed to pronounce the /p/. This failure was more tangible in the southern parts of Iraq than its northern parts as the latter had Kurdish, Turkmani, Assyrian and Armenian minorities whose native languages have a /b/ vs. /p/ phonological contrast.

6.2. Cognitive Explanation of Overcompensation

Cognitive explanation simply means the degree to which the brain manages to neuronize the targeted sounds which, in turn, implies a three-step progression in the process of enabling the brain to first *perceive* the new sound, then *recognize* it and finally be able to *produce* it subconsciously both in isolation and in context. It is a fact that adults embarking on FL/L2 are highly likely to show insensitivity to alien sounds outside the realm of their L1 phonology. They experience what has been labeled as *psycholinguistic deafness* or insensitivity (Odisho, 2003; 2014) in perceiving and recognizing phonological contrasts when embarking on learning other languages. Thus, any teaching of pronunciation should thoroughly follow the natural three-phase procedure of child sound acquisition in the sequence of *perception*, *recognition* and *production*. This triangular formation is highly consistent with the three-phase cognitive procedure of *registration*, *retention* and *retrieval* (Arnold, 1984; Levitt, 1981).

Sequencing of stages is significant and bypassing a stage may negatively impact the outcome. For instance, with insufficient and improper exposure to unfamiliar sounds, it is highly unlikely to succeed in producing them. A serious flaw in the traditional approaches to the teaching of pronunciation is attributed to either insufficient dwelling on the perception and recognition stages or their total negligence. Those two conditions lead to an immediate jump to the production stage a condition that may be so incompatible with the learning styles of adults.

The suggested triangular procedures are cognitive in nature. They assume

that the learner may not cognitively perceive the alien sound because it is not part of his phonological inventory, hence fails to recognize it in preparation for its correct rendition. With the failure to perceive the incoming sound, the learner is vulnerable to substitute it with one of L1 sounds or at best produce a sound that is not the intended one; in both cases, he misses the targeted sound.

In sum, for the successful mastery of any FL/L2 new sound by an *adult learner*, he should behave like a child in the gradual transformation of the targeted sound in his native linguistic environment into a cognitive entity through the process of neuronization which is completed slowly but steadily. Once the process of neuronization is completed, the targeted sound becomes a cognitive unit (phoneme) much like those of his native language resulting in *L1 phonology-plus*.

7- Reconsideration and Discussion of Data

The subject of table 2 is a young adult student of ESL. All in all, the materials examined from his video reveal a clear-cut case of mispronunciation and/or overcompensation of /p/. His condition implies that his cognitive familiarity with /p/ and its phonetic contrast with /b/ are only at an initial stage. This accounts for the fact that he succeeds in pronouncing a premeditated and belabored /p/ in isolation, but he muddles it up with /b/ when contextualized.

As pointed out earlier on, data in table 3 are collected from the speeches of a subject who is a highly educated intellectual with excellent competency in both Arabic and English. With regard to English, there is some indication that his extensive exposure to *native* or *near-native* pronunciation of English seems to have taken place in adulthood rather than in his early formal education. He has excellent mastery of its syntax with very opulent lexicon and overall impressive pronunciation for a non-native speaker of English. Over two hours of carefully listening to his video-taped materials, only a few problems of pronunciation are noticed most of which are minor and often resulting in phonetic accent rather than phonological accent. Foremost of those phonetic mispronunciations involve the splitting of *consonant clusters*⁷

⁷ 'Consonant cluster' is a combination of two or more consonants that structurally belong to one syllable, whereas 'abutting consonants' is a combination of consonants that is spread over two syllables. Thus, <tf> consonants in

by inserting a short vowel, mostly a *kasrah*-like (فـرس كـ) [ɪ] as in pronouncing <against> as [ə'gɛnst] instead of [ə'gɛnɪst]. This mispronunciation recurred in other words such as in <install>, <worked>, <instance>, <first>, <exploded>, <asked> etc...which sounded as [ɪns'tɔɪ]; 'wɜrkɪd; 'ɪnstəns; 'fɪrst; ɪkspləʊd; 'ɑskɪt]⁸ in lieu of [ɪns'tɔɪ; 'wɜrkt; 'ɪnstəns; 'fɪrst; ɪkspləʊd; 'ɑskt]], respectively. Another feature which constituted a mispronunciation was the shift in primary stress. A typical case is with verbs that end with <-ize>, <-ify> and <-ate> suffixes as in <**m**arginalize>, <**q**ualify> and <**o**rchestrate> in which the stress was shifted to the final syllable instead of first: <marginal**ize**>, <qual**ify**> and <orchest**rate**>. Undoubtedly, the most pertinent examples to the focus of this study are those regarding the overcompensation in the proper rendition of /b/ and /p/ as cited in table 3.

Being familiar with the linguistic competency of this subject through mass media outlets, it was a surprise to notice a few undeniable instances of overcompensation with /p/ and /b/. This subject's case is similar to this writer's case or almost anybody's case whose early professional exposure to FL/L2 has been in a non-native environment and perhaps through non-native instructors. In such cases, there will always be some residues from L1 in FL/L2 regardless of how minor or major. There is no indication, whatsoever, that he has difficulty with the pronunciation of /p/ and /b/ in isolation. There is slight evidence of overcompensation of /p/ and /b/ in the context of words; and even more so when the two sounds occur in the context of one word (e.g., **public**, **problem** etc...) or one sentence and more so in extended discourse. In particular, the state of discourse enhances the domain of attention and focus when additional syntactical and semantic requirements are infused leading to the distraction of the brain from focusing on pronunciation exclusively. It is at this juncture that overcompensation is triggered due to incidental interference with focus on the pronunciation of the challenging sounds. Cognitively, this implies that the internalization of /p/ vs. /b/ contrast is not yet fully neuronized to become subconscious and match the level of the native speaker proficiency. In spite of all this, his instances of mispronunciation or overcompensation are minimal, in fact

<catfish> belong to two syllables, whereas the combination <tr> in <contract> is a cluster because it belongs to one syllable (Odisho, 1979).

⁸ The phonetic transcription of pronunciation is approximate; only the locations of breaking the clusters are marked in bold and underlined.

negligible as they do not interfere with meaning and result only in phonetic accent *not phonological*.

8- Conclusions

A general and comprehensive account of the mispronunciation of any FL/L2 sound by any non-native learner is attributed to the deficiency in his/her cognitive internalization (neuronization) of the targeted sound. The brain of the learner has to thoroughly and correctly *perceive* and *recognize* the targeted sound in order to *produce* it very smoothly with minimal detection of phonological or phonetic accent not just *in isolation*, but rather in all forms and contexts in which it occurs. To accomplish this level of proficiency, the learner has to satisfy the following requirements, jointly or severally. 1) Exposed to FL/L2 in its native environment and/or its native speakers: the younger and longer the better. 2) Instructed thoroughly by an instructor whose pronunciation of the targeted FL/L2 is not distinctly influenced by his/her L1 phonology. 3) Exposed to teaching approaches which employ instructional strategies that go beyond the mechanical drilling of 'repeat-after-the-me'. 4) Worked hard and spent long hours in consolidating his/her pursuit of the targeted FL/L2 pronunciation. The case of this writer during his doctoral studies in England is a case in point; he, for instance, spent long hours and days in rectifying many of his erroneous word stress placement patterns among other mispronunciation patterns that he inherited from his earlier non-native English language education and overall linguistic upbringing.

All four conditions above do not seem to be thoroughly valid for the subjects in videos 1 & 2 because they still experience difficulty in pronouncing /p/ and manifest marked overcompensation with /b/ and /p/. Unlike the subjects in those two video, it is somewhat difficult to give a straightforward explanation with regard to the occasional overcompensations of /p/, /b/ of the subject in videos 3 & 4. With all his vast exposure to English and competency in almost all aspects of it, he still lets some instances of overcompensation slip through. It is to be admitted that those instances were difficult to capture without thorough scrutiny. Working on a cognitive approach to teaching pronunciation for over two decades, geared the writer to the conclusion

that accent is the outcome of a cognitive deficit between what is known in psycholinguistics as language *acquisition* vs. language *learning*, especially in the domain of phonology which is the earliest linguistic level a child internalizes. In light of this distinction, it is the view here that the subject in videos 3 & 4 had his sporadic leftovers in the form of overcompensation of /p/ and /b/, first and foremost, for the following reasons. *First*, the absence of sound /p/ in Arabic phonology grants the /b/ a much potent psycholinguistic role that occasionally overrides the /p/ in specific contexts. *Second*, the overcompensation kicks in more perceptibly in words containing both /p/ and /b/ or appearing in two adjacent words and more so in extensive discourse. This is most likely attributed to some sort of momentary loss of focus on pronunciation due to handling complex content-laden discourses which the subject often conducts. Such content-laden discourses require extensive and diversified lexicon the items of which have to be syntactically knit together to generate the targeted semantically rich message. All those lexical, syntactic and semantic prerequisites for his presentations tend occasionally to impose some pronunciation constraints typically in this case the accidental instances of /p/ and /b/ overcompensation. All in all, and regardless of those few instances of deviation from the targeted instances of pronunciation, the subject has, indeed, a near-native competency and proficiency in English.

REFERENCES

- Arnold, Magda B. (1984). *Memory and the brain*. Hillsdale, New Jersey: LEA Publishers.
- Gardner, Howard. (1983). *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- _____. (1993). *Creating minds: an anatomy of creativity seen through the lives of Freud, Einstein, Picasso, Stravinsky, Graham, and Gandhi*. New York: Basic books.
- Handbook of the international phonetic association* (1999). Cambridge: Cambridge University.
- Levitt, Robert A. (1981). *Physiological psychology*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Odisho, Edward Y. (1979). Consonant clusters and abutting consonants. *System*, Vol. 7, 205-210.
- _____. (2003). *Techniques of teaching pronunciation in ESL, bilingual and foreign language classes*. München: Lincom-Europa.
- _____. (2007). A Multisensory, Multicognitive Approach to Teaching Pronunciation. *Linguística: Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto*, Vol. 2, 3-28.
- _____. (2014) *Pronunciation is in the brain not in the mouth: A Cognitive approach to teaching it*. Piscataway/New Jersey: Gorgias Press.
- _____. (2016) The Weight of Phonological vs. Phonetic Accent in Teaching Pronunciation: Implications and applications, *Linguarum Arena*, Vol. 7, 31-48.
- Port, Robert F. (2007). The graphical basis of phones and phonemes. Murray Munro and Ocke-Schwen Bohn, eds. 349-365) *Second-language speech learning: the role of language experience in speech perception and production*. Amsterdam: John Benjamin Publishing Co.

A construção de sentido em três discursos políticos: coesão e relações retóricas

Fátima Oliveira
moliv@letras.up.pt
FLUP/CLUP (Portugal)

Fátima Silva
mhenri@letras.up.pt
FLUP/CLUP (Portugal)

Purificação Silvano
msilvano@letras.up.pt
FLUP/CLUP (Portugal)

António Leal
jleal@letras.up.pt
FLUP/CLUP (Portugal)

Luís Filipe Cunha
luisfilipeleitecunha@gmail.com
FLUP/CLUP (Portugal)

Idalina Ferreira
idalinaferreira9@gmail.com
CLUP (Portugal)

Para a Prof^ª Graça Pinto, com apreço e consideração.

ABSTRACT

This paper reports the analysis of the processes of meaning construction in three speeches of Marcelo Rebelo de Sousa that were produced in a short period of time, although in different contexts. These speeches reproduce genres that circulate in the domain of political discourse and, in their analysis, we make their conditions of production and their global plan explicit. In

addition, the most frequent cohesion mechanisms, the rhetorical relations associated with those same mechanisms and their contribution to the textual organization and meaning construction are identified. In general, our analysis shows that, although with different production contexts, the three speeches use to a large extent the same textualization mechanisms to ensure cohesion, with an emphasis on lexical reiteration, direct anaphor and structural parallelism. However, discourse markers, which function as cue-words for the inference of rhetorical relations, occur with an apparent low frequency. In their absence, other linguistic units/ structures provide the information needed to establish rhetorical relations. For instance, there is a connection between structural parallelism and discourse markers, as the former is more frequent when the latter are less used. Our analysis not only led to the identification of a set of rhetorical relations (at the content level and structure level) that are relevant to the construction of the text meaning, but also to the conclusion that, typically, the same rhetorical relation can rely on different mechanisms of cohesion and, conversely, the same cohesion mechanism can trigger different rhetorical relations.

KEYWORDS

cohesion devices, rhetorical relations, political discourse

RESUMO

Neste trabalho, analisam-se alguns processos de construção de sentido em três discursos de Marcelo Rebelo de Sousa, realizados num curto espaço de tempo, embora em contextos diferentes. Reproduzem géneros que circulam no domínio do discurso político e, na sua análise, são explicitados, para cada texto, as condições de produção e o plano global. Para além disso, são identificados os mecanismos de coesão mais frequentes, quais as relações retóricas associadas a esses mesmos mecanismos e qual o seu contributo para a organização e construção de sentido dos textos. Em termos gerais, a análise mostra que, embora com contextos de produção distintos, os três discursos recorrem, em grande medida, aos mesmos mecanismos de textualização para assegurar a coesão, sendo de destacar a reiteração lexical, a anáfora direta e o paralelismo estrutural. No entanto, os marcadores discursivos, que funcionam como palavras-pista para a inferência de relações retóricas, apresentam uma frequência relativamente baixa, sendo outras unidades/ estruturas linguísticas a fornecerem a informação necessária para o estabelecimento das relações retóricas. Assim, por exemplo, verifica-se uma relação complementar entre paralelismo estrutural e marcadores discursivos, pois, quando há menor número de marcadores discursivos, é mais frequente a utilização desse tipo de paralelismo. A análise efetuada permitiu não só identificar um conjunto de relações retóricas (ao nível do conteúdo e ao nível da estruturação do texto) relevantes para a construção de sentido do texto, mas também concluir que, tipicamente, uma mesma relação retórica pode usar mecanismos diferentes de coesão e, inversamente, um mesmo mecanismo de coesão pode marcar diferentes relações retóricas.

PALAVRAS-CHAVE

mecanismos de coesão, relações retóricas, discurso político

1- Introdução

Este trabalho tem como objetivo analisar alguns processos de construção de sentido em três discursos de Marcelo Rebelo de Sousa, temporalmente próximos, mas produzidos em contextos de atuação comunicativa distintos, correspondendo à realização de diferentes géneros textuais: o manifesto eleitoral (9/10/2015), o discurso de tomada de posse (9/03/2016) e o discurso presidencial de comemoração do 25 de abril (25/04/2016).

Trata-se de géneros que circulam na esfera da atividade política, pertencendo, por conseguinte, ao que, de forma global, se designa como discurso político (cf., e. o., van Dijk, 1997; Charaudeau, 2005; Fernández Lagunilla, 2009; Amossy & Koren, 2010; Dontcheva-Navratilova, 2011; Marques, 2014; Ramos, 2014; Soares, 2019), um tipo de discurso que, de acordo com Charaudeau (2002: 7), “possibilite, justifie et transforme l’action politique”, sendo a designação dos géneros que nele se integram resultado da finalidade comunicativa central que preside à sua seleção¹.

Partimos do princípio de que os géneros de texto correspondem a “instrumentos disponíveis e necessários para a organização da linguagem em unidades de comunicação em textos” (Miranda, 2017: 315) e de que “qualquer texto corresponde a uma unidade comunicativa global, que reproduz de forma mais ou menos rígida ou mais ou menos criativa, um modelo (contextual e organizacional) a que se chama género (de texto)” (Coutinho, 2019: 37), implicando a sua análise a consideração de aspetos de natureza contextual, temática e organizacional (cf., e. o, Coutinho, 2019: 40).

Deste quadro decorre a definição dos objetivos centrais deste estudo: i) explicitar as condições de produção de cada texto, ii) estabelecer o seu plano global; iii) analisar alguns dos mecanismos de coesão mais frequentes nos três textos, iv) verificar que relações retóricas podem ser inferidas quando esses mecanismos de coesão estão presentes, e v) explicitar o contributo dos mecanismos de coesão e das relações retóricas para a organização estrutural e semântica dos textos.

À prossecução destes objetivos está subjacente uma metodologia de natureza descritiva e qualitativa, que se processa em quatro etapas interdependentes, cuja consecução está na base da estrutura proposta para

¹ Miranda (2010: 94) e Rosa (2020: 67) justificam desta forma a denominação dos géneros textuais em geral.

este artigo: explicitação das condições de produção dos três discursos, tendo em conta a esfera da atividade social da sua comunicação; delimitação da organização temática de cada um dos textos com base na segmentação das suas macroestruturas; análise do contributo de alguns dos mecanismos de coesão mais recorrentes para a textualização e a construção das macroestruturas textuais; análise das relações retóricas marcadas por elementos/ estruturas linguísticas presentes em alguns dos mecanismos de coesão; discussão dos principais resultados da análise e considerações finais.

2- As condições de produção dos textos

As condições de produção de um dado género e, em consequência, dos textos empíricos que configuram a sua adoção e adaptação a um contexto comunicativo concreto, são um elemento central na sua análise, em interação com o seu conteúdo temático e composicional (cf., apenas a título de exemplo, Bakhtin, 1984; Bronckart, 1996; Coutinho, 2003).

Neste trabalho, seguimos a proposta de Bronckart (1996) no que diz respeito à consideração das componentes que se integram nas condições de produção. Assim, na tabela 1, explicitamos o contexto físico da produção dos textos em análise, correspondente às coordenadas espaço-temporais e pessoais; o contexto socio-subjetivo, que estabelece o(s) objetivo(s) comunicativo(s) e o posicionamento social dos participantes e da situação de comunicação; e ainda o conteúdo temático, que delimita o conteúdo global dos textos.

Tabela 1 – Condições de produção dos textos

		Manifesto eleitoral (T1)	Discurso de tomada de posse (T2)	Discurso comemorativo do 42.º 25 de abril (T3)
Contexto físico	Lugar da produção	Celorico de Basto	Assembleia da República	Assembleia da República
	Momento da produção	09/10/2015	9/03/2016	25/04/2016
	Emissor	Candidato à Presidência da República	Presidente de República	Presidente de República
	Recetor	Os portugueses	Figuras institucionais e público	Figuras institucionais e público
Contexto socio-subjetivo	Lugar social	Media	Quadro institucional da atividade política	Quadro institucional da atividade política
	Posição social do enunciador	Cidadão candidato a um cargo político	Chefe de estado, figura de autoridade e credibilidade	Chefe de Estado, figura de autoridade e competência
	Posição social do destinatário	Potenciais eleitores	Agentes da atividade política, dirigente de um órgão de soberania, cidadãos	Agentes da atividade política, dirigente de um órgão de soberania, cidadãos
	Objetivo(s)	Convencer o destinatário das suas qualidades e credibilidade para o cargo	Justificar o compromisso assumido, discutir a sua legitimidade em função da Constituição e apresentar um programa para a atividade institucional	Celebrar um acontecimento significativo para o país como “oportunidade para o exercício do poder político institucional” (Marques, 2014) e apelar a uma mudança de atitude
Conteúdo temático	Macroestrutura semântica	Organização temática dos textos		

Como se depreende da leitura da tabela 1, podemos concluir, de modo sumário, que, ainda que os três textos circulem na esfera da atividade política, há maior proximidade de T2 e T3, por oposição a T1, no que diz respeito ao contexto físico e socio-subjetivo, dado que os parâmetros considerados nas condições da sua produção são idênticos, embora a finalidade comunicativa seja claramente diferenciada em cada um dos textos, o que tem consequências sobre a forma como se organizam tematicamente.

3- Organização temática dos textos

A análise da organização temática pode ser realizada com base na delimitação do plano de texto² que configura cada um dos textos analisados. Embora o entendimento deste conceito varie em função de diferentes propostas teóricas, pode, por exemplo, ser concebido como um resumo do texto, no quadro da delimitação da proposta de infraestrutura textual de Bronckart (1996), ou como um mecanismo da estrutura composicional, um dos cinco planos da organização textual proposta por Adam, que tem um papel central na composição macrotextual do sentido e pode ser mais ou menos convencional (Adam, 2002, 2005, 2013). Ainda que não se esgote nele, o conceito de macroestruturas semânticas, na linha de van Dijk (1980), é articulado com o de plano de texto por Coutinho (2011), pela possibilidade que oferecem de “conceber/reconhecer um plano de texto através da identificação de blocos dotados de unidade temática” (Coutinho, 2011: 198).

Baseando-nos nestes dois conceitos, procedemos a uma análise global do conteúdo de cada um dos textos, delimitando o seu plano com base nos blocos temáticos correspondentes a macroestruturas de nível hierárquico diferenciado, que dão a ver, por um lado, a estruturação tópica do texto e, por outro, a sua segmentação. O resultado dessa análise é esquematizado na tabela 2.

² Para uma análise circunstanciada deste conceito, nomeadamente tendo em conta diferentes propostas teóricas, cf., e. o., Silva (2016) e Rosa (2020).

Tabela 2 – Organização temática dos textos

<p>Manifesto eleitoral (1400 palavras)</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. A finalidade do discurso (1.º§) 2. Reflexão e decisão (2.º§ - 19.º§) <ol style="list-style-type: none"> 2.1. A reflexão (2.º§ - 16.º§) <ol style="list-style-type: none"> 2.1.1. O que 'eu' faço (2º§ - 5º§) 2.1.2. Competências adquiridas com base na experiência (6.º§ - 16.º§) 2.2. A decisão (16.º§ - 19.º§) 3. O anúncio da candidatura (20.º§)
<p>Discurso de tomada de posse (2588 palavras)</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Razões do compromisso: Portugal como pátria, lar (1.º§ - 6.º§) 2. Saudações (7.º§ - 12.º§) 3. A constituição (13.º§ - 38.º§) <ol style="list-style-type: none"> 3.1. Portugal feito por soldados e civis: breve retrospectiva histórica (13.º§ - 16.º§) 3.2. Breve incursão histórica (17.º§ - 20.º§) 3.3. O papel do Presidente da República (21.º§ - 24.º§) 3.4. Os valores da constituição (25.º§ - 33.º§) 3.5. Estado de Direito (34.º§ - 38.º§) 4. Os desafios do mandato (39.º§ - 55.º§) 5. Programa do mandato (56.º§ - 72.º§) 6. Encerramento do discurso – razão do compromisso: a pátria (73.º§ - 85.º§)
<p>Discurso comemorativo do 42.º 25 de abril (1992 palavras)</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Saudações (1.º§ - 2.º§) 2. A História da Revolução (3.º§ - 8.º§) 3. Desafios (9.º§ - 61.º§) <ol style="list-style-type: none"> 3.1. Identificação dos desafios (9.º§ - 28.º§) 3.2. Soluções (29.º§ - 61.º§) 4. Apelo aos portugueses (62.º§ - 70.º§)

De uma forma global, podemos assumir como macroestrutura global de cada um dos textos o próprio título, que, para além da nomeação do género, delimita e sintetiza, em termos máximos, a macroproposição global de cada texto, dando pistas sobre o seu conteúdo temático, isto é, gerando, por via da pertença a um género com certo grau de convencionalidade, expectativas quanto aos tópicos do texto.

Por outro lado, a organização temática do texto não pode ser dissociada da sua textualização, que é abordada na secção seguinte.

4- Alguns mecanismos de coesão relevantes para a textualização

No contexto da proposta de Bronckart (1996), os mecanismos de textualização são, juntamente com a infraestrutura textual e os mecanismos enunciativos, uma das componentes da arquitetura textual, sendo responsáveis pela coerência temática do texto. Para Adam, a textualização resulta da tensão existente entre operações de segmentação, que funcionam a um nível de descontinuidade, e de ligação, que asseguram a continuidade (Adam, 2013: 25), permitindo uma interação entre a progressão e a repetição, as quais geram o tecido textual e contribuem para a coerência temática do texto.

Ainda que a consideração deste conceito se situe num quadro teórico diferenciado, cujas diferenças não pretendemos de forma nenhuma neutralizar, parece-nos um conceito operatório relevante em ambos os autores para dar conta do modo como se processa a construção do texto, tanto pela sua operacionalização em diferentes níveis dessa construção – micro, meso e macroestrutural –, quanto pelos diferentes mecanismos que lhe podem ser associados.

Neste artigo, embora tenhamos em consideração os princípios descritos, procedemos a uma análise que não segue de forma estrita nenhuma destas propostas, mas, a partir delas, descreve, num primeiro momento, alguns mecanismos de coesão ocorrentes nos textos para, num segundo momento, dar conta das principais relações retóricas marcadas linguisticamente por elementos/ estruturas linguísticas presentes em alguns desses mecanismos, assumindo a sua relevância na organização do sentido. Assim, ainda que mantendo o postulado da interdependência existente entre as condições de produção dos textos, a sua organização e os mecanismos usados na sua textualização, centramos a nossa análise nos mecanismos de coesão mais frequentes nos três textos por considerarmos que podem, pela sua recorrência, fornecer algumas pistas para a interpretação do discurso político.

A coesão textual, um dos sete critérios definidos por Beaugrande & Dressler (1981) para atribuição a um texto da sua propriedade definitória, a textualidade, “assenta na retoma adequada de entidades referidas anteriormente no texto, na articulação de informação conhecida, já apresentada, com informação nova trazida por cada frase subsequente, na

progressão dos temas induzidos, na utilização de marcadores que asseguram a coesão entre as frases e na coesão temporal entre as situações expressas nas frases” (Mendes 2013: 1694). Neste sentido, diz respeito a “um conjunto de mecanismos gramaticais e lexicais explicitamente marcados na superfície do texto, que funcionam como pistas que asseguram ou tornam recuperável uma ligação linguística significativa” (Duarte, 2003: 90) entre os elementos textuais analisados. A coesão configura, por conseguinte, “a ‘ossatura’ formal que sustém o texto” (Lopes & Carapinha, 2013: 31), contribuindo para a construção da sua “tessitura semântica” (Halliday & Hasan, 1976: 2; Lopes & Carapinha, 2013: 31).

A esta conceção estão subjacentes dois conceitos que se associam de forma estreita ao de coesão: o plano de texto, pois é central na sua estruturação, dado que opera tanto a nível micro como meso e macroestrutural (Koch, 2004; Lopes & Carapinha, 2013), e a coerência, entendida como um princípio de interpretabilidade dos textos (Charolles, 1983, 1989), de conectividade concetual (Halliday & Hasan, 1976; Duarte, 2003; Lopes, 2005; Lopes & Carapinha, 2013), que se constrói na interação entre autor-texto-leitor (Koch & Elias, 2006).

Ainda que a coesão não seja condição necessária nem suficiente da coerência, na medida em que a ausência de nexos coesivos não impossibilita a configuração de um sentido para um dado texto, a verdade é que os mecanismos de coesão fornecem pistas que orientam e facilitam a interpretação de um texto, contribuindo para a sua coerência.

No contexto deste trabalho, a atenção recaiu sobre alguns mecanismos de coesão referencial, de coesão lexical, de coesão interfrásica e textual, e de paralelismo estrutural (cf. Duarte, 2003; Koch, 2004; Mendes, 2013; Lopes & Carapinha, 2013, e.o.), por serem frequentes na textualização dos três textos analisados, com contributos distintos ao nível da construção de sentido, não sendo, por conseguinte, nosso objetivo o tratamento exaustivo de todos os mecanismos de coesão ocorrentes.

4.1. Coesão referencial

Globalmente, a coesão referencial permite sinalizar que “os indivíduos designados por uma dada expressão são introduzidos pela primeira vez no texto, já foram mencionados no discurso anterior, se situam no espaço físico

perceptível pelo locutor ou pelo alocutário/ouvinte/leitor, existem ou não como objetos únicos da memória deles” (Duarte, 2003: 111). Assim, é responsável pelo estabelecimento das cadeias referenciais de um texto, sendo o fenómeno da anáfora o seu mecanismo por excelência (Duarte, 2003; Koch, 2004; Koch & Travaglia, 2005; Silva, 2006; Lopes & Carapinha 2013; Mendes, 2013).

A anáfora referencial é um processo interpretativo que consiste na atualização de expressões referenciais para designar um referente que foi objeto de menção prévia no universo de objetos construído pelo texto (cf. Apothéloz, 1995), caracterizando-se por três propriedades básicas: dependência interpretativa, recrutamento de um termo como antecedente e retoma do antecedente na interpretação do termo dependente.

Nos textos em análise há dois tipos de anáfora que ocorrem com frequência, com implicações distintas na progressão textual: a anáfora direta e a anáfora resumptiva³.

A primeira caracteriza-se por o valor referencial retomado ser o mesmo da expressão anafórica, que pode ser realizada através de um pronome ou de um sintagma nominal⁴, correspondendo a uma repetição total do antecedente, a uma repetição parcial, a uma descrição definida, a uma substituição sem recategorização (sinonímia) ou com recategorização (hiperonímia), com o determinante artigo definido ou demonstrativo.

Os segmentos (1) e (2) ilustram este tipo de anáfora.

(1) Há mais de um ano afirmei que **o meu tempo de decidir acerca das eleições presidenciais** era o que se seguiria às eleições para a Assembleia da República. Chegou **esse tempo**. (T1)

(2) Valores matriciais da Constituição são, de igual modo, os da identidade nacional, feita de **raízes na nossa terra e no nosso mar**, mas de vocação universal – plataforma que constituímos entre continentes e, sobretudo, entre culturas e civilizações.

Raízes nesta terra e neste mar, que formam um verdadeiro arquipélago com três vértices – Continente, Açores e Madeira –, e abarca o Oceano que nos fez e faz grandes.

³ O contributo da análise das cadeias anafóricas para a construção do discurso político tem merecido pouca atenção na análise do discurso político português, excetuando Marques (2018, 2019).

⁴ Lopes (2013: 63) inclui na anáfora direta também os casos em que há retoma através de um advérbio ou locução adverbial (anáfora adverbial).

Em (1), ocorre uma anáfora direta com repetição parcial, mantendo-se o núcleo do SN que serve de antecedente à expressão anafórica, associado a determinante demonstrativo. Em (2), há uma retoma por repetição total com modificação da determinação do antecedente, pois a expressão anafórica é realizada com demonstrativo.

Do ponto de vista textual, este tipo de anáfora contribui para a continuidade temática do texto, através da manutenção das entidades previamente introduzidas.

No que se refere ao segundo tipo de anáfora referido, a sua caracterização é fonte de menos consenso na literatura. Com efeito, este tipo de anáfora (resumptiva), também designada como anáfora complexa, concetual, abstrata ou rotuladora, é considerada por alguns autores como uma zona de fronteira entre a anáfora direta e a anáfora associativa (cf., e.o., Lopes & Carapinha, 2013) ou como um tipo de anáfora indireta, com propriedades que a aproximam simultaneamente da anáfora direta (o sistema de determinação) e da anáfora indireta (natureza referencial distinta do anafórico e do antecedente e, por conseguinte, ausência de correferencialidade; cf., e.o., Schwarz, 2000; Silva, 2006). Apesar destas diferenças, é consensual que o seu objetivo é sobretudo retomar “um conteúdo proposicional condensado de forma neutra ou de forma mais marcadamente avaliativa” (Lopes & Carapinha, 2013: 69) ou atribuir-lhe um rótulo metalinguístico ou metadiscursivo (Francis, 1994; Koch, 2005; Silva, 2006; Lopes & Carapinha, 2013). Além do resumo através de nomes gerais (*facto, ideia, acontecimento*), nomes deverbais (por exemplo, *descoberta, decisão*), ou nomes com valor metadiscursivo (*pergunta, frase, termo*), a expressão anafórica pode ainda ser realizada através de um pronome demonstrativo (*isto, isso*) ou de um advérbio (*assim*), que resumem o conteúdo proposicional do segmento antecedente (cf. Lopes & Carapinha, 2013: 70).

Os excertos (3) e (4) exemplificam a ocorrência deste tipo de anáfora.

(3) (...)

Ponderado **tudo isto** assim como as candidaturas anunciadas, todas elas a mereceram a minha maior consideração, e ponderada também a situação nacional à saída das eleições para a Assembleia da República tinha de fazer uma escolha. (T1)

(4) Eu sei, nós sabemos, que estes tempos não são fáceis.

Nem na incerteza quanto ao crescimento e segurança e na falta de transparência financeira mundiais. Nem na lentidão (...).

Nem na evolução económica recente, ou em curso (...)

Mas, é **neste quadro** que nos movemos, hoje, em Portugal. (T2)

Em (3), a expressão anafórica, que ilustra um caso de pronominalização resumptiva, retoma um antecedente que corresponde aos parágrafos que delimitamos no domínio da macroestrutura 2.1. deste texto (cf. tabela 2), o que significa que sintetiza um conteúdo proposicional equivalente a cerca de 70% do texto global. Por sua vez, em (4), o SN 'este quadro' retoma o conteúdo proposicional do segmento antecedente, sendo uma anáfora por nominalização com rotulação genérica, pelo facto de podermos considerar o nome 'quadro', neste contexto, como um nome geral para a caracterização da situação descrita no segmento antecedente, introduzida no enunciado 'Eu sei...', elaborada nos dois parágrafos seguintes e continuada através da frase adversativa introduzida por 'mas', na qual se integra a expressão anafórica.

Ao contrário da anáfora direta, este segundo tipo de anáfora referido desempenha, do ponto de vista textual, uma função temática-remática (Schwarz, 2000; Silva, 2006), na medida em que, enquanto assegura a continuidade com a retoma de um referente mencionado previamente, instaura novo nó referencial. No caso de (3), integra um enunciado que introduz a macroestrutura '2.2.' do texto, correspondente a um novo subtópico, a 'decisão' (cf. tabela 2). No caso de (4), há o fecho de um subtópico e abertura para outro subtópico que dá continuidade ao macro-tópico identificado em '3.2. soluções' (cf. tabela 2).

Para além da coesão referencial, responsável pela progressão referencial dos textos, há um outro tipo de coesão, globalmente denominado de sequencial (Koch, 2004, 2005), que diz, em geral, respeito às relações semânticas e/ou pragmáticas estabelecidas entre segmentos textuais de níveis diversos e que são responsáveis pela progressão textual. Nesse âmbito, integram-se a coesão estrutural, o paralelismo estrutural e a coesão lexical.

4.2. Coesão estrutural

A coesão estrutural diz respeito às "conexões produzidas no texto e que envolvem nexos semânticos de vária ordem entre elementos ligados"

(Mendes, 2013: 1714) em diferentes níveis da superfície textual de que são exemplo, entre outros, a coesão interacional e interfrásica (cf. Lopes e Carapinha, 2013).

Neste domínio, destaca-se o papel dos marcadores discursivos (MDs), uma categoria heterogénea (com elementos provenientes de várias classes), com uma certa mobilidade sintática e polifuncional. “DMs do not contribute to the propositional content of their host utterance, since they do not have conceptual or representational meaning. Their core meaning is procedural, i.e., they encode instructions on how the segment they typically introduce is to be interpreted relative to prior discourse “ (Lopes, 2016: 442). Assim, são sinais ou pistas que guiam o processo interpretativo de um segmento textual mediante a especificação de certas propriedades do contexto e dos efeitos contextuais (Blakemore, 1987: 35), contribuindo para a construção incremental do sentido do texto.

Neste trabalho, seguimos a tipologia proposta por Lopes (2016) pela sua sistematicidade relativamente à distinção das principais classes e subclasses de MDs para o português.

Analisando globalmente os MDs nos três textos, verificamos que a sua ocorrência é bastante baixa considerando o número total de palavras, correspondendo, a 0,8% no anúncio da candidatura, a 1% no discurso de tomada de posse e a 4% no discurso comemorativo. A tabela 3 sintetiza a sua distribuição em cada um dos textos.

Tabela 3 – Distribuição dos MDs nos discursos analisados

Discursos	N.º palavras	N.º MDs	Proporção
<i>Anúncio da candidatura</i>	1400	11	1 MD por cada 127,2 palavras
<i>Tomada de posse</i>	2588	26	1 MD por cada 99,5 palavras
<i>Comemoração do 42.º 25 de abril</i>	1992	25	1 MD por cada 79,6 palavras

A título ilustrativo, apresentamos os excertos (5) e (6).

(5) Para uns, a governação atual é promissora. Para outros, um logro.

Para todos, **contudo**, uma certeza existe neste tempo: mais instabilidade, mais insegurança, não abre caminhos, fecha horizontes.

E, por isso, vivem já uma distensão, impensável há escassos meses. (T3)

(6) **Em suma**, identidade nacional feita de solo e sangue, e aposta na Língua, na Educação, na Ciência, na Cultura, na capacidade de saber conjugar futuro com passado, sem medo de enfrentar o presente. (T3)

Em (5), ocorrem MDs com valores distintos: ‘contudo’ e ‘por isso’, o primeiro da subclasse dos contrastivos, com valor contra-argumentativo, e o segundo, com valor conclusivo. Além destes dois MDs, há ainda o conector ‘e’, com valor aditivo, que articula os dois enunciados.

No caso de (6), ocorre um MD com valor resumativo, em posição mesoestrutural, dado que retoma, para sintetizar, o conceito de ‘identidade nacional’, introduzido cinco parágrafos antes, no contexto da definição dos ‘valores matriciais da Constituição’ de que faz parte, em correlação com a ‘vocaçã universal’, desenvolvida nos parágrafos seguintes. Neste sentido, este MD recupera os conceitos-chave desses parágrafos, associados agora ao conceito de ‘identidade nacional’, que se converte no subtópico seguinte (‘Uma identidade vivida...’), que introduz novo parágrafo.

4.3. Paralelismo estrutural

Ainda no domínio da coesão sequencial, pode integrar-se o mecanismo do paralelismo estrutural, que consiste na “presença de traços gramaticais comuns (e.g. tempo, aspecto, diátese), da mesma ordem de palavras ou da mesma estrutura frásica em fragmentos textuais contíguos” (Duarte, 2003: 110).

Na linha de Koch (2004) e de Cardoso (2012), consideramos o paralelismo como um mecanismo coesivo, que se associa à estrutura informacional do

texto, podendo contribuir para a sua orientação argumentativa (cf. Cardoso, 2012: 21).

Esta autora propõe uma tipologia de seis categorias de paralelismo baseada em critérios linguísticos: de construção, lexical, temporal, semântico, rimático e prosódico. No domínio dos discursos que analisamos, os mais relevantes, pela sua produtividade, são os quatro primeiros, que podem definir-se de acordo com a síntese apresentada na tabela 4 e adaptada de Cardoso (2012: 58-59).

Tabela 4 – Tipos de paralelismo (Cardoso, 2012: 58)

Tipo de paralelismo		Função
de construção		Relaciona-se com a estrutura sintática das construções e a formação de paralelos a nível de orações ou sintagmas, por exemplo.
lexical	repetição	Há a ativação de processos de reiteração léxica usados nos paralelos.
	escalar	Decorre da seleção lexical com um efeito variável na intensidade semântica dos termos.
temporal		Relaciona-se com situações em que as formas verbais partilham determinadas propriedades (tempo, modo ou pessoa e número);
semântico		Realiza-se através de relações lexicais, nomeadamente de holonímia/meronímia, hiperonímia/hiponímia, sinonímia/antonímia.

Este mecanismo de coesão ocorre várias vezes em cada um dos textos analisados, apresentando variedade de estruturas linguísticas na sua verbalização.

Os exemplos (7) a (9) exemplificam algumas das ocorrências deste mecanismo coesivo.

(7) A resposta a estas três questões só pode ser negativa para os Portugueses. (...)

Não. Portugal não pode ...

Não. O estimulante pluralismo político não impede ...

Não. A saudável contraposição de duas fórmulas de Governo não atinge ... (T3)

(8) Funcionário público desde os 24 anos, servir o Estado como **servi e sirvo** na educação, no ambiente ou nas finanças **era e é** servir pessoas de carne e osso, sobretudo na educação, como professor. (T1)

(9) A quantos – **militares e civis** – fizeram o Portugal de sempre, como, de modo particular, a quantos – **civis e militares** – construíram a República Democrática devemos [o] aqui estar, eleitos pelo Povo, em cumprimento da Constituição. (T2)

No excerto (7), verifica-se um paralelismo de construção, que se realiza através da mesma ordem em estruturas contíguas, ativando o seguinte esquema estrutural: estrutura anafórica ('Não') + estrutura com sujeito + advérbio de negação 'não' + V (presente). Em (8), por sua vez, o paralelismo decorre da distinção de tempos gramaticais, com o contraste entre pretérito perfeito e presente ('servi e sirvo') e entre pretérito imperfeito e presente ('era e é'). Finalmente, em (9), verifica-se a mesma ordem de palavras em fragmentos textuais contíguos em que o objeto indireto de 'dever' é construído com a coordenação assindética de duas orações com a ordem: sujeito + aposto + V + OD ('quantos – militares e civis – fizeram o Portugal de sempre'; 'quantos – civis e militares – construíram a República Democrática'). Este exemplo ilustra o facto de, conforme Duarte (2003), reiterada em Cardoso (2012), o paralelismo estrutural ser acompanhado de processos lexicais, como é o caso da repetição ou da oposição semântica, e também do uso de palavras marcadas.

Na sua globalidade, estas ocorrências contribuem para a progressão textual, mas também para a orientação argumentativa do texto, reforçando frequentemente o ponto de vista do locutor e permitindo salientar determinados elementos chave de um tópico ou subtópico através do foco em estruturas paralelas, o que funciona como uma estratégia de concentração do interlocutor nas ideias mais relevantes do texto, contribuindo igualmente para a progressão textual. Esta é, de resto, uma das funções que lhe é mais frequentemente associada no contexto da análise do discurso político (cf.,

e. o., Fernández Lagunilla, 2009; Batluk, 2011; Dontcheva-Navratilova, 2011). Além disso, é um recurso que, pela segmentação do discurso em enunciados simples e pela repetição, facilita o processamento, ao reduzir a densidade lexical do discurso, e aumenta, por essa via, a sua eficácia argumentativa (cf., e. o., Biar & Pinheiro, 2018).

4.4. Coesão lexical

Esta função de paralelismo está também subjacente à determinação da funcionalidade da coesão lexical na construção do texto (Lopes & Carapinha, 2013: 35), um mecanismo de coesão que pode assumir uma dupla forma: reiteração, com repetição lexical, e substituição, através de sinonímia, antonímia, hiperonímia ou relação parte-todo (cf. Duarte, 2003; Lopes & Carapinha, 2013; Mendes, 2013). A repetição, que se caracteriza por um fenómeno de dependência contextual, pode desempenhar funções discursivas diversas conforme o objetivo subjacente ao seu uso, os diferentes contextos linguísticos e culturais em que ocorre e mesmo o estilo do produtor do texto. A substituição lexical, por sua vez, além de poder cumprir uma função estilística de evitamento da repetição, é um elemento chave na organização tópica do texto por permitir a realização da mudança de tópico, sobretudo na ativação das relações de antonímia, hiperonímia e parte-todo.

Além da reiteração, a colocação, que Koch (2004) aproxima do conceito de manutenção temática, corresponde ao efeito coesivo resultante do uso de termos pertencentes a um mesmo campo lexical através dos quais é ativado na memória de falante um esquema cognitivo de tal modo que outros elementos do texto são interpretados no âmbito desse esquema.

Nos três textos analisados, a coesão lexical tem um papel relevante na organização temática do texto, nomeadamente no que se refere à repetição lexical. Do ponto de vista da sua funcionalidade no discurso político, Dorna (1995: 138) afirma que “La répétition d’un mot a bref intervalle «frappe» toujours l’oreille. Cette répétition répond d’une part à la volonté de « marquer » l’auditoire, d’autre part à la nécessité de faire pénétrer le discours dans l’esprit des gens”.

Uma análise liminar do léxico dos textos permite apontar para a incidência de determinadas áreas temáticas nos diferentes textos, como

se sintetiza na tabela 5. Essa distribuição lexical relaciona-se com as condições de produção dos textos, em particular com os seus objetivos e macroestruturas globais.

Assim, por exemplo, os textos 2 e 3 apresentam maior repetição dos nomes 'economia' e 'crise' e do adjetivo 'financeiro', enquanto o nome 'revolução' tem uma presença mais representativa no texto 3, em detrimento do nome 'afeto' e do verbo 'servir', nas suas diferentes formas, mais frequentes no texto 1, assim como o nome 'serviço', ao contrário do que acontece com o nome da mesma família 'servidor', apenas ocorrente no T2, no contexto de uma estrutura paralela. Globalmente, verificamos que as palavras da família de 'servir' ocorrem sobretudo no T1 e no T2, o que nos parece relacionar-se com a própria finalidade dos discursos, na medida em que, nesses discursos, corresponde a uma componente importante da imagem que o locutor pretende projetar de si. O nome 'liberdade' ocorre mais nos textos 1 e 2 em comparação com o 3, sendo o nome 'portugueses(as)' o mais frequente nos textos 1 e 3 e bastante mais frequente nestes dois textos do que no texto 2.

Tabela 5 – Alguns exemplos de escolhas lexicais

Palavra	T1	T2	T3
portugueses/as	13	3	11
afeto	3	1	0
liberdade	5	4	1
economia	0	2	5
económic-	1	4	6
revolução(ões)	0	2	9
financeir-	1	4	5
unidade	0	2	3
crise	2	3	6
servi-	4	1	1
serviço	3	1	0
servidor	0	4	0

A repetição ('Portugal') e a substituição lexical, através da relação da sinonímia ('pender para' – 'favorecer'), podem ser observadas, respetivamente, nos excertos (10) e (11).

(10) Foi para dizer que cumprirei o meu dever moral de pagar a **Portugal** o que **Portugal** me deu que aqui vim e aqui estou. Serei candidato à presidência da república de **Portugal**, pelas portuguesas e pelos portugueses. Os de ontem, os de hoje, os de amanhã. Pelo **Portugal** de sempre. (T1)

(11) E, como acontece sempre nos processos revolucionários, houve momentos em que a primazia parecia **pender** para um ou alguns desses projetos, para, logo a seguir, a correlação de forças **favorecer** projetos diversos. (T3)

Os mecanismos de coesão analisados nesta secção constituem mecanismos formais presentes na superfície textual que permitem dar conta da forma como o texto se constrói, contribuindo, como dissemos, para a coerência textual. São, nessa sua funcionalidade processual, mecanismos relacionais discursivos que funcionam como pistas linguísticas relevantes para a determinação de relações retóricas.

5- Relações retóricas

5.1 Algumas noções

As relações retóricas (ou discursivas) são relações de significado que se estabelecem entre unidades do discurso, sendo fundamentais para explicar a sua organização, pois, como refere Hobbs (1985),

Let us begin with a fact: discourse has structure. Whenever we read something closely, with even a bit of sensitivity, text structure leaps off at us. We begin to see elaborations, explanations, parallelisms, contrasts, temporal sequencing, and so on. These relations bind contiguous segments of text into a global structure for the text as a whole.

Hobbs (1985:1)

Assim, as relações retóricas “link together the utterances – or, more accurately, the meanings or “contents” those utterances convey” (Asher & Lascarides, 2003:3). Para além das relações retóricas que se podem estabelecer ao nível do conteúdo dos enunciados, denominadas “content-

level relations” (Asher & Lascarides, 2003), há relações retóricas que desempenham um papel fundamental na estruturação do texto - as “text structuring rhetorical relations” (Asher & Lascarides, 2003)⁵.

Independentemente da classe da relação retórica, a sua inferência depende de um conjunto de restrições semânticas e pragmáticas, que constituem os seus postulados de significado. De facto, no processamento das relações retóricas intervêm diferentes fontes de informação, quer de natureza linguística (e.g. léxico e semântica composicional), quer de natureza não linguística (e.g. conhecimento do mundo e estado cognitivo dos interlocutores). A presença ou não de pistas linguísticas distingue as relações retóricas explícitas das relações retóricas implícitas (Das & Taboada, 2018). No primeiro caso, as relações retóricas podem ser sinalizadas linguisticamente por uma palavra (ex. ‘porque’, para Explicação), uma expressão lexical (ex. ‘com o propósito de’, para Resultado), uma categoria gramatical, como tempo, aspeto ou modo (ex. ‘sequência de pretéritos perfeitos’, para Narração) ou uma estrutura sintática (ex. oração relativa, para Elaboração). Estes mecanismos relacionais discursivos, também conhecidos por ‘cue-phrases’ (Asher & Lascarides, 2003) ou ‘relational signs’ (Das & Taboada, 2019), entre outros, são, portanto, marcas relevantes das relações retóricas, cujo estudo enriquece as suas definições (cf., e.o., Taboada & Das, 2013; para o Português Europeu, Oliveira, Cunha & Silvano, 2010; Silvano, 2011).

Sendo a lista das relações retóricas aberta e não ocorrendo todas na nossa análise, apresentamos na tabela 6 as que são relevantes para o nosso trabalho.

⁵ Asher & Lascarides (2003) propõem mais três classes de relações retóricas (de diálogo, divergentes e ‘metatalk’), que, por não serem relevantes para a análise do *corpus*, dado que ocorrem em diálogos ou se centram em atos de fala, não são apresentadas neste trabalho.

Tabela 6 – Relações retóricas relevantes para a análise do *corpus*

Classe	Designação	Definição
Relações retóricas ao nível do conteúdo	Narração (Asher & Lascarides, 2003)	Esta relação mantém-se se os segmentos expressam eventualidades que ocorrem na sequência em que são descritas. > Restrição de tópico da Narração: α e β partilham um tópico comum. > Consequência espaço-temporal: \emptyset Narração(α, β) sobreposição (pré-estado(e_β), pós-estado(e_α))
	Resultado (Asher & Lascarides, 2003)	Esta relação mantém-se sempre que β descrever um efeito/ resultado de α . > Consequência temporal: \emptyset Resultado(α, β) posterioridade (e_β, e_α)
	Elaboração de entidade (Prevót, Vieu & Asher, 2009; Coelho, 2015; Silvano, Oliveira & Coelho, 2018)	Esta relação mantém-se quando β é um estado descritivo de α . > Restrição aspetual: β é aspetualmente um estado básico ou derivado. > Consequência temporal: \emptyset Elaboração _{ent} (α, β) sobreposição (e_α, e_β)
	Expetativa Anulada (Kehler, 2002)	Esta relação mantém-se quando α apresenta uma expetativa que é anulada por β , ou seja, $P \quad \neg Q$
	Explicação (Asher & Lascarides, 2003)	Esta relação mantém-se quando β representa a causa de α . > É dual de Resultado. > Consequência temporal: a) \emptyset Explicação(α, β) $\Rightarrow (\neg e_\alpha < e_\beta)$ b) \emptyset Explicação(α, β) $\Rightarrow (\text{event}(e_\beta) \Rightarrow e_\beta < e_\alpha)$
	Reafirmação (Mann & Thompson, 1987)	Esta relação mantém-se quando β é uma reafirmação de α , tendo ambos extensão semelhante. α é mais relevante para o locutor do que β .
	Sumário (Mann & Thompson, 1987)	Esta relação mantém-se quando β reafirma α , sendo mais curto em extensão.
	Relações retóricas ao nível da estruturação do texto	Paralelo (Asher & Lascarides, 2003)
Contraste (Asher & Lascarides, 2003)		Esta relação mantém-se quando os dois segmentos têm estruturas semelhantes, mas estabelecem um contraste.

5.2 Análise de relações retóricas no *corpus*

A análise de alguns dos mecanismos de textualização descritos na secção 4. recorrendo às relações retóricas produz dois resultados relevantes. Por um lado, as relações retóricas permitem mostrar de que modo os referidos mecanismos asseguram a construção do sentido do texto. Por outro lado, a identificação dos elementos e estruturas linguísticas que configuram esses mecanismos coesivos, e que funcionam como pistas linguísticas, contribui para a caracterização das relações retóricas ao reforçar os seus postulados de significado. Nesta secção, são apresentados alguns exemplos que ilustram esta articulação.

No âmbito da coesão referencial, a anáfora direta observada no *corpus* envolve frequentemente a repetição total ou parcial do sintagma nominal que representa uma dada entidade, como em (12) e (13).

(12) π_1 Em suma, **identidade nacional** feita de solo e sangue, e aposta na Língua, na Educação, na Ciência, na Cultura, na capacidade de saber conjugar futuro com passado, sem medo de enfrentar o presente.

π_2 **Uma identidade** vivida em Estado de Direito Democrático, representativo, mas também participativo e referendário. (T2)

(13) Um servidor da causa pública. π_1 Que o mesmo é dizer, um servidor **desta Pátria** de quase nove séculos. π_2 **Pátria** que nos interpela a cada passo. (T2)

Neste caso, a repetição das palavras ‘identidade’ e ‘pátria’, combinada com o tipo de estrutura sintática em que ocorrem, permite inferir a relação Elaboração de Entidade (Prevót, Vieu & Asher 2009; Coelho 2015; Silvano, Oliveira & Coelho, 2018), funcionando π_2 como estados descritivos das entidades ‘identidade’ e ‘Pátria’ introduzidas em π_1 .

A mesma relação retórica é inferida em construções semelhantes, nas quais, no entanto, a retoma da entidade é feita através de processos de sinonímia, que contribuem para a coesão lexical, como em (14):

⁶ “ π_x ” serve para identificar os segmentos textuais que são ligados por uma dada relação retórica.

(14) Mas, como um todo, a Revolução de 25 de Abril de 1974, na versão compromissória do constitucionalismo de 1976, acabou por abrir a Portugal o horizonte para quatro desafios cimeiros, (...).

Descolonização, Democratização, integração europeia e π_1 **construção de uma nova economia**.

Descolonização, (...).

Democratização, (...).

Integração europeia (...).

π_2 **Mudança da economia**, em ciclos muito diversos – o primeiro, da rutura dos laços coloniais e das nacionalizações e expropriações; o segundo, (...). (T3)

Por sua vez, nos mecanismos linguísticos associados ao paralelismo estrutural, a repetição, quer seja do tipo de construção ou do léxico (cf. tabela 4), funciona também como uma pista linguística relevante para a inferência da relação retórica de Elaboração de Entidade, como se pode observar em (7), apresentado novamente em (15):

(15) π_1 A resposta a estas três questões só pode ser negativa para os Portugueses. (...)

π_2 Não. Portugal não pode ...

π_3 Não. O estimulante pluralismo político não impede ...

π_4 Não. A saudável contraposição de duas fórmulas de Governo não atinge ...

A repetição do mesmo esquema estrutural nos segmentos textuais ϖ_2 - ϖ_4 , retomando e desenvolvendo o conteúdo de ϖ_1 , constitui informação essencial para ligarmos cada um dos segmentos ϖ_2 - ϖ_4 a ϖ_1 através da relação Elaboração de Entidade.

Já o paralelismo temporal (cf. tabela 4) observado no exemplo (8), repetido aqui como (16), conduz à inferência da relação retórica de Narração devido à presença da sequência de tempos do Pretérito Perfeito e do Presente, que estabelece uma cronologia de situações.

(16) Funcionário público desde os 24 anos, servir o Estado como π_1 **servi** e π_2 **sirvo** na educação, no ambiente ou nas finanças era e é servir pessoas de carne e osso, sobretudo na educação, como professor.

Os exemplos (15) e (16), embora possam variar em termos de relações retóricas ao nível do conteúdo, exibem a mesma relação retórica ao nível da estruturação do texto, ou seja, a de Paralelo, dado que apresentam estruturas semelhantes sem estabelecer qualquer contraste. Contudo, há casos de paralelismo de construção (cf. tabela 4) em que se infere a relação de Contraste ao nível da estruturação do texto, como em (17):

(17) π_1 Para uns, a governação atual é promissora. π_2 Para outros, um logro. π_3 Para todos, contudo, uma certeza existe neste tempo: mais instabilidade, mais insegurança, não abre caminhos, fecha horizontes. (T3)

Neste exemplo, os três segmentos (π_1 , π_2 , π_3) apresentam o mesmo tipo de estrutura sintática, mas estabelecem entre eles uma oposição, o que determina que a relação retórica ao nível do conteúdo inferida seja a de Expectativa Anulada (Kehler, 2002). Para o processamento desta relação retórica neste exemplo, a fonte de informação mais relevante é o léxico: no par (π_1 , π_2), a oposição 'promissora/logro' e no segundo ((π_1 , π_2), π_3), o marcador discursivo 'contudo'.

De facto, os marcadores discursivos constituem um dos mecanismos que mais facilmente fornece pistas para a inferência de relações retóricas, como se pode verificar nos exemplos seguintes:

(18) π_1 Cada um desses caminhos é plural, π_2 **mas** querendo ser alternativo ao outro. (T3)

(19) π_1 (...) π_2 Manda, **por isso**, a verdade que se reconheça que a Democracia permitida pelo 25 de Abril representou uma realidade sem precedente na nossa História político-constitucional, em participação no poder central, regional e local (...).

π_3 **Só que** a mesma verdade manda que se diga que os quatro

desafios enfrentados em tão concentrado espaço de tempo tiveram custos de vária ordem (...). (T3)

(20) π_1 (...) π_2 O Presidente da República será, **pois**, um guardião permanente e escrupuloso da Constituição e dos seus valores (...). (T2)

(21) π_1 Uniram-se. π_2 **E assim** puderam e podem começar a reacreditar no futuro.

(22) π_1 Por Portugal, π_2 **porque** aqui nascemos, onde nasceram os nossos antepassados, aqui estão as nossas raízes, aqui estarão sempre as nossas almas. (T1)

(23) π_1 Um servidor da causa pública. π_2 **Que o mesmo é dizer**, um servidor desta Pátria de quase nove séculos. (T2)

(24) π_1 (...) π_2 **Em suma**, identidade nacional feita de solo e sangue (...). (T1)

Os exemplos (18) e (19) ilustram como a relação de Expetativa Anulada pode também ser marcada por outros marcadores discursivos, como ‘mas’ e ‘só que’. No exemplo (19), o valor lexical de ‘por isso’ determina que o segmento π_1 se ligue ainda a um segmento anterior através de uma relação de Resultado (Asher & Lascarides, 2003), descrevendo o efeito da ocorrência descrita pelo segmento anterior. A mesma relação retórica está presente em (20) e (21), sendo, mais uma vez, a informação lexical veiculada pelos marcadores discursivos ‘pois’ e ‘e assim’, respetivamente, decisivas no processamento da relação retórica.

Já na interpretação de (22)-(24), a presença dos marcadores discursivos assinalados a negrito marca as relações retóricas de Explicação (Asher & Lascarides, 2003), de Reafirmação (Mann & Thompson, 1987) e de Sumário (Mann & Thompson, 1987), respetivamente.

Nesta secção, foi nosso objetivo ilustrar como as relações retóricas podem funcionar como um instrumento de análise produtivo no estudo dos mecanismos de textualização, permitindo formalizar relações de sentido subjacentes à coesão e coerência.

6- Considerações finais

Fazemos agora uma síntese das principais conclusões do estudo efetuado. Num *corpus* constituído por três discursos de MRS, teve-se em consideração, em primeiro lugar, as condições da sua produção e a determinação do seu plano textual, para em seguida se analisarem alguns mecanismos de coesão recorrentes na sua textualização e de algumas relações retóricas que contribuem para a organização e produção de sentido dos textos.

No que concerne às componentes que se integram nas condições de produção, concluiu-se que o contexto físico e o socio-subjetivo aproximam os textos 2 e 3, que se afastam do texto 1, embora a finalidade comunicativa seja manifestamente distinta em cada um dos discursos, que pertencem, no entanto, todos ao domínio da atividade política.

Essa distinção tem repercussões no género adotado em cada um dos contextos comunicativos, assim como no plano de texto adotado, que apresenta um certo grau de convencionalidade decorrente do contexto da sua circulação, mas também do seu objetivo comunicativo central. Não sendo, no entanto, a nossa finalidade central analisar estes exemplares dos géneros indicados na sua comparação com outros exemplares do mesmo género, circunscrevemos a nossa análise apenas à determinação do plano de texto destes discursos, assinalando as suas macroestruturas.

Na sequência desta análise, interessou-nos sobretudo explicitar alguns mecanismos de coesão e qual a sua função na progressão textual e na construção do sentido do texto. Assim, no que diz respeito à coesão referencial, salienta-se o uso de dois tipos de anáfora – a anáfora direta e a anáfora resumptiva. Estes dois tipos de anáfora, frequentes nos textos analisados, desempenham um papel diferenciado na progressão textual e construção do sentido.

Verificamos, por outro lado, que na construção destes textos o papel dos marcadores discursivos não parece ser central, na medida em que a sua ocorrência é bastante baixa, tendo em conta o número total de palavras de cada texto. Por contraste, o paralelismo estrutural sobressai como forma de construção da progressão textual, não só pela sua frequência, como pela sua variedade. As categorias de paralelismo (Cardoso, 2012) mais produtivas nos textos analisados são o paralelismo de construção, o lexical, o temporal e o semântico, e contribuem não só para a coesão, como também para a

orientação argumentativa do texto, reforçando pontos de vista e salientando elementos chave.

Finalmente, constatamos que a organização temática do texto passa, em grande medida, pela coesão lexical, nomeadamente pela repetição lexical, que permite pôr em evidência determinadas áreas temáticas nos diferentes textos e se relaciona com as condições de produção dos textos.

De forma global, estas estratégias de coesão estruturam segmentos temáticos do texto, contribuindo para a progressão tópica, conferindo coesão e coerência ao texto, o que se torna evidente quando se consideram as relações retóricas estabelecidas entre unidades discursivas.

Neste sentido, consideramos que as relações retóricas permitem pôr em evidência o contributo das diferentes estratégias de coesão para a construção do sentido dos textos. Verificamos serem relevantes, na construção dos três textos, tanto relações retóricas ao nível do conteúdo (nomeadamente, Narração, Resultado, Elaboração de Entidade, Expetativa Anulada, Explicação, Sumário e Reafirmação) como ao nível da estruturação do texto (nomeadamente, Paralelo e Contraste). Assim, encontramos, no texto, com alguma sistematicidade: (i) casos em que a uma estratégia de coesão se associam várias relações retóricas (por exemplo, os marcadores discursivos são associados a Expetativa Anulada, Resultado, Explicação, Reafirmação e Sumário; o paralelismo de construção está associado às relações de Paralelo e de Contraste), (ii) mas também casos em que a uma relação retórica se associam vários mecanismos de coesão (à Elaboração de Entidade associa-se a anáfora direta, a sinonímia e o paralelismo estrutural) e (iii) em que a um mecanismo de coesão se associa uma só relação retórica (o paralelismo temporal está associado apenas à Narração).

Conclui-se, assim, que, em geral, não existe uma relação biunívoca entre relações retóricas e estratégias de coesão: a mesma relação retórica pode usar mecanismos diferentes de coesão e o mesmo mecanismo de coesão pode marcar diferentes relações retóricas. De facto, tal como referido na secção 5.1, no processamento das relações retóricas intervêm diferentes fontes de informação, pelo que é de esperar que, mesmo que a ocorrência de algum mecanismo de coesão propicie o surgimento de uma determinada relação retórica, a coocorrência de outros mecanismos de coesão no mesmo segmento textual possa sobrepor-se enquanto fonte de informação

relevante para a definição dessa mesma relação retórica. Refira-se, a título exemplificativo, o caso das relações de Paralelo e Contraste: embora estejam ambas associadas ao paralelismo de construção, o Contraste surge fundamentalmente associado a determinados marcadores discursivos (recorde-se exemplos (15)/(16) vs. (17)).

A abordagem efetuada a este *corpus* foi, portanto, uma abordagem articulada, o que consideramos produtivo, por um lado, para o estudo dos mecanismos de coesão textual e das relações retóricas, mas também pelo contributo que essa análise integrada traz para a organização dos textos e para a construção do seu sentido.

REFERÊNCIAS

- Adam, J-M. 2002. Plan de texte. In: P. Charaudeau & D. Maingueneau (Orgs.). *Dictionnaire d'Analyse du Discours*. Paris: Seuil, 433-434.
- Adam, J-M. 2005. *La linguistique textuelle. Introduction à l'analyse textuelle des discours*. Paris: Armand Colin.
- Adam, J-M. 2013. *Problèmes du texte. La linguistique textuelle et la traduction*. Aarhus: Aarhus Universitet, 21-45.
- Amossy, R. & Koren, R. 2010. Argumentation et discours politique. *Mots*. 94: 13-21.
- Apothéloz, D. 1995. *Rôle et Fonctionnement de l'Anaphore dans la Dynamique Textuelle*. Genève: Librairie Droz.
- Asher, N. & Lascarides, A. 2003. *Logics of Conversation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Asher, N. & Lascarides, A. 2003. *Logics of Conversation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bakhtin, M. 1984. *Esthétique de la Création Verbale*. Paris: Gallimard.
- Batluk, L. 2011. Rhythm and Rhetoric: A Linguistic Analysis of Barack Obama's Inaugural Address. Dissertação de licenciatura. Sweden: Almsstad University. Retirado da Internet a 23-06-2020: <http://hh.diva-portal.org/smash/get/diva2:427453/FULLTEXT03.pdf>.
- Beaugrande, R. de & Dressler, W. U. 1981. *Introduction to text linguistics*. London: Longman.

- Biar, L. A. & Pinheiro, D. 2018. "Com tanta eloquência, com tanta mentira": Repetição e recategorização em discursos de Fernando Collor. *ALFA*. 62(3): 469-485.
- Blakemore, D. 1987. *Semantic Constraints on Relevance*. Oxford: Blackwell.
- Bronckart, J-P. 1996. *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*. Lausanne: Delachaux et Niestlé.
- Cardoso, A. 2012. *Parâmetros de Qualidade no Discurso Público Argumentativo: Paralelismo por Contraste e Carisma*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: FLUL.
- Charaudeau, P. 2002. A quoi sert d'analyse le discours politique? In : *Análisi del discurs polític*. Barcelona: IULA-UPF, 1-9. Retirado da Internet a 20-01-2020: <http://www.patrick-charaudeau.com/A-quoi-sert-d-analyse-le-discours.html>
- Charaudeau, P. 2005. *Le discours Politique. Les Masques du Pouvoir*. Paris: Vuibert.
- Charolles, M. 1983. Coherence as a Principle in the Interpretation of Discourse. *Text*. 3(1): 71-99.
- Charolles, M. 1989. Text Coherence and Text Interpretation Processings. In: M-E. Conte, J. Petöfi & E. Sözer (Eds.). *Text and Discourse Connectedness*. Amsterdam: John Benjamins, 377-387.
- Coelho, A. 2015. *Relações retóricas e temporais no texto*. Dissertação de mestrado. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Coutinho, M. A. 2003. *Texto(s) e Competência Textual*. Lisboa: FCT/FCG.
- Coutinho, M. A. 2011. Macroestruturas e Microestruturas Textuais. In: I. Duarte & O. Figueiredo (Orgs.). *Português, Língua e Ensino*. Porto: Universidade do Porto, 189-220.
- Coutinho, M. A. 2019. *Texto e[m] Linguística. Teorias. Cruzamentos. Aplicações*. Lisboa: Colibri.
- Das, D. & Taboada, M. 2019. Multiple Signals of Coherence Relations. *Discourse [Online]*. 24: 1-38.
- Das, D. 2014. *Signalling of Coherence Relations in Discourse*. Dissertação de doutoramento. Simon Fraser University, Burnaby, Canada.
- Dontcheva-Navratilova, O. 2011. *Coherence in Political Speeches*. Brno: Masaryk University Press.
- Dorna, A. 1995. Les Effets Langagiers du Discours Politique. *Hermès*. 16: 131-146.
- Duarte, I. 2003. Aspectos linguísticos da organização textual. In: M.H. Mateus et al. *Gramática da Língua Portuguesa*. Lisboa: Caminho, 85-123.
- Fernández Lagunilla, M. 2009. *La lengua en la comunicación política I: el discurso del poder*. 2ª ed. Madrid: Arco Libros.

- Fernández Lagunilla, M. 2014. *La lengua en la comunicación política II: La palabra del poder*. 2.^a ed. Madrid: Arco Libros.
- Francis, G. 1994. Labelling Discourse: An Aspect of Nominal-Group Lexical Cohesion. In: M. Coulthard (Ed.). *Advances in Written Text Analysis*. London: Routledge: 83-101.
- Halliday, M. A. K. & Hasan, H. 1976. *Cohesion in English*. London: Longman.
- Hobbs, J. R. 1985. On the Coherence and Structure of Discourse', Report No. CSLI-85-37. Center for the Study of Language and Information, Stanford University.
- Kehler, A. 2002. *Coherence, reference, and the theory of grammar*. United States: CSLI Publications.
- Kehler, A. 2002. *Coherence, Reference, and the Theory of Grammar*. United States: CSLI Publications.
- Koch, I. G. V. & Travaglia, L. C. 2005. *Texto e Coerência*. São Paulo: Cortez.
- Koch, I. G. V. 2004. *A Coesão Textual*. São Paulo: Contexto.
- Koch, I. G. V. 2005. *O Texto e a Construção dos Sentidos*. São Paulo: Contexto.
- Koch, I. G. V. & Elias, V. 2006. *Ler e Compreender os Sentidos do Texto*. São Paulo: Contexto.
- Lopes, A. C. M. & Carapinha, C. 2013. *Texto, coesão e coerência*. Coimbra: Almedina.
- Lopes, A. C. M. 2005. Texto e coerência. *Revista Portuguesa de Humanidades*. 9(1/2): 13-33.
- Lopes, A.C.M. 2016. Discourse Markers. In: W.L. Wetzels et al. (Eds.). *The Handbook of Portuguese Linguistics*. Oxford: Wiley Blackwell, 441-456.
- Mangueneau, D. 1999. Ethos, scénographie, incorporation. In: R. Amossy (Ed.). *Image de soi dans le discours. La construction de l'ethos*. Lausanne: Délaux et Niestlé, 75-100.
- Mann, W. C. & Thompson, S. A. 1987. *Rhetorical Structure Theory: A Theory of Text Organization*. Marina del Rey, CA: Information Sciences Institute.
- Mann, W.C. & Thompson, S.A. 1988. Rhetorical structure theory: A theory of text organization. *Text*. 8: 243-281.
- Marques, M. A. 2014. Palavra de Presidente: construção da autoridade presidencial nos discursos de Abril. *Microficção*. 11: 297-311. Retirado da Internet a 27-07-2020: revistas.ua.pt/index.php/formabreve/article/download/3134/2902
- Marques, M. A. 2018. Enunciação e referenciação. Os discursos de celebração de Abril. *REDIS: Revista de Estudos do Discurso*.7: 122-143. Retirado da Internet a 27-07-2019: <https://ojs.letras.up.pt/index.php/re/article/view/6201>

- Marques, M. A. 2019. Référentiation et conflit. À propos de la signification du terme "geringonça". In: I. Seara & I. Marques (Orgs.). *L'implicite dans les langues romanes: Langues, Textes et Discours*. Lisboa: Universidade Aberta, 55-65.
- Mendes, A. 2013. Organização textual e articulação de orações. In: E.P. Raposo et al. (Ed.s). *Gramática do Português*. Vol. II. Lisboa: FCG, 1691-1758.
- Miranda, F. 2010. *Textos e Géneros em Diálogo: Uma Abordagem Linguística da Intertextualização*. Lisboa: FCT/FCG.
- Miranda, F. 2017. Análise Interlinguística dos Géneros Textuais: Contributos para o Ensino e a Tradução. *DELTA*, 33(3): 811-842. Retirado da Internet a 17-06-2020: <https://www.scielo.br/pdf/delta/v33n3/1678-460X-delta-33-03-00811.pdf>.
- Oliveira, F., Cunha, L. F. & Silvano, P. 2010. Relações retóricas em textos: a contribuição do aspeto. *Estudos Linguísticos/ Linguistic Studies* – Revista do Centro de Linguística da Universidade Nova de Lisboa. 5: 277-292.
- Oliveira, F., Silva, F., Silvano, P., Leal, A., Cunha, L.F. & Ferreira, I. 2016. O poder do discurso do poder político. Comunicação apresentada no *JADIS VI* (Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 26-28/10/2016).
- Oliveira, F., Silva, F., Leal, A., Silvano, P., Cunha, L.F. & Ferreira, I. 2017. Beyond discourse markers: other mechanisms of textual cohesion. Comunicação apresentada no *GRATO 2017* (Universidade Nova de Lisboa, 28-30/6/2017).
- Prévot, L, Vieu, L. & Asher, N. 2009. Une formalisation plus précise pour une annotation moins confuse: la relation d'Élaboration d'entité. *Journal of French Language Studies*. 19: 207-228.
- Prévot, L., Vieu, L. & Asher, N. 2009. Une formalisation plus précise pour une annotation moins confuse : la relation d'Élaboration d'entité. *French Language Studies*. 19: 207-228.
- Ramos, R. 2014. O discurso da liberdade na pós-revolução. Análise de um discurso comemorativo do 25 de abril em 1977. *Microficção*. 11: 273-295 Retirado da Internet a 20-05-2020: <http://revistas.ua.pt/index.php/formabreve/article/view/3133/2901>.
- Rosa, R. 2020. *A Noção de Padrão Discursivo: Textos e Géneros em Análise*. Dissertação de Doutoramento. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa.
- Schwarz, M. 2000. *Indirekte Anaphern in Texten*. Tübingen: Niemeyer.
- Silva, F. 2006. *Contributos para a Descrição da Anáfora Associativa em Português Europeu*. Dissertação de Doutoramento. Porto: FLUP.
- Silva, P. N. 2016. Género, conteúdos e segmentação: em busca do plano de texto. *Diacrítica*. 30(1): 181-221. Retirado da Internet a 25-06-2020: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0807-89672016000100009

- Silvano, P. 2011. *Temporal and rhetorical relations: the semantics of sentences with adverbial subordination in European Portuguese*. Dissertação de doutoramento. Porto: Universidade do Porto.
- Silvano, P., Oliveira, F. & Coelho, A. 2018. A relação retórica de Elaboração: subtipos e caracterização semântica. In: J. Veloso, J. Guimarães, P. Silvano & R. Silva (Eds.). *A Linguística em Diálogo. Volume Comemorativo dos 40 anos do Centro de Linguística da Universidade do Porto.*: Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto/ Centro de Linguística da Universidade do Porto, 495-478.
- Soares, S. M. J. 2019. *Para preencher o défice de esperança... um discurso de afetos: análise retórico-discursiva e contrastiva dos discursos do Presidente da República Marcelo Rebelo de Sousa e dos seus antecessores*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade Aberta.
- Taboada, M. 2006. Discourse markers as signals (or not) of rhetorical relations. *Journal of Pragmatics*. 38: 567-592.
- Taboada, M., & Das, D. 2013. Annotation upon annotation: Adding signalling information to a corpus of discourse relations. *Dialogue and Discourse*. 4(2): 249-281.
- Van Dijk, T. A. 1980. *Macrostructures. An Interdisciplinary Study of Global Structures in Discourse, Interaction, and Cognition*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Van Dijk, T.A. 1997. What is political discourse analysis? In: J. Blommaert & C. Bulcaen (Eds.). *Political linguistics*. Amsterdam: John Benjamins, 11-52.

Cognilingua(gem) e Linguística

Francisco Gomes de Matos
fcardosogomesdematos@gmail.com
Professor Emérito de Linguística, UFPE.
Co-fundador, ABA Global Education, Recife (Brasil)

Em humilde poema digo o que sinto
para homenagear Maria da Graça Pinto.
A cognilinguagem em quase 7 mil línguas se manifesta
Cada idioma uma identidade local/nacional atesta.
A Linguística é a ciência da linguagem por excelência
Dá importância a linguística proficiência
e prioriza também a discursiva sapiência.
Da imensa variabilidade dos usos, como linguistas dão conta?
Explorando uma científica terminologia quase pronta
Conceitualmente linguistas trabalham dialeto, socioleto, tecnoleto
mas criam além: neuroleto, psicoleto, ecoleto.
Lingua(gem) e Linguística na Cognição-Cultura habitam
Sua contribuição para a Humanidade?
Ajudar a promover permanentemente a Paz e a Comunicativa Dignidade!

Pleasures and Pains about Remote Work Experience during the Covid-19 Global Pandemic: A diatextual approach.

Giuseppe Mininni
giuseppe.mininni@uniba.it
Amelia Manuti
amelia.manuti@gmail.com

*Department of Education, Psychology, Communication
University of Bari (Italy)*

ABSTRACT

The Covid-19 global pandemic has radically redesigned social, economic and cultural pivots of human life. Among these, individual professional experience has been completely upset by the introduction of remote/smart working modalities thus imposing workers to fast cope with this great change, adapting to different workloads and time schedules and in some cases even learning new skills. One of the most evident consequence for many people has been a stressful management of the work/family balance, because both life domains required attention and engagement. The consequence being a high perception of overload and a poor quality of life. In view of the above, adopting an applied psycholinguistic perspective, the present study aimed to investigate how individuals made sense of the experience of smart working during phase 2 of the Covid-19 pandemic. Individual in-depth interviews were conducted with a group of 18 workers and diatextual analysis was used to analyze the discursive texture binding the interlocutors to the wider context of talk.

KEYWORDS

Covid-19, smart working, work-life balance, sensemaking, diatextual analysis

Introduction

The outbreak of the Coronavirus (Covid-19) has posed original challenges to both individuals and organizations. Covid-19 is a fundamentally people-based crisis: individuals are getting sick, and the repercussions for business and society enormous, and getting exponentially stronger day by day.

Consequently, in the effort to cope with the impact of the pandemic, many companies and organizations switched to remote work, in order to keep social distancing and exert control over the infection. This decision has

generated an active debate within the public opinion on the challenges and risks associated with this working modality that inevitably change the way people interact, exchange information and develop professional practices at work. The different interpretations of the subjective positions on smart working that emerged in the present study were extremely interesting for Applied Psycholinguistics, a research horizon that we have shared since decades with Maria Graça da Pinto in the framework of the International Society of Applied Psycholinguistics (ISAPL). This research contribution was sincerely inspired by the relationship of true friendship and reciprocal esteem that we have with her during these years of academic collaboration and participation to the ISAPL congresses, more specifically those in Porto (1997) and in Bari (2010).

The data collected had special relevance because they were featured by the reflexivity which is imposed by the current bonds that are limiting our research possibilities. Yet, we too as researchers had to surrender to “smart working”, so that our interpretations could have been implicitly influenced by some reference to the meaning we have attached to this research experience within the academic institution. Furthermore, smart working also gave us the opportunity to express gratitude through the ritual of the present academic celebration. Therefore, we engaged in focusing specifically on the communicative dimension of the issue debated.

Theoretical framework

One of the most evident features of modern times is the progressive institution of a clear separation between what people do “out of home” (basically studying and/or working) and what people do “at home” (traditionally the domain of intimate and most significant interpersonal relationships). The recent development of “new media” radically transformed, almost cancelled, the traditional distinction between public and private sphere, redefining a continuum of everyday experience (Broadbent 2011).

Smart working is a practice that makes transparent the dynamic of such intrigue, making the management of work lighter and at the same time making family and private life heavier. This hectic rhythm could be caught in the alternation (even listening to the same person) of two discursive

regimes fariming smart working as a “liberation” and as an “oppression”

Within this frame, remote work, better known as smart or agile work, is not an innovation. It is a world-wide working practice that encourages professionals to work beyond the conventional office setting. This is based on the idea that there is no need for work to be performed in a location. It is meant as a solution for many categories of workers to work from home, carrying out their activities and tasks, and achieving their goals in a more comfortable and efficient way. By this option, employees could manage their work autonomously, could manage family engagements, and even save money generally spent for mobility. In this vein, smart working is an opportunity for workers to balance work and life spheres (see for example the need for some women to look after their children and/or their old parents) and to craft their job according to their needs (in terms of time schedules or workload distribution).

However, the global pandemic has redesigned the physiognomy of smart working as we knew it.

The emergency has pushed companies to adopt this working practice as the only possibility to survive on the market and/or to guarantee services to the community, thus inviting all employees to stay at home and to work remotely. Many psychological, social and cultural implications of this radical turn to technology will be considered by research in the next few years (Kramer & Kramer, 2020).

One of the most prominent one is the difficulty in keeping defined borders between family and work spheres of life. Actually, the lockdown has forced all families and their children to reinvent their daily routines and to contemporary learn to deal with school, work and household engagements.

Therefore, one of the most crucial concern in Work and Organizational Psychology, that is the need for individuals to keep a balance between work and life demands, has thus become a priority because of the difficulties experienced by many workers in adapting to the “new normal”.

Accordingly, abundant research confirmed how the quality of life at work could influence the quality of personal life and vice versa (see for instance, Kalliath & Brought, 2008). Already, Zedek and Mosier (1990) and later O’Driscoll (1996) noted that there are five main models to explain and to understand the relationships between life and work spheres. The

segmentation model maintains that work and life are two distinct domains that have no influence on each other. In contrast the *spillover* model argues that one domain could influence the other in either a positive or a negative way. The third model, the *compensation* model, assumes that what may be lacking in one sphere, in terms of demands and/or satisfactions, could be made up in the other. The *instrumental* model postulates that activities in one sphere could be beneficial to the other and finally the *conflict* model proposes that when both domains have high levels of demands some conflict inevitably derives because of the individual overload. More recently, Clark (2000) proposed the *border* model assuming that “people are daily border-crossers as they move between work and home” (Guest, 2001: 259) and posing interesting questions about the permeability of borders and the subjective ability to manage them.

Certainly, the emergency caused by the global pandemic is pushing scholars and practitioners to revise these theories and to engage in investigating how individuals make sense of the new situation and what kind of strategies they are adopting to cope with these multiple demands inside and outside life domains.

In this light, the present study was aimed to give a first contribution to this debate, reflecting on the preliminary results coming from a qualitative research conducted on a group of workers who were invited to make sense of this experience through discourse.

The study

Smart working has been the main tool adopted by public and private organizations to deal with the emergence posed by the Covid 19 pandemic. However, far from being a voluntary support for workers' welfare and work-life balance conciliation, smart working has become an unavoidable choice for organizations striving for economic survival and competition. Consequently, many workers could experience the transition to smart working not only an opportunity rather as a tool producing potential conflict among life spheres.

Considering these assumptions, the main aim of the study was to focus on the subjective elaboration of smart working experience, investigating

how participants make sense and talk about this “new normal”, attempting to balance job demands with family needs.

More in detail, two hypotheses guided the research:

1) smart working experience would be told through the recurrence of two main macro-socio-epistemic rhetoric, that are widely accessible through public discourse: a positive one, anchoring this working modality to its beneficial effects for organizational efficiency and functionality in terms of time management and objectives’ achievement, and a negative one, mostly focused on its emotional impact on individuals, often generating feelings of relational disinvestment and existential dispersion;

2) the choice of this discursive modulation would be related to the professional role of participants and to some socio-anagraphic features (age, gender, etc.) impacting on digital skills and ordinary management of smart working and family needs.

In line with these aims, we adopted a psycho-linguistic perspective that allowed us to analyse how participants use discourse to shape their identity, giving sense to the context of talk. Diatextual analysis was chosen as a tool to go through these texts, tracing back the discursive towels of subjectivity, modality and argumentation that feature participants’ experience of smart working in this very complex moment of change management.

Participants and procedure

A few discursive data were collected at the beginning of the phase 2 of the Covid-19 (May 2020) through a narrative in-depth interview via skype. Participants were invited by informal contacts to voluntarily contribute to the study. The individual interaction with participants was guided by a semi-structured outline dealing with the experience of smart working and the need to manage the balance between professional and family needs. The complete outline of the interview is showed in appendix.

Participants to the study were 18 workers: 9 males and 9 females, aged between 29 and 55 years old. 78% of them were employed in big-sized

companies, while 11% worked in small and medium-sized companies. Finally, 33% of participants worked in public organizations and 67% in private contexts.

As for their working roles, 17% were employed in the service sector, 32% were teachers, 17% were call center operators, 17% were information technology operators and 7% brokers. This heterogeneity allowed a comparison between very different professional contexts, expertise and working modalities in order to better focus on differences and similarities in the experience of smart working.

Data analysis

Thematic analysis of contents (Braun & Clarke, 2006) was first carried out on the corpus collected to describe and organize “what” participants thought about smart working and work-life balance. Parallel, diatextual analysis (Mininni, 2005) was adopted to penetrate “how” did participants discursively constructed their experience with special reference to the focused topics of the study (Manuti, Traversa & Mininni, 2012; Mininni, Manuti, Scardigno & Rubino, 2014; Mininni & Manuti, 2017).

Diatextual approach is special address of Discourse Analysis, whose main aim is to reveal the relationship that binds interlocutors, texts and contexts of talk. Accordingly, the term diatext (from the Greek “dia” that means “through”) is “the context as it is perceived by the enunciators of the text, as they imagine it and show that they take it into account” (Mininni, 1992: 63). According to this methodological perspective, sense does not reside permanently within a text rather it goes through. Therefore, to penetrate within texts and to catch their meanings scholars need to focus on some discursive traces that concretely refer to the Subjectivity, to the Argumentation and to the Modality of any discourse.

These three discursive traces can be organized at least into a comparison between two or more «Socio-Epistemic Rhetoric» (Berlin 1993). The concept of «socio-epistemic rhetoric» presents the notion of «common speech» in a more concrete way, as it shows the real operating of different practices in uttering the «common sense». «Common speech» shows that «common sense» is constituted by binding various contrasting positions, so that people

can adapt their uttering intentions to the different contexts where they are inserted. The «common speech/sense» thickens various interpretative repertoires by orienting them in an ideological way.

Diatextual approach aims at penetrating into such a thick dynamic by pinpointing the socio-epistemic rhetoric used by cultural minds in order to build their controversial «objects». The most productive paths of research / instruments of analysis are the «Positioning Theory» proposed by narrative semiotics and the «Mitigation theory» proposed by pragmalinguistics and psychostylistics (Caffi 2013). By comparing socio-epistemic rhetoric, diatextual analyst aims at focusing on the reasons why a few positions of sense-making are discursively validated as legitimizing their dominion and why other positions of sense-making find difficult to argue in favor of their needs for freedom and autonomy. In this way Diatextual approach contributes to give a «humanizing» perspective to human sciences, as it aims at elaborating some proposals to build social relationships inspired by more shared planning of human dignity.

From a methodological point of view, by approaching to a text adopting diatextual analysis scholars should find answers to three basic questions: *Who is saying that? Why does he/she say it? How does he/se say it?* These answers are precious to analyze texts by collecting information about Subjectivity, Argumentation and Modality (S.A.M. model) and finally to organize the recurrence of some diatextual markers according to specific patterns of meaning as showed in table 1.

Table 1. Diatextual markers of the SAM model.

Questions of Diatextual Analysis	Dimensions of Diatextual Pregnancy	Diatextual Markers
Who?	Subjectivity	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Agency</i>: any textual unit showing if the enunciator is source or goal of action; • <i>Affect</i>: any textual unit highlighting the emotional dimension of texts; • <i>Embrayage/debrayage</i>: any textual unit revealing whether the enunciator is involved or not.
Why?	Argumentation	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Stake</i>: aims and interests animating the text; • <i>Story</i>: scenes, characters, models of action; • <i>Network</i>: <i>logoi</i> and <i>antilogoi</i> activated within the several narrative and argumentative programs
How?	Modality	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Genre</i>: any reference to the typology of text and intertextual references; • <i>Opacity</i>: rhetorical figures, frame metaphors, etc. • <i>Meta-discourse</i>: any expressions of comment and reformulation.

The first question (*Who?*) aims at clarifying how the interlocutor conveys his/her identity through discourse. Accordingly, with reference to the “Subjectivity” dimension, diatextual analysis allows to trace back discursive markers of agency, affect and the enunciative strategies adopted to signal his/her position toward the discursive context and toward the interlocutors (*embrayage/debrayage* strategies).

The second question (*Why?*) points out how the enunciator organizes the “meanings why”, that is the reasons that concretely guide stances and claims about the topic debated.

Finally, the third question (*How?*) focuses on the discursive modalities through which the meaning is shaped, namely it focuses on the stylistic and rhetorical options that make clearer the position and the subjectivity of the interlocutor.

Results

Data analysis showed some common features recurring in participants' smart working experience. However, the same upsetting experience was very differently constructed through discourse because of the very different professional, organizational, generational and family contexts they belonged to. For instance, a first element emerging from data analysis was the role played by smart working inside the organizational context. Some participants witnessed how smart working was already an ordinary organizational practice granted to many workers. Therefore, their organization was ready to cope with this challenging emergency, supporting remote work through efficient devices and platforms.

1) «Since many years smart working has been adopted by my bank as part of its organizational model, especially for those professional roles that do not have direct relationship with the customers and therefore for those who do not work in the agencies (...) this modality is regulated by internal norms, it is disciplined in a rigid manner and is possible only for limited time-frames (...) having already the infrastructures it has been quite easy to extend this modality to all the professional figures operating in the agencies» (Male, Bank Operator, 46 years old)

This perception of organizational readiness making ordinary something that was out of ordinary was a peculiar feature of the bank sector. Yet, in a similar vein, another bank operator working in one of the biggest Italian credit institutes observed that his bank was already predisposed to the implementation of smart working.

2) «The company where I work adopted smart working since many years, especially for roles like mine to allow to make consultancy directly by customers, using the same devices and supports we have in office (except printer) (...) during the Covid-19 emergency this working modality has been strengthened and has allowed us to work from home» (Male, Bank Operator, 39 years old)

On the other hand, very different perceptions were collected in small and medium companies and in private organizations where the change brought about by the pandemic led to a stop. This initial resistance to change was won thanks to the intervention of trade unions, that warmly supported this transition in order to protect workers' rights.

3) «At first, my company has stopped its activities for two weeks allowing workers to enjoy their holidays and only after the pressing insistences and the complaints of workers finally has allowed and realized a web infrastructure to work from home (...) in our case the pressure of workers and of trade unions has convinced the company to transform its way we work even because of the risks we would have encountered, the depletion of the holidays that could have provoked even layoffs, unemployment benefits or a failed renewal of the working contract.» (Male, administrative employee, 49 years old)

From a diatextual point of view, participants' different perspectives on smart working were discursively shaped through the recurrence of subjectivity markers (the S in the SAM Model). More specifically, personal markers such as "I", "my" "our" referred to the company conveyed a high sense of identification with the organizational context and the perceived organizational support with special reference to this situation. In a similar vein, cases of difficulties in adapting to change (see extract 4) were discursively shaped through the opposition between "we-workers" and "the company". Therefore, smart working was described as a conquest, workers succeeded to obtain.

4) «At the beginning of the pandemic the company has not allowed us to go to the office with heavy repercussions in terms of pay being the latter related to the contracts closed with customers (...) after a steady insistence we obtained the possibility to work from home through a platform that allowed new customers to make payments once settled the contract» (Male, administrative employee, 44 years old)

A peculiar case was the one of teachers who expressed great difficulties in adapting their tasks to the new working modality. They also maintained that smart working was not suitable for professions that need face to face interactions.

Diatextual analysis allowed to focus on the argumentative strategies (the A of the SAM Model) adopted by teachers to justify their negative attitude toward smart working and in some case their strong resistance to this practice. Accordingly, participants used the strategy of rationalisation (Van Leeuwen, 2007) recalling the fact that smart working was used for the first time in the school context and therefore teachers were not ready to manage the relationship with the class in remote.

5) «My school has implemented for the first time smart working modalities in order to cope with this emergency and to assure students the prosecution of their education according to the indications of the Italian Ministry of Education (...) it is the first time that the world of public education has been pushed to adopted this kind of teaching modality and I never had the occasion to use remote teaching in my past experience (..) I have always taught in presence by having students in front of me.» (Female, high school teacher, 50 years old)

6) «I have never considered smart working in a positive manner as for the education domain and after having made this experience I cannot but confirm my previous idea (...) I think it could be an interesting solution for those who are engaged in jobs that do not foresee human contact but this could not be the case of teaching professions that could at least use e-learning whenever classes are recorded and downloaded in a second time (...) not in streaming (...) the teaching relationship requires immediate reaction times without information technology barriers.» (Female, high school teacher, 47 years old)

The argumentative strategies used to legitimize and to justify one's own attitude toward smart working were further reinforced through the use of metadiscursive cues (Crismore, Markkanen, & Steffensen, 1993). More

specifically, interpersonal and textual metadiscourse frequently recurred within their contributions.

Interpersonal metadiscourse identifies all the communicative devices alerting the reader about the interlocutor's perspective, thus shaping their reciprocal relationship. In the present study interpersonal metadiscourse was evident in the use of attitude markers (e.g. "I believe", "I think that") and person markers (e.g. "I", "me", "our"). The function of these items was to highlight the speaker's attitude both to the content of communication and to the context of talk.

On the other hand, textual metadiscourse refers to all the aspects, allowing the reader to unmask the interlocutor's intentions by establishing precise and explicit interpretations. In this case, textual metadiscourse was aimed at reinforcing one's own position, making it more credible to the eyes of the audience and thus trying to catch consensus (e.g. as in the following extracts the use of intensifiers such as "exclusively", "strongly", "completely" and logical connectives as "in addition", "moreover", "furthermore" aimed at creating the climax in narration).

7) « [...] I had difficulties in teaching using online platforms because of the limitations due to the distance with my pupils [...] it is not easy in face to face interaction I succeed in explaining new subject matters and making some examinations in the meantime (...) I cannot do both in smart working (...) furthermore teaching math it is very difficult to follow students (...) once they lose a passage just because they tend to distract themselves (and at home they have much more distraction than at school) all my efforts are lost (...) moreover in class I can perceive if they are following me because of their gaze (...) through the webcam they all seem distracted.» (Female, middle school teacher, 54 years old)

Similarly, teachers of primary school agreed that smart working could not be a solution for this context, it cannot substitute human relations. From a diatextual point of view, the opposition between face to face and remote working was constructed through very vivid images animating the modality of discourse (the M in the SAM Model) and underlining what was missing

with smart working and could not be substituted by the cold image of a personal computer: the smell of the environment, the screams of the pupils, their cries, their smiles.

8) «Among the weaknesses of smart working there is the absence of human relationships, of contact with people and with the context, the absence of passion and love that cannot be substituted by a cold screen (...) the smell of the environment, the screams of the pupils, their cries and their smiles (...) Everything becomes immaterial (...) among the strengths obviously we cannot admit that technology has allowed even in such a terrible moment to go on with our working keeping the relationships with the students even if in totally new way.» (Female, primary school teacher, 52 years old)

9) «Smart working in a primary school could be only a temporary remedy during in a situation of emergency (...) each activity that we can plan, even the most involving one, could never substitute the human contact». (Female, primary school teacher, 48 years old)

Conversely, this negative perception connected to smart working was completely redefined with reference to other kind of jobs that do not need face-to-face interaction as a prerequisite. Call center operators, for example, argued that smart working was useful to them to manage their work/life balance.

10) «Making my job through smart working is a warrant (...) I have a list of contacts and of services to provide (...) What is important for my company is not how I work but that I work efficiently concluding contracts (...) To work from home gives me the serenity and calm that I need in the contact with the customer to convince him/her about my argumentation (...) this makes me achieving my organizational goals faster and paradoxically working less and dedicating more time to my family (...) the time I generally spend to go to work now is saved and dedicated to my family» (Male, Call Center operator, 47 years old)

Another important aspect that made the difference in the evaluation of this new working modality was the age of participants. As it could be easily imagined and is also supported by the literature (Charness, 2006) older workers were more resistant to the adoption of smart working with respect to younger workers. To this purpose, a very interesting image was the one introduced by the teacher in extract 11 who described this emergency as a “trauma”, that she hoped to avoid in the future. The use of the intensifier “evidently” contributed to reinforce the pathos of her discourse, stressing the absolute personal adversity to this experience.

11) «Evidently my personal experience is at the limit of the “trauma” (...) I cannot but considering this experience as a negative one and obviously I cannot but hoping that next year we will come back to an ordinary working modality» (Female, high school teacher, 61 years old).

A similar discursive strategy was used by a colleague who marked as “evident” the repercussions of the use of online teaching on both students and teachers, thus emphasizing the difficulties experiences during the lockdown.

12) «[...] the average age of teachers is high and those who have never had motivation to develop digital skills now are resistant to learn with great repercussion not only for students but for colleagues as well, differently from those who adapt to change» (Female, high school teacher, 52 years old)

Younger workers, on the other hand, declared themselves favorable to the extensive use of smart working, which was depicted as a positive working modality, even if for some it engendered a complex managing of teamwork and communication with colleagues.

13) «[...] I will be available to use this working modality also in the future without hesitation, rather I would be very happy to do it» (Male, IT operator, 29 years old)

14) «Obviously, the immediacy of the interpersonal relationship to solve problems could not be found in smart working (...) anyway the emergency has pushed us to learn also how to deal with such difficulties all in all in a easy way» (Male, IT operator, 37 years old)

15) «[...] Unfortunately teamwork according to me is damaged by the physical absence experienced through smart working [...] however it is not something that could not be overcome» (Male, administrative employee, 50 years old)

16) «Fortunately, communication with my colleagues concerning teaching issues is rarely realized through videoconferencing (...) we succeed in communicating but I prefer the traditional model (...) the problem is that the use of informal communication texting systems that we already adopted before the pandemic (as for instance Whatsapp) generates a lot of information, often useless and redundant» (Female, high school teacher, 47 years old)

Among the positive aspects, participants referred also to the possibility to have more time for personal interests and hobbies.

17) «[...] I also succeeded in devoting to cooking and to fitness constantly because my long walk toward the railway station and back home are an old memory» (Female, administrative employee, 47 years old)

18) «[...] surely this working modality allows me to devote much more time to my favourite passion: reading» (Female, call center operator, 38 years old)

Smart working gave the occasion to many of them to re-discover the pleasure to share rituals and simple ordinary things with the family and to feel the support of the dear ones during this difficult moment of change.

19) «Both me and my husband work at home and at least between us there is a total affinity and symbiosis (...) as for my daughters one is too young and I hope she will never remember this pandemic the other one experiences this news positively because she is happy that mum and dad are at home with her.» (Female, administrative employee, 47 years old)

20) «My family wants me to work in smart modality for ever to stay home with them, especially my children» (Male, administrative employee, 44 years old)

21) «My older son, aged 4 years old, has perceived that this is a strange time because he sees us both at home but he is happy [...] My wife is happy to have me at home because I can help her with the children while she devotes to something else.» (Male, administrative employee, 49 years old)

22) «My son is enthusiastic, he plays and has fun (...) my wife is happy because she has found an occasion to relieve her domestic loads and I am happy because they are all happy» (Male, IT operator, 37 years old)

From a diatextual point of view, the supportive role of the family during the lockdown was shaped through metaphors, one of the most important markers of modality of discourse. For instance, in extract 23 the worker compared his family to the mother hen where he could find protection and serenity during the storm.

23) «[...] to stay at home with my family during this phase has been also a protection (...) my family, my house have been like a mother hen where to go during the difficult moments when the storm was blustering and surely it has contributed to give me serenity» (Female, administrative employee, 47 years old)

In a similar vein, the difficult confinement between professional and personal life was compared to the “wave movements beneath the beach” (ex.24). Life and work often invaded each other’s borders that were defined as provisional (again ex. 24). This was the main difficulty experienced in smart working: to protect the borders between these two life spheres.

24) «Borders are provisional and the invasion of one alternates to the the invasion of the other (...) as the “wave movements beneath the beach” (...) when I am at home I work in an empty room that I transformed into a office and where I keep my books and documents (...) to avoid waking up my wife I decided to keep also a sofa bed so that when I feel tired I can sleep and avoid to disturb her.» (Male, administrative employee, 44 years old)

25) «[...] To have a certain mental order I need a space all reserved to me I dedicated a room to my work (...) obviously by this I have avoided all the distractions and I succeed in “detaching” from everything and concentrating especially during my lesson.» (Female, high school teacher, 47 years old)

26) «[...] I choose to work in the attic that has become my studio, I took there all my stuff (...) it could seem a radical choice but I think that to have a space devoted to work is a priority in order to concentrate in what I do (...) to listen to the voices of my children and of my husband would have distracted me from the explanations [...]» (Female, high school teacher, 61 years old)

27) «I work in a small room that since many years has become my studio and where I study and prepare my lessons (...) I can work there without any interruption (...) my family recognizes that space as my space for work exclusively.» (Female, primary school teacher, 48 years old)

28) «As concerns the space I had to settle myself in the hall because I need to be calm and concentrated when I work remotely (...) a small error or a distraction could provoke serious damages in my work» (Male, IT operator, 37 years old)

Contributions from female participants highlighted a further need emerged in this complex situation: the need to manage their different roles (wife/mother/worker) and to look after the household and the children. Many women decided to work in the kitchen in order to have control over them and to satisfy their demands. This choice led to an actual “fusion” between work and family (ex. 29)

29) «In general, when I cannot count on the help of my family to watch over my child, I work in the same room where he is so that I can watch over him [...] the need (and of course the desire) to devote myself to his demands led especially during the first phase to a sort of fusion between work and family (...) by this the choice of the kitchen as the best place where I can settle myself to work. It cannot be different» (Female, administrative employee, 47 years old)

30) «I decided to work in the kitchen, to look after my two children and I have to admit with few difficulties because workload is sensibly diminished» (Male, administrative employee, 44 years old)

Despite a general positive appreciation of smart working as a tool for conciliation, some participants witnessed a work/life conflict engendered by this emergency.

31) «[...] there have been some frictions with my wife (...) it has been unavoidable especially because of the small spaces we had at home (...) we have children and they were curious about the information technology devices that we used so sometimes they touched the screen and the keyboard making me stop my work and

asking my wife to look after them continuously and forgetting that she had the same problem.»

32) «[...] my husband complaints about the fact that am devoting more time to work as compared to the past (...) he always invites me to turn down the laptop and actually I have to admit that sometimes I lose control over time and stay longer at the desk tiring my eyes.»

33) «[...] now we are experiencing more conflicts than in the past because I am often nervous during working hours for the difficulty in using these devices (...) therefore smart working makes professional and personal life more complex»

34) «There have been some tensions as already said because I tend to accumulate tensions during teaching online that afterward negatively impact on my family»

35) «I would lie if I say that my wife has not hindered my work at least in the first phase of the pandemic (...) smart working seems a good and idyllic experience but you cannot imagine what is behind it [...] we were all happy to manage the tsunami that surprised us [...] but we underestimate the difficulties of the first days, the family conflicts and the sense of guilt because I felt that things were getting worse because I had no patience at all»

Participants also agreed upon the evidence that this situation contributed to strengthen their sense of self efficacy and their motivation as important personal resources. This acknowledgement was discursively reinforced using emphatics such as “certainly”, “obviously”, “greatly” that contributed to give credibility to the argumentation.

36) «My sense of efficacy has much improved because of the possibility to work from home (...) my motivation is the same but the beneficial effects are evident in the professional domains (making me feel less tired and overloaded) and the family domain (allowing me to stay with them long time).»

37) «Surely the sensation that to work this way is easier (...) I feel more motivated [...] working at home everything is more serene and has objective positive implications for family management»

The positive evaluation of the experience was supported using some narrative markers of the self. More specifically, narratives were disseminated by markers of evaluation aimed at signaling the evaluative position of the enunciator toward the object of discourse, markers of commitment and agency, that shaped the proactive role of participants in coping with the emergency (Bruner, 1997).

38) «No doubt that my experience has been widely positive (...) I will continue working this way even after the pandemic (...) I also think that my company will implement this working modality given the success of these days» (Female, call center operator, 38 years old)

39) «This experience has been certainly positive because the alternative would have been to stop working and time would have never passed (...) I imagine the psychological difficulties of the children of my class, closed at home with no possibility to meet friends and teachers and to do something funny like listening to a story or to color their drawings»

Despite the strengths granted by smart working and experienced by participants, many workers agreed upon the fact that it could not be considered as an ordinary working modality rather it should be an alternative that could be deliberately chosen in case of personal needs and/or for exceptional situations.

40) «Generally speaking I think that this form of work is positive given that there will be no abuse of it [...] for the future I hope that smart working could be used by employees in a responsible way and only for some residual activities when there are actual needs allowing the possibility to go to the office.»

41) «[...] In future I will be available to use smart working again, no doubt for the administrative side while for the commercial one I have necessity to meet customer» (Male, Bank Operator, 46 years old)

42) «Surely I will never use smart working to substitute face to face teaching anyway I will accept this new modality of next year the emergency would have not stopped or for some extracurricular activities and/or other kinds of projects» (Female, high school teacher, 52 years old)

Conclusion

The Covid 19 pandemic has produced a context of great uncertainty and apprehension that is mirrored in the discursive construction of smart working experience made by millions of people and revealed the radical ambivalence that features human beings' daily life. Therefore, people came to interpret smart working as a "conquest" and as a "sentence".

The individual experience of smart working emerging from the narratives of the lockdown drew to resources of meaning widely diffused in common speech. Accordingly, diatextual analysis contributed to unveil the discursive construction of two different socio-epistemic rethoric of smart working: "trauma" versus "control". The choice of words, the frequent recurrence of modalization, intensification and mitigation discursive cues, the network of pragma-linguistic assets such as "to describe" and to "narrate" allowed to participants to adopt strategies aimed to enhance the potential of Self-actualization or Self-reduction that are inherent to smart working. This profound ambivalence was correlated to the stories of the people involved in this experience as well as to the variation of the contexts and institutions.

Diatextual approach allowed to trace back specific markers of this discursive alternative, highlighting the different identity positionings of interlocutors, the different argumentative resources adopted and their expressive and stylistic modulations. Age and working context (e.g. school versus call center) were the most crucial predictors of the choice of such socio-epistemic rhetorics. Yet, the age of participants and the typology of their professional role were two features that impacted negatively on the

need to adopt remote working. Older workers, poor in digital skills and resistant to change, and teachers, profoundly aware about the importance of face to face interactions with their students. On the other hand, younger workers, young mothers and fathers, people working in more executive technical roles, were positively oriented toward smart working that allowed them to gain time for family, for their hobbies and to work more efficiently in a comfortable and quiet place.

REFERENCES

- Berlin, J. (1993). Post-structuralism, semiotics and social-epistemic rhetoric: Converging agendas. In T. Enos & S. Brown (eds.), *Defining new rhetorics* (pp. 137-153). Sage: Newbury Park
- Braun, V., & Clarke, V., (2006). Using Thematic Analysis in Psychology, *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Broadbent, S. (2011), *L'intimité au travail. La vie privée et les communications personnelles dans l'entreprise*, FYP Editions: Limoges.
- Bruner, J., (1997). A Narrative Model of Self-Construction, special issue on Self Across Psychology: Self-Recognition, Self-Awareness, and the Self Concept, *Annals of the New York Academy of Sciences*, 818, 1, 145-161
- Caffi, C., (2013). Mitigation. In M. Sbisà & K. Turner (eds). *Pragmatics of Speech Actions* (pp.235-288). Berlin: De Gruyter.
- CHARNESS, N., (2006). WORK, OLDER WORKERS, AND TECHNOLOGY. *GENERATIONS*, 2, 6, 25-30
- Clark, S., (2000). Work/Family Border Theory. A new Theory of Work/Life Balance, *Human Relations*, 53, 6, 747-770
- Guest, D., (2001). Perspectives on the study on Work/Life Balance. *Social Science Information*, 41, 2, 255-279
- Kalliath, T., & Brought, P., (2008). Work–life balance: A review of the meaning of the balance construct, *Journal of Management & Organization*, 14: 323–327.
- Manuti, A., Traversa, R., & Mininni, G., (2012). The dynamics of sense-making: a diatextual approach to the intersubjectivity of discourse, *Text & Talk*, 32(1), 39–61.
- Mininni, G., & Manuti, A., (2017). A rose is more than a rose ... the diatextual constitution of subjects and objects, *Text & Talk*, 37(2), 243-263.

- Mininni, G., (2005). Diatext as a mirror of human complexity, *World futures*, 61, 165–173.
- Mininni, G., (1992). Diatesti. Per una psicosemiotica del discorso sociale. Liguori: Napoli
- Mininni, G., Manuti, A., Scardigno, R., Rubino, R., (2014). Old Roots, New Branches: The Shoot of Diatextual Analysis, *Qualitative Research in Psychology*, 11(4), 384-399.
- O' Driscoll, M., (1996). The interface between Job and off-job roles: Enhancement and Conflict. In C. Cooper and I. Robertson (eds). *International Review of Industrial and Organizational Psychology*, vol. 11, pp. 279-306. Chichester: John Wiley.
- Van Leeuwen, T. (2007) Legitimation in discourse and communication. *Discourse & Communication*, 1(1): 91–112.
- Zedek, S., & Mosier, K., (1990). Work in the family and employing organization, *American Psychologist*, 45, 240-251
- Crismore, A., Markkanen, R. & Steffensen, M. (1993). Metadiscourse in persuasive writing: A study of texts written by American and Finnish university students. *Written Communication*, 10, 1, 39-71.
- Kramer, A., & Kramer, K., (2020). The potential impact of the Covid-19 pandemic on occupational status, work from home, and occupational mobility, *Journal of Vocational Behavior*, 19, 1, 1-4

APPENDIX

OUTLINE OF THE INTERVIEW

- Can you please briefly introduce your self: age, marital status, profession.
- For which organization are you currently working, which is your position in the organization?
- Was this your first time experience of smart working? Can you please tell u show did you experience woking remotely during this pandemic?
- Did you receive a training to use smart working devices before starting?
- Which devices do you use to work remotely (laptop, webcam, platforms, etc.)?
- How do you manage your time working remotely? Do you respect your normal schedules?
- Do you access to all the materials and documents you need to work?
- What are according to you the weaknesses and the strenghts of smart working?
- What do you miss more about face to face work?

- What about the management of the borders between professional life and family life? Can you please tell us an episode of conflict between these spheres?
- Are you willing to continue working remotely in the future?
- Do you think this experience has impacted on some personal, social, professional aspects of your working and personal life? Could you please make some examples?

A leitura e a compreensão da oralidade: como leitores e não leitores compreendem o “mas” argumentativo

Helena Cristina Weirich
helenaweirich@gmail.com

Ana Cláudia de Souza
ana.claudia.souza@ufsc.br

*Universidade Federal de Santa Catarina
Departamento de Metodologia de Ensino
Programa de Pós-Graduação em Linguística (Brasil)*

Abstract

This piece of research aimed at investigating the role of reading knowledge in the manner of understanding oral statements whose interphrasal relation is constituted by *mas* as an argumentative articulator of opposition. Following Olson (1977, 1996, 1997, 1999, 2009) and Olson and Oatley (2013), who argue that reading can cause changes in the way oral verbal language is processed, the general hypothesis of the study is that knowing to read influences the comprehension of oral statements linked by *mas*, as reading may serve as a model to understand and analyze linguistic units, favoring the understanding of this element as an argumentative articulator of opposition among implicit contents. To conduct this research, an experiment was carried out with 19 adult students divided into two groups: readers and non readers. The participants were invited to judge grammaticality of stimuli, and the accuracy and response time (RT) of the participants were evaluated. The results allowed us to conclude, through hypothesis validity, that the accuracy indicated a significantly superior success of the group of participants classified as being readers. Besides, qualitative differences observed in the RT suggest that the readers group was able to perceive the ungrammaticality of the statements.

Resumo

Esta pesquisa teve por objetivo investigar o papel do saber ler nos modos de compreensão de enunciados orais cuja relação interfrasal se constitui pelo articulador argumentativo de oposição *mas*. Seguindo Olson (1977, 1996, 1997, 1999, 2009) e Olson e Oatley (2013), que defendem que a leitura pode implicar mudanças na forma como se processa a linguagem verbal oral, a hipótese geral do estudo é a de que o saber ler influencia a compreensão de enunciados orais encadeados pelo *mas*, já que a leitura pode servir como um modelo para a compreensão e a análise das unidades linguísticas, proporcionando o entendimento da função do elemento como articulador argumentativo de oposição entre conteúdos implícitos. Para conduzir a pesquisa, foi realizado um experimento do qual participaram 19 estudantes

adultos/as, divididos/as em dois grupos: leitores/as e não leitores/as. Os/As participantes foram convidados/as a julgar a gramaticalidade dos estímulos, a fim de que se pudesse avaliar a acurácia e o tempo de resposta (TR). Os resultados permitiram concluir pela validade da hipótese, na medida em que a acurácia indicou um nível significativamente superior de sucesso do grupo de leitores/as. Além disso, diferenças qualitativas constatadas nos padrões de TR sugerem que os/as leitores/as percebem a agramaticalidade dos enunciados.

1- Introdução

É com grande satisfação que participamos deste volume em homenagem à Professora Maria da Graça a quem tivemos a feliz oportunidade de conhecer quando da realização das Jornadas de Alfabetização, em agosto de 2016, na Universidade Federal de Santa Catarina, momento em que a professora, como convidada, proferiu a conferência “Alfabetização e a Linguística: um processo plural desafiador de qualquer abordagem monodisciplinar”. Claros restaram o rigor científico com a perspectiva apresentada, o respeito e o acolhimento à audiência, constituída fortemente por professores/as das redes públicas de educação básica. Deste encontro, surgiu a obra *Diálogos linguísticos para a leitura e a escrita* (Souza, Seimetz-Rodrigues, Finger-Kratochvil, Baretta, & Back, 2019) para a qual a Professora Maria da Graça contribuiu com o capítulo “Uma breve abordagem à leitura e à escrita na perspectiva da Psicolinguística” (Pinto, 2019). Para além do que se pode expressar em termos éticos e profissionais em relação à postura e à perspectiva da Professora Maria da Graça, gostaríamos de salientar seu cuidado e atenção no acolhimento humano, nas prontas respostas às mensagens e no carinho, parceria e respeito sempre expresso.

Tendo tomado conhecimento desta coletânea, optei por uma pesquisa de mestrado cuja orientação eu havia recém concluído quando a Professora Maria da Graça, Helena, já mestra à época, e eu nos conhecemos. Foi em sua conferência e, mais tarde, no capítulo de livro que constituiu a obra supracitada que a professora discorreu sobre a “Quotation Theory of Writing”, do psicólogo canadense David Olson, para a qual estava dedicando parte dos seus esforços de investigadora. Pois foi justamente essa mesma teoria que deu base à hipótese da pesquisa de Helena, defendida em 2016, sob o título *Domínio da leitura e compreensão oral do “mas” argumentativo*

(Weirich, 2016). Daí a escolha por esta pesquisa para apresentar a este dossiê de estudos que visam prestar homenagem à tão estimada Professora Maria da Graça.

A compreensão da leitura e da oralidade parecem ter uma correlação positiva, cuja explicação se dá, tradicionalmente, por meio de uma visão simples do que seja leitura. Ou seja, a leitura seria um conjunto de habilidades de reconhecimento visual de palavras e de compreensão auditiva (Perfetti, Landi, & Oakhill, 2013). Esta competência, no entanto, implica processos complexos, para os quais são requeridos diversos conhecimentos de natureza declarativa, procedimental e condicional e inúmeras operações linguísticas, cognitivas e psicológicas paralelas e coordenadas, de modo a atingir algum objetivo que envolve compreensão (vide pesquisas publicadas em obras, como: Alvermann, Unrau, & Ruddell, 2013; Flood, 1984; Kamil, Pearson, Moje, & Afflerbach, 2011¹; Oakhill, Cain, & Elbro, 2017 [2014]; Ruddell, Ruddell, & Singer, 1994; Snowling, & Hulme, 2013 [2005]; entre muitas outras).

Considerando a complexidade do que seja ler, pode-se vislumbrar que a correlação positiva entre compreensão oral e leitura seja explicada a partir da ideia de que a leitura – sua aprendizagem e domínio – implica alguma influência na compreensão da oralidade e nos processos cognitivos (Moraes, & Kolinsky, 2013; Perfetti, Dyke, & Hart, 2001). Tal suposição encontra respaldo na tese de Olson – expressa em algumas de suas publicações –, que pode ser resumida na seguinte asserção: “nossos sistemas gráficos não só preservam as informações como proporcionam modelos que nos permitem ver a linguagem, o mundo e nossa mente sob uma nova luz” (1997, p. 274). Olson defende que a escrita, como sistema, teve e tem implicações cognitivas, linguísticas e culturais. A leitura, a seu turno e segundo essa abordagem, como um dos processos relativos à relação entre sujeito e texto escrito, se constitui como um modelo para a oralidade, permitindo seu entendimento e análise de modo específico e diferenciado. Segundo o

¹ Esta obra, organizada por Kamil, Pearson, Moje e Afflerbach e publicada em formato eletrônico em 2011, é um *handbook*, parte de um conjunto de obras que vêm sendo publicado desde o ano 1984 apresentando atualizações no campo da pesquisa em leitura no período relativo à cobertura de cada volume. O quinto volume deste *handbook* estará disponível ainda em 2020. É possível acessar informações sobre seu conteúdo em: <https://www.routledge.com/Handbook-of-Reading-Research-Volume-V/Moje-Afflerbach-Enciso-Lesaux/p/book/9781138937376>. Acesso em 16 abr. 2020.

autor, [...] “as propriedades escritas proporcionam um modelo para a fala; aprender a ler é precisamente aprender esse modelo. Ironicamente, aprender a ler é aprender a ouvir o que é dito, de maneira diferente!” (Olson, 1997, p. 101). Esclarece, ainda, o autor, em outra de suas publicações, que:

[n]esta perspectiva, as propriedades da fala disponíveis para introspecção, tais como palavras, sentenças, sílabas e segmentos fonêmicos, são consequência do letramento, da aplicação de modelos de escrita na fala. O principal problema em aprender a ler é aprender a “ouvir” a fala de um modo novo, isto é, de um modo compatível com os itens — palavras e letras — que compõem o texto. (Olson, 1999, p. 614, tradução nossa).

Na esteira dessa perspectiva, na pesquisa que ora apresentamos debruçamo-nos sobre o estudo da possibilidade de influência do saber ler na compreensão de enunciados orais cuja vinculação interfrasal se constitui por meio do articulador argumentativo de oposição *mas*. Amparadas na ideia de que a leitura pode implicar mudanças na forma como as pessoas processam a linguagem verbal oral (Olson, 1977, 1996, 1997, 2009; Olson, & Oatley, 2013), hipotetizamos que o domínio da leitura influencia positivamente a compreensão oral de enunciados com o *mas* argumentativo. A testagem de tal hipótese foi realizada por meio de pesquisa experimental², realizada com dois grupos de participantes: leitores/as e não leitores/as, que foram convidados/as a julgar a gramaticalidade de enunciados constituídos por duas unidades frasais inter-relacionadas por meio do articulador argumentativo *mas*, em sua função de oposição, como em: *O jogador está lesionado, mas vai jogar a partida de hoje*.

Assim, o foco de nosso interesse está na compreensão de elementos que são, de acordo com parte da literatura da área de aquisição da linguagem oral, adquiridos tardiamente: os elementos argumentativos, como abordado por Kail (2013), baseada em pesquisas pautadas na concepção linguística da argumentação. Esses elementos foram escolhidos a partir de reflexão teórica, posteriormente publicada como artigo de periódico (Souza, Weirich, &

² Pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH-UFSC), CAAE: 46678115.8.0000.0121.

Procaïlo, 2017), por meio da qual ponderamos a favor da ideia de que a aprendizagem da leitura poderia alimentar a aquisição da linguagem oral, contribuindo para a compreensão dos elementos de argumentação.

Ao observar dados em que a compreensão e o uso adequado do elemento em foco parecem ser um fenômeno tardio, as pesquisas da área da aquisição da linguagem têm defendido que isso decorreria da complexidade cognitiva exigida para sua compreensão e uso (Bingham, 1986; Cain, & Nash, 2011; Kail, 1978, 2013; Kail, & Weissenborn, 1984, 1991). O *mas* e outros conectores, de causa e de tempo, seriam adquiridos tardiamente. Neste estudo que ora apresentamos, defendemos que a leitura pode servir como um modelo para a compreensão e a reflexão sobre o *mas*, já que permite ao leitor ter acesso significativo a um elemento do texto, ao qual atribuir o devido sentido é pré-requisito para que haja entendimento dos enunciados – entendimento que requer inferenciação, ressalta-se, uma vez que implica a compreensão do implícito no texto.

2- Método

Seguindo a índole da Psicolinguística (Pinto, 2019), no que diz respeito aos objetivos, esta pesquisa pode ser classificada, como explicativa. Quanto aos procedimentos, ela se configura como experimental. Para testar a hipótese, foi realizado um experimento, no qual leitores/as e não leitores/as julgaram a gramaticalidade de enunciados complexos articulados pelo *mas* argumentativo, bem como de enunciados distratores. A investigação foi realizada em pequena escala, contando com 19 participantes, especialmente devido à especificidade do grupo controle que deveria ser composto por adultos não alfabetizados. Se, por um lado, este aspecto pode afetar a robustez dos resultados obtidos, por outro, é um indicativo bastante favorável quanto ao acesso e à condição leitora no universo investigado.

2.1 Participantes

Participaram desta pesquisa estudantes homens e mulheres, divididos em dois grupos: GE e CG. Todos/as tiveram aquisição típica de linguagem e tinham idade entre 20 e 33 anos quando da coleta. O GE foi constituído por 10 estudantes de curso técnico de nível pós-médio, que concluíram

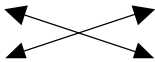
a educação básica em idade e tempo típicos e, no momento da coleta, apresentavam desempenho escolar suficiente, de acordo com parecer dos/as professores/as da turma. Esses/as estudantes foram considerados/as leitores/as em razão da escolarização e da avaliação dos seus/suas professores/as. O GC, por sua vez, foi constituído por 9 participantes, considerados/as não leitores/as, ingressantes em turma de alfabetização na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Para compor este grupo, foram considerados ainda os critérios de: atipicidade do ensino básico quanto à idade e tempo; permanência máxima de 3 anos na escolarização formal – não necessariamente contínuos; afastamento mínimo de três anos dessa escolarização. A escolha por este público para compor o GC foi baseada em resultados de pesquisas relacionadas com leitura e escrita na EJA (Azevedo, 2007; Melo, 2009; Silva, 2009) e no parecer da escola em relação ao nível de alfabetização dos/as estudantes.

2.2 Instrumento, formulação dos enunciados e coleta de dados

O instrumento de coleta de dados foi elaborado para ser aplicado por meio do *software* DMDX, versão 2.9.06 (Forster, & Forster, 2015). Os enunciados do experimento foram gravados em cabine acústica do Laboratório de Fonética Aplicada da Universidade Federal de Santa Catarina, tendo sido pronunciados buscando a maior proximidade possível da fala espontânea. A partir disso, foi gerado o *script* para o DMDX. Os enunciados gravados têm tempos variados entre cerca de 3600 a 4600 ms, com *frames* de igual duração.

Foram elaboradas duas distribuições, cada uma contendo 49 estímulos, organizadas aleatoriamente, entre: estímulos alvo gramaticais e agramaticais, estímulos distratores gramaticais e agramaticais, conforme a figura 01.

Figura 01 – Distribuição de estímulos na tarefa de julgamento de gramaticalidade

Distribuição 1	Enunciados correlatos	Distribuição 2
8 estímulos alvo gramaticais		9 estímulos alvo gramaticais
9 estímulos alvo agramaticais		8 estímulos alvo agramaticais
17 estímulos distratores gramaticais		17 estímulos distratores gramaticais
15 estímulos distratores agramaticais		15 estímulos distratores agramaticais

Fonte: As autoras.

Dessa forma, cada participante foi exposto/a a 17 estímulos alvo e 32 estímulos distratores, totalizado 49 estímulos. Além dos estímulos, foram elaboradas 7 questões de compreensão acerca dos estímulos, com o objetivo de evitar resposta automática e impensada. Todos os estímulos foram submetidos à pré-pilotagem, julgamento semântico e linguístico de especialistas e pilotagem. São exemplo dos estímulos elaborados para a testagem os seguintes (os critérios detalhados de constituição dos estímulos podem ser verificados em Weirich, 2016):

- Estímulo alvo gramatical: *As frutas da estação estão verdes, mas estão suculentas e gostosas.*

- Estímulo alvo agramatical: *As frutas da estação estão maduras, mas estão suculentas e gostosas.*

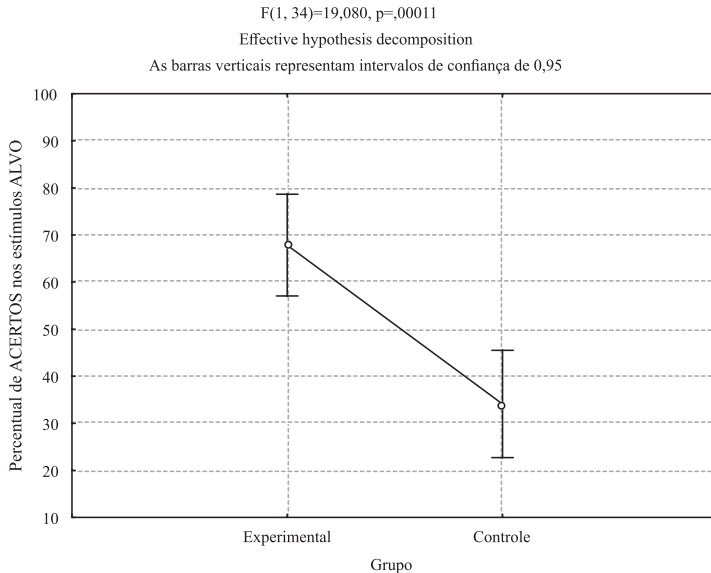
- Estímulo distrator gramatical: *João está muito orgulhoso de si mesmo, porque conseguiu um trabalho.*

- Estímulo distrator agramatical: *Algumas pessoas gostam da serra, assim, outras gostam da praia.*

3- Análise de alguns dos resultados

Por questão de conveniência quanto ao espaço disponível para esta apresentação, a fim de observar se há diferenças entre os grupos no que concerne à acurácia, são aqui apresentadas as análises de percentuais de acertos³ relativos aos estímulos alvo, os quais foram comparados levando-se em consideração os fatores grupo (GE e GC) e categoria de estímulo (alvo gramatical e agramatical).

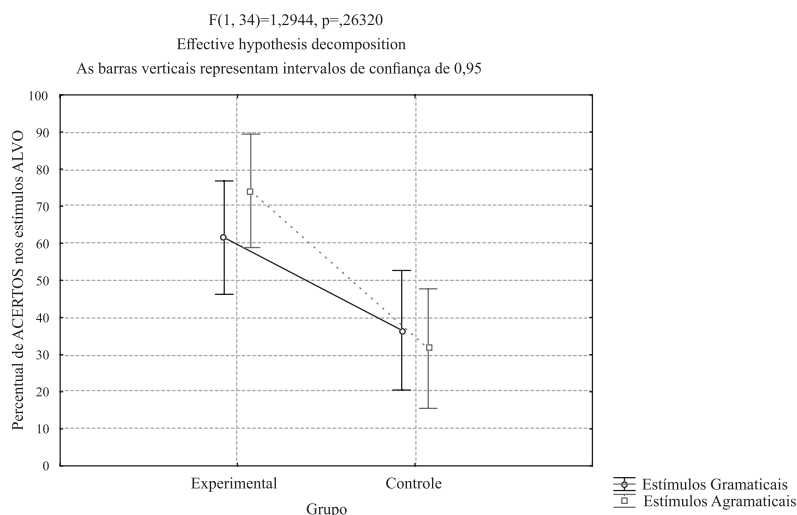
Gráfico 01 - Diferenças no fator grupo quanto ao percentual de acertos nos estímulos alvo (gramaticais e agramaticais)



Fonte: As autoras.

³ As análises de erros e nulos podem ser conferidas em Weirich (2016).

Gráfico 02 - Interação entre os fatores grupo e categoria de estímulo



Fonte: As autoras.

O teste estatístico *ANOVA de duas vias* indicou diferença no fator grupo ($F(1, 34) = 19,080$, $p = 0,00011$, $POWER = 0,988747$). Já em relação ao fator categoria de estímulo ($F(1, 34) = 0,24844$, $p = 0,62139$, $POWER = 0,077297$) e à interação entre os fatores ($F(1, 34) = 1,2944$, $p = 0,26320$, $POWER = 0,19758$) não foi observada diferença.

O *post-hoc Newman-Keuls* mostrou que há diferença entre os grupos experimental e controle tanto para os estímulos gramaticais como para os agramaticais ($p < 0,05$), conforme pode ser observado no quadro 01, no qual visualizamos o cruzamento entre todas as variáveis. Observa-se que as diferenças significativas estão localizadas no fator grupo e não no fator categoria de estímulo.

Quadro 01 - Teste de Newman-Keuls para Percentual de ACERTOS nos estímulos ALVO

	Grupo	Categoria	{1}	{2}	{3}	{4}
1	Experimental	Gramaticais		0,255471	0,02883	0,026
2	Experimental	Agramaticais	0,255471		0,00441	0,00248
3	Controle	Gramaticais	0,028834	0,004413		0,65424
4	Controle	Agramaticais	0,025998	0,002481	0,65424	

Fonte: As autoras.

Mesmo havendo um percentual bruto maior de acertos nos estímulos agramaticais do que nos gramaticais pelo GE (gráfico 02), a diferença não é estatisticamente significativa, sendo, possivelmente, devido ao acaso e não à categoria de estímulo. No caso do GC, o percentual bruto de acerto maior é nos estímulos gramaticais. Esta diferença, menor, também não se mostrou estatisticamente significativa.

Quanto ao TR, foram analisadas as médias obtidas pelos/as participantes, que foram comparadas levando-se em consideração os fatores grupo (GE e GC) e categoria de estímulo (alvo gramatical e agramatical). Além disso, como alternativa ao uso da média, foram analisados os resultados a partir dos valores brutos de cada participante, observando os padrões que podem emergir dos dados de acordo com a categoria de estímulo. Nesta análise, foi utilizado o teste não-paramétrico de *Kruskal-Wallis* (ANOVA on ranks), o qual demonstrou não haver diferença estatística entre os grupos (Kruskal-Wallis: $H_{(3, N=38)} = 4,501125$; $p = 0,2122$).

A fim de analisar os dados como forma alternativa à media, somamos o número de respostas em cada faixa de tempo (cada uma constituída por 10% do teto) e calculamos o percentual com base no número total de estímulos na categoria. Tal análise permitiu observar que, no GE, a maior parte dos TR para os estímulos gramaticais se concentram entre 30% e 50% do teto. Além disso, 80% das respostas ocorrem antes de 50% do tempo limite. No caso dos estímulos agramaticais, fazendo este mesmo corte (50% do teto), há 65,9% das respostas. Em uma análise qualitativa, pode-se inferir que no GE, ainda que os dados estejam dispersos, parece haver diferenças nos padrões de TR para cada categoria de estímulo. Observando a totalidade

das respostas nas duas categorias, observa-se que a maioria delas foi dada antes dos 50% do tempo total.

Quadro 2 – Distribuição de TR por faixa de tempo – GE

	% gramaticais	% acumulado	% agramaticais	% acumulado	% total	% acumulado total
TR ≤ 10%	4,71	4,71	-	-	2,35	2,35
TR ≤ 20%	12,94	17,65	15,29	15,29	14,12	16,47
TR ≤ 30%	25,88	43,53	21,18	36,47	23,53	40,00
TR ≤ 40%	22,35	65,88	14,12	50,59	18,24	58,24
TR ≤ 50%	14,12	80,00	15,29	65,88	14,71	72,94
TR ≤ 60%	8,24	88,24	7,06	72,94	7,65	80,59
TR ≤ 70%	3,53	91,76	11,76	84,71	7,65	88,24
TR ≤ 80%	2,35	94,12	4,71	89,41	3,53	91,76
TR ≤ 90%	4,71	98,82	4,71	94,12	4,71	96,47
TR ≤ 100%	1,18	100,00	5,88	100,00	3,53	100,00

Fonte: As autoras.

No GC (quadro 3, abaixo), parece haver uma dispersão maior dos dados, já que os valores não estão concentrados. Pode-se observar, por exemplo, que a cada faixa de valores o percentual acumulado de respostas é, aparentemente, semelhante. Nos estímulos gramaticais, 56,58% das respostas foram dadas antes de atingir 50% do tempo total. Nos estímulos agramaticais, 48,05% foram dadas antes desta faixa. Em ambas as categorias de estímulos, há um percentual de respostas alto, em comparação com as demais faixas, nos valores acima de 90%, o que se deve ao número de respostas nulas no GC. Observa-se, também, que há um equilíbrio no número de respostas nas faixas menores e maiores que 50%. Comparativamente, é possível presumir que o GE é, geralmente, mais rápido para julgar os enunciados. Além disso, parece que o GE apresenta um padrão de TR diferente do GC quando analisadas as categorias de estímulo.

Quadro 3 – Distribuição de TR por faixa de tempo – GC

	% gramaticais	% acumulado	% agramaticais	% acumulado	% total	% acumulado total
TR ≤ 10%	3,95	3,95	9,09	9,09	6,54	6,54
TR ≤ 20%	14,47	18,42	6,49	15,58	10,46	16,99
TR ≤ 30%	17,11	35,53	9,09	24,68	13,07	30,07
TR ≤ 40%	9,21	44,74	14,29	38,96	11,76	41,83
TR ≤ 50%	11,84	56,58	9,09	48,05	10,46	52,29
TR ≤ 60%	7,89	64,47	10,39	58,44	9,15	61,44
TR ≤ 70%	5,26	69,74	11,69	70,13	8,50	69,93
TR ≤ 80%	7,89	77,63	5,19	75,32	6,54	76,47
TR ≤ 90%	6,58	84,21	5,19	80,52	5,88	82,35
TR ≤ 100%	15,79	100,00	19,48	100,00	17,65	100,00

Fonte: As autoras.

4- Discussão e considerações finais

A análise dos dados aqui apresentados permitiu verificar que os grupos de leitores/as e não leitores/as apresentam diferenças significativas quanto ao nível de acurácia. Dentro dos grupos, não há diferenças significativas de acurácia de acordo com a categoria de estímulo (gramatical ou agramatical). Ou seja, o índice superior de sucesso do GE indica que estes/as participantes aceitaram os estímulos gramaticais e não aceitaram os estímulos agramaticais, diferentemente do GC, que teve um índice de insucesso maior, tanto nos estímulos gramaticais como nos agramaticais. Os percentuais demonstram que o GC tem tendência tanto a rejeitar os estímulos gramaticais como a aceitar os estímulos agramaticais. Os resultados respaldam, portanto, a hipótese de pesquisa relativa à acurácia, já que o GE teve desempenho superior no teste de julgamento, conforme esperado. Isso indica que a adequada aceitação e recusa de enunciados com o *mas* argumentativo pode estar relacionada com o fator saber ler.

É importante considerar que o GC tem um nível menor de sucesso, mesmo quando se trata de estímulos gramaticais, ou seja, é possível que haja uma tendência para a recusa do *mas*, em função de a análise dos enunciados ser feita de maneira global, sem a consideração do elemento argumentativo de oposição (Olson, 1996). Isso quer dizer que os/as participantes do GC, em geral, não aceitam enunciados gramaticais possivelmente por considerarem que há uma contradição no sentido das orações. No entanto, essa contradição é possível na língua por meio do uso do *mas*, que tem o papel de permitir encadeamentos de oposição (Ducrot, 1988). Assim, ao serem solicitados a julgar um enunciado como *O jogador está lesionado, mas vai jogar a partida de hoje*, a resposta tende a ser a rejeição, pois há incoerência entre as orações se analisadas isoladamente (sem o “*mas*”). Dessa forma, seria possível esperar que os sujeitos do GC tivessem um nível alto de aceitação dos estímulos agramaticais, o que, de fato, acontece. O percentual de insucesso nos estímulos alvo agramaticais é de 67,53%. Esse valor indica que o GC tende a aceitar enunciados em que o *mas* não poderia ser utilizado, já que não há um encadeamento de oposição entre as orações. Conforme explica Ducrot (1988), o *mas* tem a função de introduzir uma nova proposição que orienta para uma conclusão contrária à primeira oração, que permanece legítima, apesar de não ser o argumento mais forte. Esse tipo de articulação ocorre com duas orações independentes sintaticamente e que podem ser interpretadas isoladamente. Parece, portanto, que os/as participantes do GC fazem uma avaliação do sentido das duas orações isoladas, sem atentar para a manutenção da gramaticalidade, garantida pela presença do *mas*.

O GE apresentou comportamento contrário, com um maior nível de aceitação dos estímulos gramaticais e um nível mais alto de rejeição dos estímulos agramaticais, o que pode indicar a compreensão contextualizada de enunciados articulados pelo *mas*. Em relação à hipótese de que, internamente, o GE apresentaria diferenças no que se refere ao TR, foi constatado que, ao serem comparadas estatisticamente as médias de TR por participante, não foram detectadas diferenças significativas. No entanto, ao contemplarmos os dados brutos e seus agrupamentos, inferimos que os grupos parecem apresentar padrões de TR diferentes. Constatou-se que o GE tem TR geralmente menor do que o GC. Os leitores deram a maioria de suas

respostas antes de completar 40% do tempo total disponível. No GC, por outro lado, a maior parte das respostas foi dada depois de decorrido 50% do tempo total.

Além disso, o GE apresenta diferenças de TR no que se refere à categoria de estímulo. No caso dos gramaticais, a maior parte das respostas (80%) se concentra antes dos 50%. No caso dos agramaticais, há um número semelhante de respostas antes e depois da metade do teto. Isso parece indicar que o GE responde mais rapidamente aos estímulos gramaticais do que aos agramaticais. Dessa forma, seria possível supor que o GE demonstra sensibilidade à agramaticalidade, que gera um custo maior para análise.

No caso do GC, há uma dispersão aparentemente maior dos resultados. Antes dos 50% do tempo total, foram dadas 56,58% das respostas aos estímulos gramaticais e 48,05% das respostas aos agramaticais. Os percentuais acumulados para cada faixa de tempo são muito semelhantes nas duas categorias de estímulos. Isso pode indicar que estes/as participantes, diferentemente do GE, teriam um processamento semelhante, ou com o mesmo custo, para estímulos gramaticais e agramaticais, demonstrando a não sensibilidade à agramaticalidade gerada pela violação no valor de *mas*.

Os resultados desta pesquisa parecem indicar que a aceitação e rejeição de enunciados gramaticais e agramaticais com o *mas* argumentativo está relacionada ao saber ler. Ao ler, as informações linguísticas são fundamentais para que haja compreensão, diferentemente do que ocorre na oralidade, quando outros elementos como entonação, gestos e conhecimento partilhado, podem dar conta da produção e complementação de sentidos (Bingham, 1986). Ou seja, o indivíduo leitor transferiria para a oralidade a possibilidade de atentar para a estrutura superficial, o que permitiria um modo de compreensão de enunciados com o *mas* argumentativo que passa pelo entendimento de sua função. Isso é possível porque a leitura é uma atividade complexa, em que estão envolvidos subprocessos desde a identificação das palavras até a construção do sentido textual. Esses processos são permeados, em grande medida, pela análise das propriedades da linguagem. Por isso, Olson (1996) defende que a leitura é um modelo para a oralidade. Ou seja, a compreensão da oralidade é marcada pelo conhecimento proporcionado pela escrita. A leitura pode ser, portanto, um recurso que incrementa a linguagem oral, no que se refere aos modos de

compreensão. Dessa forma, compreendemos que o domínio da realidade escrita pode servir como base para a compreensão, de uma maneira geral, e mais especificamente, no que se refere à argumentação linguística. Dessa forma, um indivíduo que sabe ler pode reconhecer a função de oposição estabelecida pelo *mas*, e aquele que não sabe ler pode compreender enunciados com o *mas* de maneira global, por meio de outras estratégias, sem processar o valor semântico de oposição do elemento.

REFERÊNCIAS⁴

- Alvermann, Donna E., Unrau, Norman J., & Ruddell, Robert B. (2013). *Theoretical Models and Processes of Reading* (6th. ed). Newark, DE: International Reading Association.
- Bingham, Adelaide Bates, (1986). Readers' and listeners' use of cohesive ties in processing relational meaning. *Language Sciences*, 8(1) 49-61.
- Cain, Kate, & Nash, Hannah M. (2011). The influence of connectives on young readers' processing and comprehension of text. *Journal of Educational Psychology*, 103(2), 429-441.
- Ducrot, Oswald. (1988). *Polifonia y argumentación*. Cali: Universidad del Valle.
- Flood, James (ed.). (1984). *Understanding reading comprehension*. Newark, Delaware: International Reading Association.
- Forster, Jonathan, & Forster, Kenneth. (2015). *DMDX Display Software*. Disponível em: <http://www.u.arizona.edu/~kforster/dmdx/dmdx.htm>. Acesso em: 05 jul. 2015.
- Kail, Michèle. (1978). La compréhension des présuppositions chez l'enfant. *L'Année psychologique*, 78, 425-444.
- Kail, Michèle. (2013). *Aquisição de linguagem [L'Acquisition du langage]*. São Paulo: Parábola.
- Kail, Michèle, & Weissborn, Jürgen. (1984). A developmental crosslinguistic study of adversative connectives: French "mais" and German "aber/sondern". *Journal of Child Language*, 11, 143-158.
- Kail, Michèle, & Weissborn, Jürgen. (1991). Conjunctions: Developmental Issues. In Gilberte Piérait-Le-Bonniec, & Marlene Dolitsky (Eds.), *Language Bases: Discourse*

⁴ Justificamos a opção pelos nomes completos dos/as autores/as como uma posição política, que visa dar visibilidade à mulher e ao seu/nosso papel na ciência. É frequente que a indicação de iniciais de pré-nomes acione um referente masculino no mundo.

- Bases (pp.125-142. Amsterdam: Benjamins.
- Kamil, Michael L., Pearson, P. David, Moje, Elizabeth Birr, & Afflerbach, Peter P. (2011). *Handbook of Reading Research* – vol. IV. Nova Iorque: Routledge.
- Morais, José, & Kolinsky, Rêgine. (2013). Letramento e mudança cognitiva. In Margaret J. Snowling, & Charles Hulme (Org.), *A ciência da leitura* (pp. 207-222). Porto Alegre: Penso.
- Oakhill, Jane, Cain, Kate, & Elbro, Carsten. (2017). *Compreensão de leitura: teoria e prática* [Understanding and Teaching Reading Comprehension: a Handbook]. São Paulo: Hogrefe.
- Olson, David R. (1977). From utterance to text: the bias of language in speech and writing. *Harvard Educational Review*, 47, 257-281.
- Olson, David R. (1996). Towards a psychology of literacy: on the relations between speech and writing. *Cognition*, 60, 83-104.
- Olson, David R. (1997). *O mundo no papel: as implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita*. São Paulo, Ática.
- Olson, David R. (1999). Literacy. In Robert A. Wilson, & Frank Keil (Eds.). *MIT Encyclopedia of Cognitive Science*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Olson, David R. (2009). Language, literacy and mind: The Literacy Hypothesis. *Psykhé*, Santiago, 18(1), 3-9.
- Olson, David R., & Oatley, Keith. (2013). The Quotation Theory of Writing. *Written Communication*, 31(1), 4-26. doi: 10.1177/0741088313515164.
- Perfetti, Charles. A., Landi, Nicole, & Oakhill, Jane. (2013). A aquisição da habilidade de compreensão da leitura. In Margaret J. Snowling, & Charles Hulme (Org.), *A ciência da leitura* (pp. 245-265). Porto Alegre: Penso.
- Perfetti, Charles. A., Van Dyke, Julie, & Hart, Lesley. (2001). The psycholinguistics of basic literacy. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 127-149.
- Pinto, Maria da Graça Castro. (2019). Uma breve abordagem à leitura e à escrita na perspectiva da Psicolinguística. In Ana Cláudia de Souza, Cristiane Seimetz-Rodrigues, Claudia Finger-Kratochvil, Luciane Baretta, & Angela Cristina Di Palma Back (Org.), *Diálogos linguísticos para a leitura e a escrita* (pp. 85-106). Florianópolis: Insular.
- Ruddell, Robert B, Ruddell, Martha Rapp, & Singer, Harry (ed.). (1994). *Theoretical models and processes of reading* (4th ed). Newark, Delaware: International Reading Association.
- Snowling, Margaret J., & Hulme, Charles (Org.). (2013). *A ciência da leitura* [The Science of Reading: a Handbook]. Porto Alegre: Penso.

- Souza, Ana Cláudia de, Seimetz-Rodrigues, Cristiane, Finger-Kratochvil, Claudia; Baretta, Luciane, & Back, Angela Cristina Di Palma (Org.). (2019). *Diálogos linguísticos para a leitura e a escrita*. Florianópolis: Insular, 2019.
- Souza, Ana Cláudia de, Weirich, Helena Cristina, & Procailo, Leonilda. (2017). A compreensão da argumentação linguística: hipótese de interação entre leitura e oralidade. *Revista de Estudos da Linguagem*, 25(2), 873-901. doi: 10.17851/2237-2083.25.2.873-901.
- Weirich, Helena Cristina. (2016). *Domínio da leitura e compreensão oral do "mas" argumentativo*. Orientadora: Ana Cláudia de Souza. (Dissertação de mestrado não publicada) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil. Disponível em: <http://tede.ufsc.br/teses/PLLG0652-D.pdf>.

A escrita da *Introdução* do Relatório por estudantes de Mestrados em Ensino: um estudo de homenagem a Graça Pinto

Isabel Margarida Duarte
iduarte@letras.up.pt

Alexandra Guedes Pinto
mapinto@letras.up.pt

Sónia Valente Rodrigues
smcvro@gmail.com

*Faculdade de Letras da Universidade do Porto
Centro de Linguística da Universidade do Porto (Portugal)*

1- Introdução

Esta reflexão situa-se na área dos estudos sobre escrita académica, em que Graça Pinto investiga com proveito para nós todos, seus estudantes. Sabendo que, como refere Coutinho (2019, p.83), “o conhecimento não tem existência efetiva à margem da condição linguística e textual que o configura”, vale a pena conhecer os textos através dos quais os estudantes textualizam o seu conhecimento em contexto universitário, área em que Graça Pinto tem ocupado parte do seu trabalho de investigação, com incidência no estudo do modo como os estudantes plasam, em texto, aquilo que aprenderam, reformulando e retextualizando esses saberes (Pinto, 2014). A opção de Graça Pinto alia, ao desejo de investigar a escrita que se produz no Ensino Superior, a preocupação de intervir, melhorando os desempenhos dos estudantes. Esta atitude de estudar os produtos escolares para modificar o que não está bem, este desafio duplo – conhecer para atuar no sentido de tornar os estudantes mais proficientes quando escrevem – foi nos contagiando também. Não apenas no sentido de que fomos seguindo, com curiosidade, proveito e entusiasmo, o que Graça Pinto foi publicando sobre escrita, mas também no de termos percebido as vantagens que podem decorrer, para a qualidade do que os estudantes produzem, da análise dos textos que fazem e da intervenção explícita sobre esses textos, no sentido

de condicionarmos a sua produção (Duarte e Rodrigues, 2014, 2016; Silva, Rodrigues e Carvalho, 2015; Duarte e Pinto, 2015; Rodrigues, Silva, Carvalho, Fardilha e Santos, 2019; Silva, Rodrigues, Carvalho e Fardilha, 2019).

As Universidades são um dos grandes centros de produção de Ciência e de discurso científico. Esta produção tem vindo a massificar-se dada a necessidade de elaboração de trabalhos académicos, situados na fronteira entre discurso académico e discurso científico *strictu sensu*, nos vários graus do percurso universitário. Trata-se de uma produção que se encontra fortemente regulamentada, seja por documentos gerais, seja por documentos concebidos no seio das próprias instituições e que constitui uma condição de acesso e de sucesso, do candidato à/na comunidade científica.

Para além disso, as dissertações académicas¹, uma vez ratificadas nas provas de defesa públicas, passam a integrar o acervo do discurso científico produzido numa dada área, podendo ser consultadas e reutilizadas em pesquisas subsequentes, adensando, assim, o grau de responsabilidade destes textos.

Integrado dentro dos géneros discursivos secundários (Bakhtin, 1981), o género “dissertação académica” é produzido no “domínio discursivo académico/científico” (Bronckart, 1997)², que agrupa, em si mesmo, outros géneros, tais como o ensaio, a recensão, o artigo científico, por exemplo. Trata-se de um género que mobiliza prioritariamente as capacidades de linguagem argumentativa e expositiva/explicativa (Schneuwly e Dolz, 2004) e as sequências textuais com o mesmo nome (Adam, 1991).

Dentro das várias formas possíveis de comunicar ciência, a “dissertação académica” enquadra-se na difusão científica especializada, ocorrente entre investigadores dentro da comunidade científica, ou, ainda, segundo Ramos (2007), integrada no “discurso da Ciência” e não no “discurso sobre a Ciência”, ou discurso de divulgação científica, que, podendo ter origem nos meios académicos, pode também ser da autoria de jornalistas especializados ou de profissionais, especialistas nas áreas divulgadas, dirigindo-se ao

¹ Usamos a expressão “dissertação académica” neste momento do nosso trabalho como englobante para os géneros comumente conhecidos como “dissertação de Mestrado”, “relatório de Mestrado” e “tese de Doutoramento”.

² “Domínio discursivo”, entendido de acordo com Bronckart (1997), enquanto esfera/instância de atividade humana que produz textos com algumas características comuns.

público em geral.³

A escrita académico-científica, em contexto universitário, tem uma realização morosa, num processo recursivo contínuo em que intervêm estratégias de planificação, textualização, avaliação, reescrita, a par de uma cumplicidade estreita entre a leitura e a escrita (Pinto, 2013). Este processo, não sendo de coautoria, é, contudo, conduzido num estreito trabalho colaborativo entre o estudante, responsável autoral da investigação e da escrita, e o seu orientador, a quem assiste a função de leitor crítico e corresponsável de certas dimensões do texto final do orientando.

Interessa-nos, neste trabalho, particularizar, pois, a composição escrita nos géneros *Dissertação Académica*, com base no pressuposto de que conhecer as áreas de maior vulnerabilidade de um estudante que se encontra, pela primeira vez, perante esta tarefa de escrita permite sistematizar estratégias de intervenção precoce. De forma a recortar um corpus trabalhável no quadro do presente artigo, cingimo-nos ao estudo de Relatórios de Mestrado⁴ (RM) dos cursos de Mestrado da FLUP e, dentro destes, à parte *Introdução*, que pode ser perspetivada como um “género incluído” (Rastier, 2001), i.e., uma classe de textos que ocorre geralmente como parte de um género maior.

Para atingir o nosso objetivo, realizámos um estudo exploratório, de natureza interpretativa, procurando: (i) sinalizar as áreas mais vulneráveis na escrita da *Introdução* do RM; (ii) procurar regularidades quanto às intervenções (inferidas) dos orientadores do RM; (iii) destacar um conjunto de preceitos a sugerir futuramente aos estudantes para melhorarem do respetivo desempenho neste campo.

2- Enquadramento teórico

2. 1 Escrita Académica

Estão sobejamente estudados e divulgados os princípios estruturais e formais da construção de trabalhos académicos em que se enquadram as

³ Tendo em conta ainda o que dizem Bennett (2011) e Hobson (2011), trata-se de um género da “*academic communication*” ou “*scientific communication*” e não de um género da “*science communication*”, “*science journalism*”, “*popularization of science*” ou “*popular science*” (Searle, 2011; Bucchi e Trench, 2008; Hyland, 2010), segundo o levantamento efetuado por Costa (2012).

⁴ Embora existam diferentes expressões através das quais é referido, optamos por usar, neste artigo, a designação “relatório de Mestrado” para referir o trabalho escrito original concebido e produzido pelo estudante dos cursos de Mestrado em Ensino no âmbito da Introdução à Prática Profissional, como descreveremos no ponto 2.2.

dissertações e os RM. São princípios tais como: a tipologia e a estrutura interna e externa dos trabalhos académicos; elementos gerais de estilo, formatação e apresentação gráfica e o tratamento das fontes bibliográficas. Encontram-se menos bem estudadas e divulgadas outras questões que ditam igualmente a definição e a qualidade de um trabalho científico deste género, como sejam aspetos ligados à qualidade da escrita, que abordaremos também neste estudo.

Dois aspetos ressaltam das reflexões produzidas por investigadores de várias áreas das Ciências da Linguagem: por um lado, a unanimidade em torno de um conjunto de características que parecem subjazer a todas as produções escritas deste domínio discursivo e, por outro lado, o isolamento de características especializadas, de acordo com o género textual em questão.⁵

Com efeito, os vários géneros da escrita académica têm sido, desde a década de 90 do século XX, alvo de estudos especializados que muito contribuíram para a constituição de um sólido corpo teórico neste domínio.⁶

A importância de se promover uma “literacia académica, tanto na formação do ensino superior como na orientação e comunicação da investigação”, é realçada por Silva e Santos (2020, p. 188), que acrescentam:

Embora exista um consenso generalizado sobre a necessidade de a comunicação em contexto académico ser irrepreensível do ponto de vista da correção formal, especialmente na escrita, existem também reais dificuldades na produção de textos que sejam aceites pela comunidade científica como exemplares eficazes e corretos dessa comunicação. Devido a aquisição incompleta ou deficiente de competências de leitura e escrita especializada, surgem prestações com menor qualidade do que seria expectável e requerido. (Silva e Santos, 2020, p. 189).

Ora é precisamente neste âmbito que o magistério de Graça Pinto se destaca pela reflexão e prática sobre escrita académica com os estudantes, em Unidades Curriculares de que é Professora.

⁵ Bakhtin definiu os géneros discursivos como tipos relativamente estáveis de enunciados desenvolvidos no interior de certas esferas de uso: “each sphere in which language is used develops its own relatively stable types of [...] utterances. These we may call speech genres” (Bakhtin, 1986: 60) e propôs a delimitação dos mesmos segundo propriedades temáticas, composicionais e estilísticas, sendo possível, tal como propõem, mais recentemente, autores como Adam (2001) e Maingueneau (2014), delimitar um género textual também a nível enunciativo, pragmático, peritextual, metatextual e material.

⁶ Remetemos para o estudo de Silva, Santos e Siteo (2019), onde é possível encontrar uma extensa revisão da literatura na área da Escrita Académica com as respetivas referências bibliográficas, útil para os que procuram uma visão compreensiva de trabalhos já efetuados nesta área.

2. 1. 1 Dissertações académicas

No que diz respeito à distribuição da informação no texto científico, Swales (1987, 1990, 2004) propõe a existência de três planos de texto prototípicos nas teses académicas. No “Plano Tradicional”, identificado pelo autor na sigla IMRDC⁷, correspondente às partes composicionais, *Introdução, Metodologia, Resultados, Discussão e (Conclusão)*, as partes do texto sucedem-se por uma ordem fixa, são representadas por etiquetas regulares e patenteiam um conteúdo semântico estável. O “Plano Complexo” inclui uma *Introdução*, uma *Revisão da Literatura*, um capítulo opcional de *Metodologia* e uma série de secções, com artigos (que o autor já teria publicado ou submetido para publicação antes) no formato IMRDC, seguidas de uma *Conclusão*. O “Plano baseado em Tópicos”, prototipicamente constituído por *Introdução, Revisão da Literatura, Enquadramento teórico, Metodologia e Conclusão* comportaria, também, uma série de capítulos cujos títulos e conteúdo semântico não podem ser estipulados previamente, por estarem diretamente dependentes do tema da dissertação.

Santos e Silva (2016)⁸ propõem reformulações a esta proposta de Swales⁹, constatando a necessidade de, com base nos dados empíricos recolhidos, acrescentar um plano de texto designado de “Misto” que se aplica às teses que combinam partes dos outros três modelos referidos (*IMRDC, por Tópicos e Antologia*, segundo Santos e Silva, 2016, pp. 177-180).

⁷ Martins e Pinto (2016), firmadas na perspetiva histórica de Sollaci e Pereira (2004), referem que «esta estrutura passa a ganhar corpo em 1950, aumentando em 1970 e tornando-se comum nos anos 80. (...) De resto, como observam Sollaci e Pereira (2004), viria a ser o formato recomendado pelas conferências internacionais, depois da Segunda Guerra Mundial. Para as revistas da área da Medicina, foram publicadas as primeiras normas em 1979, pelo grupo designado “Vancouver Group” que viria a originar o “International Committee of Medical Journal Editors (ICMJE) (1997). Convém acrescentar, com base no que a “Academy of Social Sciences and Humanities” contempla acerca da estrutura básica de um trabalho científico, que a estrutura IMRAD também é recomendada para trabalhos com componente empírica na 6.ª edição do manual destinada a publicações emanado da “American Psychological Association” (APA), que é usado por revistas das ciências sociais e das ciências ligadas à educação e ao comportamento.» (p. 69).

⁸ Santos e Silva (2016) elaboram a proposta de reformulação de Swales de acordo com os resultados de um estudo envolvendo 130 teses de doutoramento defendidas na Universidade de Coimbra.

⁹ As reformulações propostas envolvem a retirada da etiqueta “Tradicional” ao plano de texto conhecido como IMRDC; a substituição da designação “Modelo Complexo” por “Modelo Antológico” ou “Antologia” e ainda o acrescento do “Modelo Misto”.

2. 1. 2 O género incluído *Introdução*

Apesar desta variação composicional nas dissertações académicas¹⁰, é possível verificar que a parte *Introdução* se mantém estável em todos os modelos de tese identificados.

Enquanto género incluído, a *Introdução* ocorre numa parte específica do plano de texto global da dissertação e é normalmente identificada por um rótulo metatextual altamente estável. Os conteúdos semânticos são também previsíveis, bem como alguns aspetos estilístico-fraseológicos (Adam, 2001). Apesar desta aparente estabilidade, vários autores referem a dificuldade de elaborar competentemente um exemplar deste género incluído:

In addition, it is generally accepted that the Introduction chapter plays a key role in showing the relevance and the significance of the research being reported to previous work in the field. In other words, the Introduction provides the connection between the intended reader's knowledge and the writer's own work by pointing out where the work will stand in the knowledge base of the field. Yet, students and supervisors (Dudley-Evans 1986, Shaw 1991) indicated that among all sections in a thesis, the Introduction is one of the most difficult chapters to write (Nguyen & Pramoolsook, 2014, p. 62)

Dudley-Evans (1986), com base na análise de 7 introduções de dissertações de Mestrado, confirma a existência de uma estrutura idêntica à do modelo CARS de Swales (1990, 2004), com os três movimentos retóricos básicos: "Establishing a territory"; "Establishing a niche" e "Occupying the niche-Presenting the present work", acrescentando a esta estrutura alguns movimentos adicionais. Também Bunton (2013, pp. 57-75), fundamentado em 45 introduções de teses de doutoramento de diferentes áreas científicas¹¹, confirma esta estrutura básica, tendo sinalizado diferenças estruturais notáveis entre as *Introduções* de teses das áreas das Ciências e Tecnologias e as das Ciências Sociais e Humanas.

Gil-Salom, Soler-Monreal & Carbonell-Olivares (2009), através de um *corpus* de 21 teses de doutoramento em língua espanhola, descobriram que,

¹⁰ O texto do género *Introdução* tem obviamente diferentes características consoante introduz um artigo científico, uma dissertação de Mestrado, um romance, um manual escolar, etc., ou seja, consoante o género do hospedeiro.

¹¹ Também neste caso, os três movimentos retóricos básicos propostos por Swales, no modelo CARS resumido acima, são retidos para a descrição destas introduções, havendo depois diferenças no tipo e número de etapas em cada um destes movimentos.

embora o modelo de Swales genericamente se aplicasse, as introduções das teses espanholas revelavam um cuidado especial na contextualização da pesquisa e na explicação do trabalho e da sua organização (ibidem, pp. 164-169). Segundo as autoras, estudos como este podem ajudar a consciencializar os estudantes sobre a estrutura da *Introdução* de dissertação, secção que desempenha um papel importante no estabelecimento das expectativas do leitor e na orientação da leitura subsequente. O confronto com textos reais permitiria que os estudantes apreciassem a complexidade e a variabilidade envolvidas no processo de redação deste género incluído (ibidem, p. 171).

Nguyen & Pramoolsook (2014), com base em 12 introduções de teses de Mestrado, individualizam os passos executados pelos autores das teses para cumprir os 3 movimentos retóricos básicos de *delimitar um território*, *estabelecer um nicho* e *ocupar o nicho* pela apresentação do projeto em questão, identificando, ainda, as subsecções dentro da *Introdução* em que, com alguma variância de títulos, estes movimentos e passos são executados¹²

Também estes autores defendem a necessidade de promover formação específica sobre a escrita destes géneros especializados junto dos jovens em iniciação à investigação:

(these students) need to be formally instructed on how to compose their own theses (...) it is crucial to make novice researchers aware of the required knowledge of a particular genre through formal training in their postgraduate programs. (ibidem, p. 69),

acrescentando, ainda, que esta formação deve familiarizar os estudantes com a estrutura e as expressões linguísticas fixas empregues na concretização dos movimentos mais comuns ilustrados.

Já no contexto nacional, Silva e Santos (2015) salientam traços comuns entre os géneros *Abstract* e *Introdução* em artigos científicos, tais como sejam traços relativos à voz autoral:

Em muitos textos analisados – sejam eles do género *Abstract* ou do género *Introdução* – surgem marcas da 1.ª pessoa do plural e, mais raramente, do singular, quer nas formas verbais quer nos correspondentes pronomes pessoais e determinantes possessivos.

¹² Estas secções são: "Background to the study, Rationale of the study, Statement of purpose, Research questions/Hypotheses, Significance of the study and Overview of thesis chapters" (Nguyen & Pramoolsook, 2014, p. 65).

As marcas funcionam ou como expressão de partilha de perspetivas, conhecimentos e posições (cf. Bennett, 2011: 42-44), ou como nós de autor (nos casos de um único autor, o que é mais frequente nos textos mais antigos), ou ainda como expressão de autoria coletiva (quando o texto tem mais do que um autor), traço que pode ser cumulativo em relação ao primeiro. (*ibidem*, pp. 321-322)

Os autores atestam a alternância entre formas pessoais e não-pessoais, isto é, as que permitem o apagamento da voz dos autores, e o aumento de frequência das formas não pessoais em introduções mais recentes, provavelmente impulsionado por uma dominância do modelo anglossaxónico. Estas formas não pessoais incluem construções passivas, impessoais e metonímicas, em que o próprio trabalho, pesquisa ou estudo assume o papel de agente (“O estudo pretende...”; “O estudo baseia-se em...”). Do ponto de vista sintático, confirmam a existência de estruturas de frase complexa, com encaixes sucessivos de modificadores adverbiais, que assinalam sequências de tipo expositivo-argumentativo, expectáveis neste género de texto (*ibidem*, pp. 324-325); e, do ponto de vista semântico, ressaltam a ausência de marcação da modalidade, ou, em alternativa, a marcação da modalidade epistémica com a reiteração de verbos, nomes, adjetivos ou advérbios que constroem um efeito de objetividade. (*ibidem*, pp. 324-325).

Como fica patente, pelo levantamento efetuado, confirma-se a existência de um conjunto de conhecimentos relevante para a análise sustentada de aspetos da Escrita Académica, dos géneros *dissertação académica*, especificamente, no Relatório Final de Estágio e, dentro desta, do género incluído *Introdução*.

2.2 A escrita do Relatório de Mestrado

Inserido numa metodologia reflexiva de formação inicial de professores de línguas (Almeida et al., 2016), o estágio pedagógico, na Faculdade de Letras da Universidade do Porto, está configurado como um processo de investigação-ação, perspetivada de acordo com a definição de Richards e Lockhart (1996) como “(...) teacher initiated classroom investigation which seeks to increase the teacher’s understanding of classroom teaching

and learning, and to bring about change in classroom practices” (p. 12). Os estudantes-enquanto-professor realizam, ao longo de um ano letivo, um estudo de investigação-ação de pequena escala, através de meios naturalistas, com foco em questões pedagógico-didáticas centradas na sala de aula. Estes estudos, de base empírica, concorrem para o aprofundamento de temas da área científica da Didática das Línguas. Todo o processo decorre numa *interação colaborativa*, que Alarcão (2014) define como “meio para a realização de um trabalho conjunto com finalidade à vista”, implicando “uma atitude de abertura aos outros e ao próprio trabalho” (p. 22). Neste processo interagem, entre outros, o estudante-enquanto-professor e os seus colegas de estágio, o orientador da escola, o supervisor da Faculdade, os docentes de outras unidades curriculares da Faculdade e o orientador do RM.

2.2.1 Relatório de Mestrado: funcionalidade e configuração

O Relatório de Mestrado é concebido e redigido pelo estudante-enquanto-professor, com base na prática supervisionada. O RM tem por objetivo divulgar a investigação-ação realizada durante o estágio pedagógico, uma investigação com componente prática centrada em temas da Didática das Línguas.

O modo como a informação é distribuída ao longo do texto segue as orientações plasmadas no documento *Projetos de Investigação-ação – Orientações gerais para a elaboração do Relatório de Estágio em ensino de Português e de Língua Estrangeira* (Almeida et al., 2016), que sugere um dispositivo formal que incorpora, em parte, o alinhamento IMRD. De acordo com o documento citado, o RM deverá integrar as componentes a seguir descritas.

— Introdução.

— Justificação da ação (isto é, da intervenção educativa nas turmas em que o mestrando realiza a prática de ensino supervisionada). Esta justificação/explicação é feita com base na caracterização do contexto escolar e dos alunos, mediante dados de natureza empírica; na identificação de uma questão/problema diagnosticada a partir das análises feitas e do conhecimento contextual, inscrita numa área da Didática das Línguas em que

se propõe uma intervenção para melhorar a qualidade das aprendizagens; e na formulação da questão de investigação.

— Fundamentação teórica e plano de ação. Esta parte integra a revisão da literatura e a apresentação do plano de ação implementado.

— Metodologia, parte que inclui a indicação das ferramentas para recolha de dados e a descrição dos ciclos de investigação-ação (o que foi feito, como).

— Resultados, que abrange a descrição dos métodos de tratamento de dados e a apresentação dos dados.

— Discussão, que pressupõe a interpretação dos resultados.

— Conclusão.

Tomando por base a disposição IMRD, relativamente à qual dão conselhos de escrita, Martins e Pinto (2016) destacam, como partes mais importantes na escrita científica, a Metodologia, os Resultados e a Discussão¹³, por constituírem a parte verdadeiramente original da investigação realizada.

2.2.2 A interação colaborativa como processo de produção do RM

A conceção e escrita do RM, da responsabilidade do estudante-entanto-professor, decorre num processo de interação colaborativa com vários intervenientes, como se referiu, especialmente com o docente que é o orientador do Relatório. Numa relação profissional de orientação tutorial personalizada, o orientador conduz o trabalho que o estudante-entanto-professor realiza como jovem investigador da prática letiva. Das sessões de orientação tutorial fazem parte atividades tão diversas como: questionamento, discussão, reflexão, análise de documentos e de dados, aprofundamento de leituras, expansão de possibilidades de investigação, teorização da prática, comentário crítico, correção, indagação. Não estão arredadas do processo preocupações pedagógicas de orientação para uma

¹³ Afirmam Martins e Pinto (2016, pp. 69-70): “Se considerarmos as quatro secções contidas na estrutura IMRD, teremos de admitir com Alexandrov (2004, p. 136) que a secção fundamental do trabalho corresponde aos resultados (R). Aliás Misak, Marúšic e Marúšic (2005), no que concerne a essa secção, notam que “is the most original part of the study and presents the most valid and important findings of the study (p. 127). Estes autores incluem igualmente os Métodos, a segunda secção da estrutura no que denominam “the original part of the study”. Não deve surpreender todavia que Libra (2001) considere os Resultados e a Discussão como as secções fulcrais do trabalho académico se nos ativermos ao que representa de mais-valia e mais desafiante na sua escrita o diálogo que se gera entre os resultados alcançados e o que já foi encontrado na disciplina a que se reporta (...).”

gestão emocional sustentada e positiva por parte do estudante-enquanto-professor. Dada a natureza complexa e, por vezes, penosa do processo de investigação e de escrita de ciência por parte de quem está a iniciar uma formação profissional, o orientador é, muitas vezes, chamado a intervir no domínio emocional, quando o confronto do estudante-enquanto-professor com limitações, dificuldades, frustrações, condicionalismos de natureza diversa se impõem como obstáculos à prossecução dos objetivos.

Dos vários papéis assumidos pelo orientador do RM, destacamos o de leitor crítico. Enquanto leitor crítico, o orientador assume, ao longo do processo de escrita, diversas funções: o especialista que faz uma avaliação científica e orientação permanente do trabalho (tema, hipóteses, métodos, instrumentos, resultados, conclusões) de acordo com diversos critérios (originalidade, relevância, adequação, consistência, coerência, clareza); o revisor e editor (“editing”) que trabalha o texto com o autor, que garanta uma escrita académica/científica com as propriedades que se lhe exigem. Pese embora a possibilidade de esta interação colaborativa, que sustenta a escrita do RM, quase tocar a fronteira da co-construção textual, não é esse o propósito nem a função do orientador. O seu trabalho nesta matéria visa o desenvolvimento da autonomia e do pensamento crítico associados a competências científicas (que incluem a escrita, naturalmente), através de um processo de construção do estudante enquanto voz autoral.

Ao longo do processo de construção do papel sociosubjetivo de investigador júnior, mas pesquisador ainda assim, o orientador é coadjuvante em todas as fases que envolvem planificação, textualização, revisão e aperfeiçoamento do texto em elaboração.

Tomando por referência o trabalho incontornável de Graça Pinto sobre a “inevitável cumplicidade” da leitura e escrita enquanto “processo conjunto” na elaboração de textos (2013)¹⁴, ao orientador caberá não só lançar um olhar crítico sobre o que o estudante escreve, mas também desenvolver o estudante enquanto leitor crítico, isto é, desenvolver nele a capacidade de “ir lendo a sua produção para operar, com base sobretudo na revisão, todo o tipo de reformulações fundamentais, no caso de pretender que o que escreveu não apresente incorreções de forma ou de conteúdo e

¹⁴ Referimo-nos ao artigo “A leitura e a escrita: um processo conjunto assente numa inevitável cumplicidade”, publicado em *Letras de Hoje*, v. 48, 1.

seja bem compreendido pelos destinatários.” (Pinto, 2013, p. 117). Ao promover o movimento contínuo ler-escrever várias versões do mesmo texto, o orientador fortalece no estudante-enquanto escrevente de um texto científico a ideia basilar de todo o processo: reescrever é o processo natural da escrita.

A revisão permanente do texto em elaboração dá origem a reformulações textuais de natureza diversificada, quer ao nível do conteúdo, quer da forma, tendo em conta o que se espera da escrita académica/científica. De entre alguns dos aspetos em que a intervenção mais se faz sentir está a necessidade de: apagar sequências de tipo narrativo e experiencial e de lhes preferir sequências de tipo teórico e explicativo, ou seja, passar de discursos da ordem do *narrar*, para discursos da ordem do *expor*; recorrer a expressões evasivas, a reforços ou a diferentes modais (nomeadamente epistémicos ou deônticos); saber incorporar as fontes enquanto remissão para autoridades relativamente à matéria que se está a expor; assegurar a validade e a fiabilidade dos instrumentos utilizados para recolher os dados relevantes para a investigação; cortar o *lard factor* (Lanham, 2006; Pinto, 2012) e enquadrar a informação dentro da configuração esperada, em termos de plano de texto, neste género específico.

Numa fase de Iniciação à Prática Profissional, em que os estudantes-enquanto-professores são levados a realizar investigação centrada na prática letiva e a escrever um texto que divulgue os resultados obtidos, assumindo-se como voz autoral num domínio científico específico – o da Didática das Línguas –, são múltiplos os desafios de escrita com que se deparam. A escrita da *Introdução* é um desses desafios, pelas indecisões e dúvidas que levanta não só quanto ao plano de texto, mas também quanto aos recursos linguísticos a mobilizar para veicular os tópicos necessários. O processo de revisão e reformulações subsequentes, coadjuvado pelo orientador, vai originando diversas versões da mesma *Introdução* que se vai, assim, aproximando do que virá a ser considerada a versão final, isto é, considerada adequada para ser lida pelos leitores a que se destina. Não existe um número mínimo nem máximo para as versões que se vão reescrevendo neste vaivém de *interação colaborativa*. No entanto, se olharmos com atenção para esse processo, considerando a versão de partida do estudante, as marcas de revisão do texto pelo orientador e a versão final

da *Introdução* em elaboração, que lições poderemos extrair sobre as áreas de maior vulnerabilidade nessa escrita?

3- Análise de alguns textos

Na orientação tutorial para a escrita do RM, a leitura crítica do orientador da escrita em curso (“drafting”) permite sinalizar os fragmentos mais vulneráveis e dar a conhecer ao estudante os problemas que necessitam de novas redações, de modo a assegurar uma comunicação clara do pensamento. Todo esse trabalho é realizado no espaço particular da interação entre cada orientador e respetivo estudante. Perguntamo-nos, contudo, se um conhecimento mais sistematizado das áreas de maior vulnerabilidade nessa escrita, não permitiria construir propostas de trabalho para intervir de um modo mais concertado na melhoria da escrita dos estudantes dos cursos de Mestrado em Ensino.

3.1 Objetivos e *corpus*

Retomamos os objetivos que decorrem da questão de investigação mencionada e guiaram a análise que nos propusemos fazer, a saber: (i) sinalizar as áreas mais vulneráveis na escrita da *Introdução* do RM; (ii) procurar regularidades quanto às intervenções (inferidas) dos orientadores do RM; (iii) destacar um conjunto de preceitos a sugerir futuramente aos estudantes para melhorarem o respetivo desempenho neste campo.

Para a consecução destes objetivos, reunimos um *corpus* de seis textos de que fazem parte duas versões de cada *Introdução* de três RM.

3.2 Procedimentos metodológicos

A análise do *corpus* obedeceu a um conjunto de procedimentos que são apresentados de seguida.

Num primeiro momento, foi feita uma leitura panorâmica de diversos documentos arquivados por docentes, relacionados com o processo de orientação do RM. Essa primeira exploração do material em causa permitiu selecionar os documentos que respondiam integralmente ao que era necessário, isto é: haver para cada *Introdução* a versão inicial proposta pelo estudante, a versão inicial comentada pelo orientador e a versão final

após reescrita do estudante; estar disponível toda a documentação em computador.

Após reunião dos documentos, foi feita uma leitura exploratória dos mesmos, o que permitiu formular indicadores e recortar as unidades de análise. Neste sentido, procedemos à categorização dos comentários dos orientadores. As categorias tidas em consideração para a análise dos comentários dos orientadores são as seguintes: A. características do género *Introdução*; B. elaboração do conteúdo; C. construção morfosintática; D. precisão lexical; E. coesão e coerência.

A categorização das unidades de análise foi realizada por duas investigadoras individualmente. Após o confronto da análise, a sobreposição de resultados validou o procedimento; nos casos de discordância, procedemos a uma reanálise por intermédio de uma terceira investigadora.

3.3 Resultados: apresentação e discussão

São apresentados os resultados a partir da explicação e exemplificação de cada uma das categorias de análise de conteúdo emergentes da leitura analítica do *corpus*.

3.3.1. Dados por categoria

A. Características do género *Introdução*

Um grupo de comentários sinaliza a omissão de alguma parte central da *Introdução*. Isto ocorre quando os estudantes não formulam a questão de investigação, não justificam a escolha do tema, não traçam objetivos, não apresentam a estrutura do relatório. O exemplo (1) consiste num comentário integralmente escrito pela docente no texto do estudante, porque elementos essenciais do género *Introdução* estão em falta. O exemplo (2) ilustra um tipo de comentário relacionado com os objetivos do trabalho. Nos exemplos (3) e (4), a orientadora acrescentou o que está destacado a azul, isto é, elementos fundamentais do género *Conclusão* que a *Introdução* anuncia.

(1)

Tendo em conta o que ficou dito, são objetivos deste relatório os seguintes:

- 1.
- 2.
3. ?????

Ao escolher este tema, fi-lo, portanto, porque ...

Antes de iniciar o percurso de estágio e, sobretudo, de redação deste documento, a minha pergunta de partida, orientadora da investigação, foi a seguinte:

Podemos um curso autónomo de conversação, relacionado com as aulas e os temas gerais de PLE, melhorar as competências comunicativas orais dos estudantes?

A nossa hipótese de resposta à questão de investigação, depois dos primeiros contactos com os alunos de PLE da instituição onde estagiamos é a seguinte:

Um curso autónomo de conversação, articulado com as aulas regulares de PLE, com um número restrito de estudantes, permite melhorar as competências comunicativas orais dos aprendizes. [01]



..
A pergunta pode ser esta ou outra. Pode haver mais do que uma...



..
Pode haver outras hipóteses. Isto é um exemplo.

(2)

Um dos objetivos para este relatório será tentar dar uma resposta à questão-problema que se destaca:

Os alunos evidenciam problemas de compreensão oral, que, efetivamente se pode melhorar e trabalhar. Quais métodos se pode utilizar para colmatar a falha exposta, em contexto de sala de aula? [03]



..
É o único objetivo?

(3)

na conclusão, comenta-se numa perspetiva crítica e reflexiva as opções pedagógico-didáticas elegidas. Por fim, destacaremos pontos fortes e limitações do trabalho realizado e abriremos algumas perspetivas para a continuação desta investigação. [01]

(4)

A partir da observação das turmas envolvidas, conseguimos encontrar uma problemática central que nos motivou à investigação e à criação de estratégias que permitissem desenvolver um conjunto de experiências pedagógico-didáticas referentes com o objeto de estudo. [04]



AAA
Este parágrafo não é claro, nem contém informação suficiente.
Terá de desenvolver vários tópicos aqui na introdução. Por exemplo:
- indicação do problema específico que se procurou aprofundar e resolver;
- realçar a centralidade e a importância desse problema no processo de aprendizagem dos alunos;
- indicação dos objetivos de investigação;
- apresentação do background (quadro teórico) do estudo;
- apresentação das hipóteses que estiverem na base da intervenção didática proposta;
- organização do relatório (partes e capítulos);
- indicação dos métodos de análise dos dados obtidos;
- referência a algumas limitações do estudo.

B. Elaboração do conteúdo

Outro grupo de comentários reúne-se em torno da necessidade de explicitação dos raciocínios perante passagens do texto em que os estudantes fazem apenas menção de tópicos relevantes. Neste conjunto de comentários, são comuns enunciados do género: *tem de explicitar, desdobrar, explicar*. Estes fragmentos permitem supor que os estudantes, quando escrevem, não têm em vista as coordenadas enunciativas do texto, isto é, que não só o leitor tem de compreender o raciocínio que o autor do texto faz, mas o autor tem um *ethos* a defender, o de aprendiz de investigador, que o seu

discurso escrito não deve prejudicar. No exemplo (5), a falta de explicitação do raciocínio vai de par com outra inadequação de fundo que não decorre apenas de expressão ou construção do texto. Na verdade, os estudantes nem sempre têm consciência, neste ponto do percurso, de que as suas afirmações têm de ser justificadas por dados empíricos. Com base em julgamentos do senso comum ou nas suas impressões pessoais, fazem afirmações ligeiras ou generalizações indevidas.

(5)

(5) Hoje o ensino de Línguas Estrangeiras (LE), como visa o *Quadro Europeu Comum de Referências para as Línguas* (QEQR, Conselho da Europa, 2001), rege-se pelo designado Ensino Comunicativo de Línguas (ECL). De facto, o QEQR (2001) adota uma perspetiva comunicativa orientada para a ação e que, por esta via, privilegia entre outras competências a oralidade. Mas, talvez na sequência das metodologias mais tradicionalistas de ensino, pensamos que existe ainda alguma negligência com a oralidade na aula de LE. [01]

.. Este § pode ser mais parafusado. 1) Hoje, o QEQR angaria a atenção de 1 P na Europa mas também em outras partes do mundo. 2) O QEQR adota uma perspetiva comunicativa. 3) O que é essa perspetiva comunicativa? 4) Essa perspetiva é adotada em todo o mundo e por todos os professores de LE?

.. Vai ter de explicar como chega a esta conclusão.

C. Construção morfossintática

Os comentários reunidos nesta categoria sinalizam construções sintáticas anómalas, que concorrem para a imprecisão e a confusão, impedindo a clareza na exposição do pensamento. Vejam-se os exemplos (6) e (7).

(6)

Isto porque a turma, ao se consciencializar de que os textos elaborados não iam ser apenas lidos pela Professora Estagiária, mas também pelos familiares, pelos amigos e por todos aqueles que acedessem à plataforma digital, promoveu em cada aluno um sentido de responsabilidade, de empenho e de entusiasmo, repercutindo-se na qualidade das suas redações. [02]

.. Isto é o sujeito

.. E isto o predicado. Não me parece muito bom.

(7)

No entanto, dir-se-ia que, em alguns casos, o contexto de não imersão pode não facilitar a prática efetiva da oralidade, que se agrava pelo contacto com a língua-alvo restrito ao espaço e ao tempo da sala de aula e respetiva sobrecarga dos grupos e a insuficiente carga horária, não assegurada, talvez, uma plena aquisição e aperfeiçoamento das competências de comunicação. [01]

.. Acho este período demasiado grande e um pouco confuso. Será melhor reescreve-lo.

Cabem também nesta categoria todas as ocorrências que constituem erros de teor gramatical: frases longas e confusas (com presença frequente do “lard factor” cujo excesso Graça Pinto refere nos seus textos) e erros morfossintáticos: de regência, de concordância, de pontuação. Veja-se o exemplo (8), relacionado com a forma do imperfeito do conjuntivo do verbo principal:

(8)

Tal era evidente, pois era necessário que a professora titular repetisse, ou até mesmo, reformasse as perguntas inúmeras vezes. [03]



...
Ai ai ai ai!!!! Reformasse!!

D. Precisão lexical

Sob a designação “precisão lexical”, foram considerados os comentários que assinalam aos estudantes aspetos como os ilustrados pelos exemplos (9) e (10):

(9)

verificou-se involuntariamente a carência de momentos de oralidade em aula [01]



...
espontaneamente, através de uma observação não focada.

(10)

Continuamente, De seguida, no capítulo 5 – Apresentação e descrição dos resultados – , são descritas as atividades [02]

E. Coesão e coerência.

São de elevada frequência os comentários que assinalam problemas de textualização a nível local, isto é, indicam, na tessitura do texto, elementos que fazem falta para a explicitação do sentido. Por isso, o orientador tem necessidade, com frequência, de acrescentar palavras para precisar noções e ideias. É o caso dos exemplos (11) e (12).

(11)

pela análise de dados recolhida por intermédio dos ~~os~~ instrumentos utilizados, foi possível obter uma resposta concreta às perguntas supracitadas. [02]

(12)

Estas estimularam o seu pensamento e a sua reflexão, originando a criação de inúmeras possibilidades de resposta para um tema específico, e a construção de realidades diferentes daquelas em que os alunos vivem e que¹ conhecem. [02]

Um outro comentário frequente do orientador é chamar a atenção para a necessidade das transições e ligações entre parágrafos, partes de texto e ideias em geral. Tal inadequação decorre, talvez, da referida no tópico anterior. É por isso comum que o professor exemplifique as ligações que estão em falta, como acontece em (13).

(13)

Ainda que a planificação letiva considerasse a realização de atividades orais, dada a extensão do grupo, a aula de PLE, eventualmente o único momento de contacto efetivo com a língua portuguesa para a maioria dos alunos, revelaria a curto prazo algumas privações quanto ao exercício da oralidade. Na verdade, não será fácil treinar a oralidade, nomeadamente nas subcompetências de produção e interação orais, com grupos numerosos de estudantes. Esse trabalho exige um número reduzido de aprendentes para poder resultar em aumento das referidas competências. [texto acrescentado pela orientadora].

Por isto, como complemento às aulas curriculares de PLE, a implementação do projeto de investigação-ação, designadamente a criação do Curso Livre de Práticas de Conversação, revelou-se uma oportunidade de superação deste tipo de obstáculos

3.3.2. Síntese

A preocupação com a correção do texto escrito que os últimos exemplos testemunham já não deveria existir quando se trata de orientar Relatórios de Mestrado de futuros professores. Há comentários que procuram fazer cumprir regras da língua, na sua versão português padrão escrito. Incluímos neste conjunto de exemplos os comentários que visam desvios sintáticos (11) e (12), que impedem a boa expressão das ideias e, por isso, a compreensão do leitor; imprecisões de tipo lexical como (9) e (10), que indiciam um acervo lexical pouco extenso e falhas quanto a cada uma das entradas lexicais escolhidas mas inadequadas; e, finalmente, erros ortográficos que, no caso do exemplo (8), pode até configurar uma falha morfossintática também.

No que se refere ao confronto entre a versão da *Introdução* comentada pelo orientador do trabalho e a final, os resultados são decepcionantes. Na verdade, os textos ficam tal e qual como era previsto tendo em conta as sugestões feitas, ou seja, parece que os estudantes se limitam a aceitar as propostas de alteração, textualizando apenas aquilo que o próprio orientador sugeriu mas não textualizou. O que se esperaria, como efeito de uma reflexão mais aturada, seria uma nova textualização de várias

sequências da *Introdução* em que o orientador tinha detetado inadequações de vários tipos. Daí resultariam textos finais substancialmente diferentes das primeiras versões comentadas, mas não é o que verificámos nos 6 exemplos analisados.

Considerações finais

Este trabalho é fortemente influenciado pelas reflexões que Graça Pinto tem produzido quanto à importância de uma intervenção consciente e sustentada junto dos estudantes universitários para uma melhoria da escrita académica, indissociável da leitura. O estudo, cujos resultados apresentámos de modo sucinto, reforça a necessidade de trabalhar teoricamente o género incluído *Introdução* com os estudantes, para melhorar as respetivas práticas (Pinto, 2014, Coutinho, 2019).

Em vários trabalhos recentes, Graça Pinto dá a conhecer experiências fecundas de ensino-aprendizagem da escrita académica/científica em contexto universitário orientadas para a tomada de consciência de aspetos que conferem à escrita académica/científica a sua especificidade (Pinto, 2013, p. 122): (i) familiarizar os estudantes com o modo como se leem e como se escrevem ensaios/trabalhos científicos; (ii) efetuar revisões nos textos seguindo o “método paramédico” de Lanham, que contém 8 momentos para intervenção em frases “doentes” que necessitam de revisão (usando, preferencialmente, a leitura em voz alta do próprio texto).

Os resultados do estudo realizado, nomeadamente quanto ao último tópico, corroboram a necessidade de promover o contacto dos estudantes em processo de construção de dissertação com modelos de análise (introduções de dissertações e relatórios efetuados por outros estudantes) para apreensão dos modelos de escrita adequado (quer seja a partir do confronto de modelos, quer seja a partir do confronto de casos problemáticos). Permitem ainda retirar ilações sobre o tipo de revisão que os próprios orientadores fazem. Os comentários apontados no *corpus* cobrem apenas uma parcela das possibilidades de revisão, tendo por referência Lanham e Pinto.

Estamos cientes de que uma intervenção pontual com a configuração da que apresentamos não resolve os problemas de textualização que muitas *Introduções* revelam. Permite, contudo, antecipar alguns dos desafios de

escrita com que se deparam os estudantes quando se encontram entre a leitura e a escrita da *Introdução* de um trabalho da importância do Relatório de Mestrado Final de Estágio. Esta reflexão terá como consequência, da nossa parte, uma atuação que se pretende mais útil no sentido de levar os estudantes a uma retextualização eficaz.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adam, J.-M. (1991). *Les textes: types et prototypes*. Paris: Éditions Nathan.
- Adam, J.-M. (2001). En finir avec les types de textes. In M. Ballabriga (Ed.). *Analyse des discours. Types et genres: communication et interprétation* (pp. 25-43). Toulouse: EUS.
- Almeida, J., Ellison, M., Pazos Anido, M., Barros Lorenzo, M, Hurst, N., Santos, P., Nicolás, P., Tomé, S., & Rodrigues, S. V. (2016). *Projetos de investigação-ação. Orientações gerais para a elaboração do Relatório de Estágio em ensino de Português e de Língua Estrangeira*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Bakhtin, M.; Volochínov, V. N. ([1929] 1981). *Marxismo e filosofia da linguagem*. 2ª ed. São Paulo: HUCITEC.
- Bakhtin, M. (1986). The problem of speech genres. In M. Bakhtin, *Speech genres and other late essays* (pp. 60-102). Austin: University of Texas Press.
- Bennett, K. (2011). *Academic Writing in Portugal: Discourses in Conflict*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Bronckart, J.-P. (1997). *Activité langagière, textes et discours: pour un interactionnisme socio-discursif*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Bucchi, M. & Trench, B. (Eds.). (2008). *Handbook of public communication of science and technology*. New York: Routledge.
- Bunton, D. (2013). Generic moves in PhD Thesis Introductions. In J. Flowerdeu (Ed.), *Academic discourse* (pp. 57-75). London: Routledge.
- Costa, M. L. (2012). *Tradução do discurso sobre a Ciência: Science Writing e Divulgação Científica*. (Tese de Mestrado, Faculdade de Letras de Universidade do Porto).
- Coutinho, A. (2019). *Texto e(m) linguística. Teorias, cruzamentos, aplicações*. Lisboa: Edições Colibri.
- Duarte, I. M. & Pinto, A. G. (2015). La construction de l'éthos scientifique: stratégies

- d'effacement et d'inscription de soi dans des dissertations académiques. *REDIS – Revista de Estudos do Discurso*, v.4, 95-113. Acessível em <<http://ojs.letras.up.pt/index.php/re/article/view/3091>> .
- Duarte, I. M., & Rodrigues, S. V. (2014). Modalisation et distance énonciative dans des rapports d'évaluation d'activités de formation de professeurs. *Redis – Revista de Estudos do Discurso*, v.3, 11–30. Acessível em <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/12962.pdf>
- Duarte, I. M., e Rodrigues, S. V. (2016). O comentário crítico em relatórios de observação de aulas. Contributos para uma reflexão sobre a profissionalidade docente. *REDIS - Revista de Estudos do Discurso*, v.5, 70-91. Acessível em <https://ojs.letras.up.pt/index.php/re/article/view/2975>
- Dudley-Evans, A. (1986). Genre analysis: An investigation of the introduction and discussion sections of MSc dissertations. In M. Coulthard (Ed.), *Talking about texts* (pp. 128-145). Birmingham: University of Birmingham.
- Gil-Salom, L.; Soler-Monreal, C. & Carbonell-Olivares, M. (2009). The schematic structure of Spanish PhD thesis introductions. *Spanish in context*, v. 6, n. 2, 151-175.
- Hobson, A. (2011). Writing for Non-scientists about Physics. *The Physics Teacher*, Vol. 49:5, 298-299 <https://doi.org/10.1119/1.3578426>
- Hyland, K. (2010). Constructing proximity: Relating to readers in popular and professional science. *Journal of English for Academic Purposes*, 9, 116-127.
- Lanham, R. (2006). *Revising Prose*. 5th Edition, New York: Pearson Longman.
- Maingueneau, D. (2014). *Discours et analyse du discours*. Paris: Armand Colin.
- Martins, F., & Pinto, M. G. L. C. (2016). Procedimentos de pesquisa: alguns conselhos práticos para o estudo também psicolinguístico de realidades concretas – parte II. *Lingvarvm Arena*, v. 7, 65–80.
- Nguyen, T. & Pramoolsook, I. (2014). Rhetorical Structure of Introduction Chapters written by Novice Vietnamese TESOL postgraduates. *3L: The Southeast Asian Journal of English Language Studies*, Vol 20(1), 61–74. <http://dx.doi.org/10.17576/3L-2014-2001-05>
- Pinto, M. G. L. C. (2012). Recensão - Richard A. Lanham. *Revising Prose*. Fifth Edition. *Lingvarvm Arena*, v.3, 147–151.
- Pinto, M. G. L. C. (2013). A leitura e a escrita: um processo conjunto assente numa inevitável cumplicidade. *Letras de Hoje*, v. 48 (1), 116–126.
- Pinto, M. G. L. C. (2014). *A escrita. O papel da universidade na sua otimização*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

- Ramos, R. (2007). Heterogeneidade enunciativa no discurso sobre o ambiente na imprensa portuguesa: funcionamento e efeitos do discurso directo. *Revista Linguagem em (Dis)curso*, 7(1), 45-70.
- Rastier, F. (2001). *Arts et sciences du texte*. Paris: PUF.
- Rodrigues, S. V.; Silva, F.; Carvalho, A.; Fardilha, L. & Santos, P. J. (2019). O potencial formativo das fundamentações pedagógico-didáticas nas práticas reflexivas dos professores em formação inicial: contributo para o seu estudo. In A. Leal, F. Oliveira, F. Silva, I. M. Duarte, J. Veloso, P. Silvano & S. V. Rodrigues (orgs.), *A linguística na formação do professor: das teorias às práticas* (163-180). Porto: FLUP/CLUP. Coleção flup e-dita. Disponível em <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/17894.pdf>
- Santos, J.V. & Silva, P.N. (2016). Issues of textual hybridity in a major academic genre: PhD dissertations vs. research articles. *REDIS: Revista de Estudos do Discurso*, v. 5, 171-193.
- Schneuwly, B. & Dolz, J. (2004). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras.
- Searle, S.D. (2011). *Scientists' communication with the general public — an Australian survey* (Tese de Doutoramento em Filosofia, Australian National University).
- Silva, F.; Rodrigues, S. V. & Carvalho, A. (2015). A fundamentação pedagógica como género de escrita na construção da profissionalidade docente. *REDIS - Revista de Estudos do Discurso*, v.4, 229–253. Acessível em <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/13860.pdf>
- Silva, F.; Rodrigues, S. V., Carvalho, A. & Fardilha, L. (2019). A fundamentação pedagógico-didática como prática discursiva na formação inicial de professores de línguas. In F. Caels, J. V. Santos & L. Barbeiro (Eds.). *Discurso académico: uma área disciplinar em construção* (pp. 237-264). Coimbra e Leiria: CELGA-ILTEC, Universidade de Coimbra e Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Politécnico de Leiria.
- Silva, P. N. & Santos, J. V. (2015). Da introdução ao resumo/abstract: o surgimento de um género híbrido nas atas da Associação Portuguesa de Linguística. *Revista Estudos Linguísticos/Linguistic Studies*, 10, 313-336. Lisboa: CLUNL.
- Silva, P. N., Santos, J. V. & Siteo, M. (2019). Itinerários da escrita académica no ensino superior: um projeto de investigação aplicada sobre textos e géneros. In F. Caels, J.V. Santos & L. Barbeiro (Eds.). *Discurso académico: uma área disciplinar em construção*. (pp. 265 - 286). Coimbra e Leiria: CELGA-ILTEC, Universidade de Coimbra e Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Politécnico de Leiria.

- Silva, P. N. & Santos, J. V. (2020). In my ending is my beginning: as estruturas argumentativas das secções finais em teses de doutoramento como ponto de partida para novas argumentações. In Z. Aquino; P. Gonçalves-Segundo, & A. G Pinto (Eds.), *Argumentação e Discurso – fronteiras e desafios*. (pp. 188-207). São Paulo: FFLCH/USP, DOI 10.11606/9786587621043
- Swales, J., & Najjar, H. (1987). The Writing of Research Article Introductions. *Written Communication*, 4(2), 175–191. <https://doi.org/10.1177/0741088387004002004>
- Swales, J. (1990). *Genre analysis. English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Swales, J. (2004). *Research genres. Explorations and applications*. Cambridge: Cambridge University Press.

Desafios à memória, ou a tentativa de escrever algumas linhas de um pequeno texto memorialista

Isabel Martins
imartins@uporto.pt
Reitoria da Universidade do Porto

Com elevada estima pelas duas pessoas, a que me dirigiu o convite para este desafio e a homenageada nestas linhas singelas, aceitei com gosto e elevada satisfação escrever um pequeno texto de memórias e recordações, que me permitiu visitar em retrospectiva, momentos e episódios de um tempo passado, recordadas no presente e perpetuados nestas linhas no futuro, que desejo auspicioso e esperançoso.

Este relato de memórias é escrito num tempo singular em que vivemos. Um tempo emotivo que marca o presente, que nos faz refletir, questionar, até antecipar o futuro, e que nos trás recordações do passado.

Um tempo quase sem tempo. Em que o impensável se tornou a realidade de cada um de nós. Confinados às nossas casas já lá vão mais de 3 meses. Parece que estamos todos num compasso de espera para ver o que nos reserva a vida. Passou a primavera, o verão está aí e continuamos a remoer incertezas e a aguardar pacientemente pelas novidades. E este compasso de espera pelo que há-de vir, provoca-nos a memória, faz-nos retroceder e recordar lugares por onde passamos, pessoas que conhecemos, momentos vividos, palavras trocadas, sorrisos verdadeiros e amigos.

O mundo está estranho, é agora um lugar estranho e pelo menos para já, não se entranha, só se estranha, até porque este ano nos roubou a primavera. Não nos tirou o outono cinzento, ou o inverno frio, mas a primavera florida, como se ficássemos reféns entre quatro paredes e espreitando a medo e à socapa os jardins lá fora.

Nunca equacionamos que um vírus nos poderia mudar a vida de um dia para o outro. Mas mudou. Cidades vazias, ruas desertas, escolas fechadas, dias tristonhos, a vida em *stand-by*.

Damos valor à simplicidade das rotinas que tínhamos e que agora nos fazem tanta falta. Passamos mais tempo connosco e com os da casa. Lemos

mais. Escrevemos mais. Passamos mais horas em frente ao computador, mas é o papel e o lápis a quem recorremos para registar estas estórias da nossa “nova vida temporária”.

Na era das tecnologias e do mundo digital, para os momentos mais introspetivos e de diálogo interior, o papel continua a ser o veículo preferencial para estes registos, o mais amistoso, duradouro e empático.

Eu, que dedico a minha vida profissional às tecnologias educativas nem devia dizer/ pensar desta forma, mas tenho as raízes nas humanidades que não esmoreceram com o percurso que fui traçando deste que saí da Faculdade de Letras.

Mas antes de sair, entrei. E em 1992 cruzei-me pela primeira vez com a Professora Graça Pinto. Corredores escuros e sombrios do piso térreo da então Faculdade de Letras que ainda morava na Rua do Campo Alegre, vizinha do Palacete Burmester e do Jardim Botânico.

Os mesmos corredores que eram calcorreados de forma determinada e apressada pela Professora em direção à sala de aula. Entrava, fazia a chamada ao mesmo tempo que esvaziava o saco de livros que sempre transportava consigo. Enquanto esperava no corredor por uma outra aula, ia ouvindo a Linguística a fluir.

Reencontramo-nos anos mais tarde, 2000 creio, ocupava a Professora o cargo de Vice-Reitora da Universidade e eu, depois de alguns anos a dar aulas no ensino secundário, comecei a trabalhar no gabinete de ensino a distância, criado em 1998, com intuito de apoiar a vertente não presencial do ensino e aprendizagem da nossa Universidade.

A Professora regressou à Faculdade e eu continuei, teimosamente, na Reitoria, no gabinete, serviço, departamento, unidade de apoio ao ensino a distância e tecnologias educativas!

Mudamos de edifício, no início do ano de 2006, e de D. Manuel II passamos para a Praça Gomes Teixeira.

Na antiga casa da Faculdade de Ciências encontramos algumas vezes. A Professora visitava de quando em vez o serviço de educação contínua, para tratar de assuntos relacionados com o curso de estudos universitários para sêniores e mais tarde para lecionar e gravar um módulo do curso de atualização de professores de português língua estrangeira. Esta experiência foi bastante singular, porque queríamos gravar conteúdos vídeo para o

curso que seria lecionado numa 1ª edição em formato presencial e numa 2ª edição em formato a distância. A Professora apresentava consecutivamente argumentos que defendiam sempre, e em qualquer contexto e circunstância, a presença física dos estudantes. Lembro-me da frase que repetia frequentemente: “falar para uma câmara não é dar aulas; eu preciso de ver, de ter os estudantes”. Na altura esta posição quebrou “ligeiramente” o protocolo que tinha sido desenhado para esta formação que se pretendia a distância, mas acabamos por gravar o módulo com estudantes. Adaptou-se a estratégia e a metodologia porque, de facto, muitas vezes o Professor, no exercício da sua profissão, só se sente completo se tiver os seus estudantes “em presença”, para que haja “aquela” empatia e o verdadeiro ambiente de sala de aula!

No rescaldo deste curso de formação de professores colaborei com a Professora na escrita de um artigo sobre alguns dos resultados desta experiência, que foi apresentado numa conferência internacional de *ICT for Language Learning*, em Florença em 2010.

Numa espécie de friso cronológico de memórias e recordações, de contactos mais frequentes a outros mais espaçados no tempo, encontramos, digitalmente pelo menos, com alguma frequência e dos vários momentos guardo sempre a delicadeza e simpatia com que respondia às minhas questões, ou tirava dúvidas sobre tecnologia, na aceção mais lata do termo!

Só posso desejar que o tempo futuro venha cheio de mil coisas, que desafiem, que impacientem e que abra espaço nesse tempo para conversar, para ouvir ou simplesmente para ver.

Assim, evoco para estas linhas um poema de Alberto Caeiro que associo, ainda que de forma indireta e subjetiva, a este rol cronológico de recordações. Olhamos muitas vezes para as mesmas pessoas, para os mesmos lugares, para os mesmos objetos. Mas uns vêem-nos com olhos de aldeia, e outros com olhos de cidade.

Eu sou do tamanho do que vejo

Da minha aldeia vejo quanto da terra se pode ver no Universo...
Por isso a minha aldeia é tão grande como outra terra qualquer
Porque eu sou do tamanho do que vejo
E não, do tamanho da minha altura...
Nas cidades a vida é mais pequena
Que aqui na minha casa no cimo deste outeiro.

Na cidade as grandes casas fecham a vida à chave,
Escondem o horizonte, empurram o nosso olhar para longe de todo o céu,
Tornam-nos pequenos porque nos tiram o que os nossos olhos nos podem dar,
E tornam-nos pobres porque a única riqueza é ver.

Alberto Caeiro em “O Guardador de Rebanhos – Poema VII”

Termino com uma frase simples que guardo da Professora e que algumas vezes me chegou em mensagens que fomos trocando, em contextos e sobre questões diversas: “Se ajudei, só posso ficar satisfeita.”

É com esta simplicidade que deixo um abraço de amizade e estima e um até já, num qualquer espaço da Nossa Universidade!

Porto, junho 2020

O fonema: categoria perceptiva e categoria descritiva. Na interação entre processamento de dados linguísticos, descrição linguística e conhecimento linguístico em construção

João Veloso

jveloso@letras.up.pt

*Faculdade de Letras da Universidade do Porto,
Centro de Linguística da Universidade do Porto (*)*

RESUMO

As investigações experimentais no campo da perceção da fala demonstraram, a partir da segunda metade do século XX, a natureza categorial do processamento dos sinais acústicos da fala. O fonema passou então a ser concebido não só como uma unidade teórica da descrição das línguas, mas também como uma categoria perceptiva. Neste estudo, veremos como, sem a fundamentação metodológica dos estudos experimentais, correntes de pensamento mais tradicionais em linguística – como a fonética tradicional britânica e a fonologia distribucionalista norte-americana da primeira metade do século XX – haviam adiantado já algumas propriedades desta conceção categorialista do fonema. Defenderemos que uma visão mais abrangente desta unidade descritiva e de processamento, combinando informação oriunda de diversas disciplinas e de quadros teóricos alternativos, permite uma melhor explicação não só dos sistemas fonológicos e do seu processamento, mas também da inter-relação entre estes dois objetos de estudo.

PALAVRAS-CHAVE

Fonema. Categoria. Perceção da fala. Perceção categorial. Fonética e Fonologia.

ABSTRACT

Experimental studies in the field of speech perception have demonstrated, since the 1950s, that speech perception is, fundamentally, an instance of categorical processing. Accordingly, the phoneme has been conceived of as a theoretical-descriptive linguistic unit and, simultaneously, as a perceptual category. In this paper, we shall see that, even before the more recent experimental methods, traditional views – such as the British school of descriptive phonetics and the American first structuralists – had anticipated some important aspects of the categorial perspectives on the phoneme. We shall defend that a broader view on this unit, based on the combination from different subdisciplines and theoretical frameworks, could offer us stronger explanations of phonological systems, phonetic processing and the inter-relation between both objects of study.

(*) Unidade de investigação financiada pela FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT-UIDB/00022/2020).

KEYWORDS

Phoneme. Category. Speech perception. Categorical perception. Phonetics and phonology.

*Dedicado à Professora Doutora
Maria da Graça Lisboa Castro Pinto*

1 – Introdução

Neste texto, publicado num volume de homenagem à Professora Doutora Maria da Graça Lisboa Castro Pinto, tentaremos demonstrar que certas propostas científicas acerca da noção de *fonema* – como as encontradas sobretudo em formulações mais correntes na primeira metade do século XX (nos quadros comumente referidos como “fonética tradicional britânica” e “fonologia distribucionalista”) – virão a encontrar uma confirmação experimental, pelo menos parcialmente, em investigações posteriores, desenvolvidas nomeadamente no âmbito dos estudos de fonética perceptiva e de psicolinguística, a partir principalmente da década de 1950.

Centrar-nos-emos num requisito central do que aqui designaremos por “**conceção categorialista do fonema**”: a ideia de que o fonema não é uma unidade puramente abstrata e teórica relevante somente para a descrição estrutural da língua, devendo ser entendido também como uma entidade fundamental do processamento linguístico. Nesta conceção, e de modo transversal a diversas épocas e correntes teóricas, o fonema é assumido como um conjunto de realizações pertencentes a uma classe de objetos físicos dentro da qual dificilmente existe discriminação entre estímulos acústicos materialmente diferentes entre si.

Para uma compreensão mais global e integrada de todos os mecanismos envolvidos nesta interação entre *descrição* e *processamento* da língua, são fundamentais os contributos complementares de disciplinas como a teoria fonológica, a descrição linguística, a fonética perceptiva e a psicolinguística – áreas de estudo a que a Professora Maria da Graça Pinto dedicou sempre um interesse e uma atenção muito especiais, assumindo a defesa do ganho de compreensão de fenómenos complexos quando estudados sob perspetivas integradas e partilhadas por múltiplas correntes, áreas e disciplinas.

Tentaremos, assim, adotar uma visão abrangente e assente em contributos diversificados, em coerência com os ensinamentos recebidos da Professora

Maria da Graça Pinto.

Ao mesmo tempo em que procuraremos identificar pontos de contacto entre áreas complementares, tentaremos também pôr em relevo o carácter *precursor* e *inovador* de certas propostas – como o foram, a propósito da já referida noção “categorialista” do fonema, as definições deste conceito encontradas, muito antes dos estudos experimentais sobre a percepção categorial da fala, nos autores da fonética tradicional britânica e da fonologia distribucionalista norte-americana, paradigmas que conheceram desenvolvimentos importantes e forte reconhecimento académico principalmente até meados do século XX. Não pôr de parte, à partida, nenhuma tradição teórica e examinar criticamente os contributos de várias disciplinas e correntes de pensamento são traços bem reconhecidos da ciência praticada e ensinada pela Professora Maria da Graça Pinto; foi também por essa razão que escolhemos o tema central deste artigo, que se presta a uma reflexão orientada por uma abordagem dessa natureza.

Voltar a este tema e a esta área de estudo no presente trabalho levou-me a revisitar – e a atualizar – questões, dados e leituras que me ocuparam e *formaram* nos primeiros passos de investigação que percorri sob a orientação da homenageada deste volume no início da década de 1990, nomeadamente no âmbito da preparação das minhas primeiras provas académicas de natureza pública (Veloso 1995a) e em alguns trabalhos decorrentes desse meu primeiro estudo (Veloso 1995b; 1996; 1997; 1999). Estes trabalhos, que se contam entre as minhas primeiras publicações, são porventura os primeiros indícios externos, cronologicamente falando, da grande importância que a Professora Doutora Maria da Graça Lisboa Castro Pinto exerce na minha formação intelectual e científica desde o ano de 1987/1988, em que fui seu aluno de licenciatura na cadeira de Fonética e Morfologia do Português.

O artigo será dividido em diversas secções, ao longo das quais examinaremos de forma particularizada algumas questões mais específicas que nos ajudam a refletir sobre o tema central deste trabalho. Assim, começaremos por revisitar, na secção 2, os pontos essenciais da distinção entre as duas modalidades perceptivas consideradas fundamentais no processamento de quaisquer estímulos sensoriais: a percepção contínua e a percepção categorial. Na secção 3, com base nos pressupostos postos em

destaque nessa distinção entre percepção contínua e percepção categorial, identificaremos algumas características da percepção da fala que permitem a sua classificação como um processo eminentemente categorial, revendo alguns dos principais resultados experimentais que, desde o início da segunda metade do século XX, contribuíram para a sustentação dessa classificação. De seguida, na secção 4, procuraremos ver de que forma a conceção categorialista do fonema encontra as suas primeiras formulações antes desse marco cronológico, nomeadamente junto de autores de correntes mais “tradicionais” de fonética e fonologia descritivas (a “fonética tradicional britânica”, de que aqui escolheremos como representante principal o foneticista Daniel Jones (Jones 1957; 1967), e a “fonologia distribucionalista norte-americana”, cujas propostas a este respeito serão aqui exemplificadas sobretudo a partir da obra de Gleason Jr. 1955). Na última secção do texto (secção 5), tentaremos pôr em evidência de que forma o olhar sobre uma noção fundamental como a de *fonema* pode ser enriquecido quando perspectivado sob o prisma de abordagens, teorias e até disciplinas diferentes, propondo uma “triangulação”, para uma melhor compreensão desta unidade, entre a fonética acústica, a fonética perceptiva e a psicolinguística. Em todo o trabalho, e sobretudo nessa última secção, ao enveredarmos por uma abordagem não rigidamente compartilhada e pondo em diálogo entendimentos e pontos de partida diversificados, pretendemos deixar um testemunho do que representou para o autor a aprendizagem científica recebida há várias décadas da Professora Doutora Maria da Graça Lisboa Castro Pinto, um exemplo de como fazer ciência em linguística com base na premissa da necessidade de combinação de conhecimentos e paradigmas nem sempre oriundos do *mainstream* epistemológico do momento.

2 – Percepção Contínua Vs. Percepção Categorial

As disciplinas que se ocupam do processamento de estímulos sensoriais dividem normalmente as modalidades perceptivas em dois tipos (Hary & Massaro 1982; Massaro & Cohen 1983; Pastore et al. 1984; Harnad

1987a: 5; 2003; Macmillan 1987¹; Pastore 1987: 29 ss.; Ladd & Morton 1997; Massaro 1998; Kunimoto, Miller & Pashle 2001; Hale & Reiss 2003; Kingston 2003; Boersma 2010; Toscano et al. 2010; Dillon, Dunbar & Idsardi 2013; Boersma & Chládková 2013; Kapnoula et al. 2017):

- a **percepção contínua**, em que dois estímulos fisicamente distintos são sempre perceptivamente processados como *diferentes* pelo ser percecionante, o que facilita em princípio, por um lado, a comparação entre quaisquer dois estímulos e, concomitantemente, a existência de tantas respostas perceptivas quantos os estímulos físicos;

- a **percepção categorial**, que consiste, fundamentalmente, em remeter um conjunto potencialmente infinito de estímulos também fisicamente distintos para um conjunto fechado e relativamente limitado de respostas possíveis – as **categorias**²; deste modo, na percepção categorial o número de respostas será sempre consideravelmente inferior ao número de estímulos. Uma das características deste tipo de processamento perceptivo reside na dificuldade de os seres percecionantes estabelecerem comparações entre estímulos processados como realizações da mesma categoria³ (efeito geralmente designado por “ausência de discriminação intracategorial”; cf., entre outros: Studdert-Kennedy et al. 1970; Eimas, Miller & Jusczyk 1987: 165 ss.; Harnad 1987b: 543 ss.; Medin & Barsalou 1987: 470-471; Pastore 1987: 29-30; Rosen & Howell 1987: 114; Ladd & Morton 1997⁴; Hale &

¹ Macmillan (1987), apresentando a distinção entre percepção contínua e percepção categorial a partir de uma revisão criteriosa dos argumentos correntes que expomos sintetizadamente no texto, discute, com base numa grande quantidade de dados teóricos e experimentais, uma possível complementaridade (ou mesmo uma identidade de base) entre estes dois modos de processamento. Problematicando que a percepção categorial seja exclusiva do processamento da fala e aceitando que fenómenos de discriminação se encontrem em modalidades não contínuas de processamento de sinais (Macmillan 1987: 53, 54 ss.), o autor assume que “[...] categorically perceived continua and continuously perceived ones can be described by a single psychophysical model” (Macmillan 1987: 54).

² Para uma definição de categoria enquanto resposta perceptiva, vd., p. ex., as citações de Menn (2011) transcritas na nota 9.

³ Os testes laboratoriais tradicionalmente mais utilizados para verificar a capacidade/incapacidade de discriminação intracategorial são, fundamentalmente, três (Macmillan 1987: 57-58; Harnad 1987b: 544; Rosen & Howell 1987: 114-115): dois testes de comparação – Teste SD e Teste ABX – e o Teste de Nomeação. O Teste SD (do inglês “Same/Different”) consiste em apresentar ao sujeito dois estímulos (A e B), solicitando-se-lhe de seguida um julgamento comparativo de tipo “A é igual a B” ou “A é diferente de B”. No teste ABX, baseado também na comparação de estímulos, são apresentados três estímulos ao sujeito experimental: A e B, primeiramente, diferentes entre si, seguidos de um terceiro estímulo (X, que é a repetição de A ou B); a tarefa solicitada é que o sujeito explicitamente X é igual a A ou igual a B. O Teste de Nomeação, de base não comparativa, consiste na apresentação de um único estímulo ao sujeito, a quem é pedido que *nomeie* o estímulo, ou seja, que lhe aplique uma “etiqueta lexical” de natureza designativa (“X é verde”, “B é quente”, p. ex.). Vd. ainda, a este respeito, a nota 7.

⁴ “If perception is categorical, then discrimination between stimuli at the category boundary is predicted to be better than between stimuli identified as members of the same category.” (Ladd & Morton 1997: 324).

Reiss 2003; Boersma & Chládková 2013⁵; Zoubrinetzky et al. 2016⁶).

À percepção categorial associa-se ainda uma outra característica que os estudos que se debruçam sobre esta modalidade perceptiva designam habitualmente por *etiquetagem* (“*labeling*”) (cf., p. ex.: Studdert-Kennedy et al. 1970; Rosen & Howell 1987: 114-115; Ehret 1987: 304 ss.; Toscano et al. 2010; Kapnoula et al. 2017): o reconhecimento de um estímulo (ou conjunto de estímulos) como realizações da mesma categoria traduz-se, entre outras manifestações, pela identificação explícita dessa categoria através de um termo que a identifica claramente e que designa, de forma holística, todas as suas realizações⁷. No caso da percepção categorial das cores, p. ex., este efeito verifica-se quando, perante diversos objetos com diversas tonalidades de uma cor (“azul”, p. ex.), os sujeitos os classificam (*etiquetam, categorizam*) como “azuis”, recorrendo expressamente ao nome da cor para exteriorizarem o resultado do seu processamento perceptivo⁸.

⁵ “In categorial perception, discrimination of sounds across a category boundary is easier than discrimination of sounds within a category.” (Boersma & Chládková 2013: 33).

⁶ “Phoneme discrimination reflects CP [=Categorical Perception] abilities, i.e. the ability to perceive differences between phonemes while ignoring acoustic differences between the variants of the same phoneme. CP can be assessed by collecting identification and discrimination responses to stimuli varying along some acoustic continuum. The identification task reveals how efficiently listeners can attach phonemic labels to the acoustic stimuli. The discrimination task measures their ability to judge two acoustic segments of the continuum as similar or different. [...]” (Zoubrinetzky et al. 2016: 2).

⁷ Por esta razão, dos testes mencionados na nota 3, o Teste de Nomeação assume uma especial relevância na identificação da natureza categorial de um processo perceptivo. Assume-se que a *etiquetagem* que este teste potencia – sendo interpretada como a comprovação experimental de um processamento *categorial* dos estímulos – demonstra a capacidade de estabelecer a relação entre uma multiplicidade elevada de estímulos e um número relativamente restrito de respostas verbalizadas (i. e., de etiquetas que designam *categorias*, dentro das quais os sujeitos englobam estímulos muito diversos).

⁸ A natureza categorial ou contínua da percepção das cores – assim como a existência (ou não) de uma relação entre a categorização perceptiva das cores e o léxico específico dos sujeitos – alimentou durante bastante tempo um debate muito alargado, de certa forma inaugurado pelo trabalho de Berlin & Kay (1969) (Newcomer & Faris 1971; Collier 1973; Bornstein 1987; Harnad 1987a: 6; 2003; Regan 1987; Pinto 1988; Kay, Berlin, Maffi & Merrifield 1997; Dowman 2007; McIntyre 2009; Huetten & McMurray 2010; Lindsey & Brown 2010; Hoonhorst et al. 2011; Hardin 2013); se, por um lado, os sujeitos conseguem, em situações experimentalmente controladas, agrupar objetos por cores nomeando-as (“estes lápis são amarelos”, “estes são vermelhos”) – o que indicia a natureza categorial do processo –, é possível também que os mesmos sujeitos consigam, dentro de objetos processados como pertencentes à mesma categoria, estabelecer distinções e efetuar comparações (do tipo de “este lápis parece mais verde do que este”, “este laranja parece mais vermelho do que amarelo”, “este azul é mais escuro do que este”). Este tipo de respostas perceptivas indicaria alguma capacidade de discriminação intracategorial que, como vimos, não existe, em princípio, na percepção categorial. Por esta razão, autores como Kay, Berlin, Maffi & Merrifield (1997) e Huetten & McMurray (2010) defendem, com base em evidências desta natureza, que a percepção das cores é parcialmente contínua e parcialmente categorial. Analisando a complexidade da percepção das cores – e enfatizando que, na verdade, a “percepção da cor” consiste no processamento não de uma mas de várias estimulações sensoriais, ou de uma estimulação sensorial multidimensional –, a homenageada desta publicação sublinha, em concordância com Berlin & Kay (1969): “A relação existente entre os termos das cores e o seu sentido revela-se, contudo, mais complexa do que se poderia imaginar à primeira vista. É que é preciso considerar no continuum das cores três dimensões: a tonalidade («hue»), a luminosidade («brightness») e a saturação («saturation»). [...] [A] capacidade de discriminação das cores é adquirida progressivamente [...] [e] a discriminação entre diferentes tonalidades será realizada mais facilmente do que a discriminação entre luminosidades e saturações diferentes.” (Pinto 1988: 189).

A forma como estas duas modalidades de percepção são apresentadas como duas formas de processamento de estímulos com características muito próprias e fundamentalmente divergentes entre si torna-se patente em citações como as seguintes⁹:

“Continuous perception refers to a relatively linear relationship between changes in a stimulus and changes in the perceptual experience of that stimulus. The discrimination of differences among stimuli within most auditory continua indicates that these continua are, in fact, perceived continuously. In contrast, a large amount of research has been aimed at demonstrating the categorical perception of certain speech contrasts. Categorical perception refers to a mode of perception by which changes along a stimulus continuum are perceived, not in a continuous, but in a discrete manner [...]”

(Hary & Massaro 1982: 409)¹⁰

“Categorical perception (CP) originally referred only to a phenomenon in which a range from a physical continuum gave rise to a limited set of discrete perceptual responses.”

(Pastore 1987: 29)

“[...] [categorical perception] is still widely considered to be a special type of processing, distinct from more mundane, “continuous” perception. [...]”

(Macmillan 1987: 53)

⁹ Concentrando-se no processo de percepção categorial da fala, Menn (2001) define-o como “The tendency to perceive speech sounds or other stimuli that are near the boundaries of a perceptual category [...] as belonging to **one category or the other instead** [...] *plus* having a sharpened ability to discriminate between sounds that are near a category boundary if one is slightly on one side of it and the other one is slightly on the other side.” (Menn 2011: 424; **negritos** nossos; *italico* da autora). Em consonância, a mesma autora define uma categoria como “[...] a concept [...] that includes many quite different individual kinds of things [...].” (Menn 2011: 425).

¹⁰ No texto de que é retirada esta citação, bem como em Massaro & Cohen (1983) e em Massaro (1998), é desenvolvida uma problematização crítica da natureza estritamente categorial da percepção fala, que os autores acabam por refutar.

As **categorias** correspondem, desta forma, quer a “classes de objetos”, quer, simultaneamente, a “respostas perceptivas” que reúnem, ao nível do processamento/reconhecimento de estímulos sensoriais, todos os objetos de uma mesma classe em “respostas únicas”¹¹. Estas respostas de certa forma apagam (isto é, anulam), num nível de processamento mais elevado, uma grande quantidade de diferenças físicas entre estímulos ignoradas no processamento de natureza categorial, que podem contudo admitir um tratamento diferenciado (de natureza contínua) nos níveis inferiores da percepção¹².

Em (1), propomos-nos sintetizar, de forma simplificada, as principais características que permitem opor estes dois tipos de processamento de estímulos¹³.

¹¹ “Estímulo” e “resposta” são termos que aqui usamos no sentido que lhes é dado pelos estudos de psicologia da percepção que se ocupam da descrição e explicação dos processos que permitem que, perante uma dada estimulação sensorial (visual, auditiva, olfativa, etc.), o ser percecionante consiga “transformar” esse estímulo numa resposta em cuja elaboração intervêm ativamente todas as suas capacidades cognitivas. Como tem sido referido em pontos anteriores do texto, as respostas de tipo verbal que estabelecem comparações entre estímulos ou que procedem à nomeação desses estímulos correspondem ao conceito de *resposta* que aqui é usado (cf., nomeadamente, de entre os autores já citados, Harnad (1987a; 1987b) e Pastore 1987). Esta aceção deve ser claramente diferenciada de um par conceptual e terminológico frequente nas abordagens *behavioristas* da psicologia, em que “estímulo” é qualquer informação exterior sensorialmente apreensível e recebida por um organismo vivo e a “resposta” é o comportamento, altamente automático, invariável, condicionado pelo próprio estímulo e desencadeado por este último, não representando necessariamente uma construção cognitiva complexa como a que deriva dos processos perceptivos que aqui nos ocupam (na psicologia behaviorista clássica, a associação de estímulos a respostas, da forma que acabamos de sintetizar, encontra-se patente, por exemplo, em comportamentos motores de certos mamíferos (“respostas”) perante “estímulos” como pedaços de alimento – cf., para uma síntese desta abordagem, Eysenck 1995: 21, 35, 113). Não é nesta aceção “behaviorista” que usamos, ao longo do presente estudo, os termos “estímulo” e “resposta”.

¹² Servimo-nos da distinção entre “níveis inferiores” e “níveis superiores” dos processos perceptivos para, de acordo com Fry (1970: 47-48 ss.), Studdert-Kennedy (1974: 2349), Pisoni & Sawusch (1975: 16-17) e Kuhl (1987: 374-375, 383), entre outros, distinguirmos, respetivamente, 1) momentos precoces desses processos, envolvendo sobretudo a resposta automática de órgãos e estruturas do sistema nervoso periférico (= “níveis inferiores”) vs. 2) as fases finais do processamento, em que se dá a resposta do sujeito (passível de recolha através de testes controlados como os mencionados nas notas 3 e 7), envolvendo as capacidades cognitivas dos sujeitos e as estruturas do sistema nervoso central (= “níveis superiores”).

Esta diferença é importante para, neste momento, realçarmos o seguinte: dado que, à partida, todos os humanos detêm as mesmas capacidades sensoriais e que as respostas periféricas a estímulos físicos têm um carácter fundamentalmente automático (as células ciliadas da cóclea, p. ex., respondem diferenciadamente a frequências acústicas isoladas, independentemente do controle voluntário ou das características cognitivas dos ouvintes – cf., entre outros: Horst et al. 1992; Sachs et al. 1992; Kohlrausch et al. 1992; Strait et al. 2014: 2518; Dawson et al. 2016), a percepção categorial – que envolve capacidades cognitivas como a capacidade consciente de estabelecer comparações, nomeações, etc. – terá lugar sobretudo nos níveis superiores dos processos perceptivos. A aceitação desta premissa leva-nos a ter de aceitar que, nos níveis *inferiores* da percepção, o tratamento de praticamente todos os estímulos será, ainda que inconscientemente, de natureza preponderantemente contínua, dado que estímulos diferentes provocarão respostas diferentes dos órgãos sensoriais periféricos, as quais serão, posteriormente, “apagadas” das respostas categoriais (superiores e centrais) dos sujeitos, nos casos de percepção categorial (cf., p. ex.: Jusczyk, Hohne & Mandel 1995; Kuhl & Iverson 1995; Werker 1995).

¹³ Uma esquematização dos processos envolvidos na percepção categorial mais elaborada e mais completa do que a que pretendemos apresentar em (1) pode ser encontrada em Pastore (1987: 30).

(1). As relações entre estímulos sensoriais e respostas perceptivas na percepção contínua e na percepção categorial

PERCEÇÃO CONTÍNUA	PERCEÇÃO CATEGORIAL
<p>Estímulo₁ → Resposta₁ Estímulo₂ → Resposta₂ Estímulo₃ → Resposta₃ Estímulo₄ → Resposta₄ Estímulo₅ → Resposta₅ Estímulo₆ → Resposta₆ Estímulo₇ → Resposta₇</p> <div data-bbox="219 850 509 1069" style="background-color: #e0e0e0; padding: 5px; margin-top: 20px;"> <p>Sendo capazes de associar estímulos diferentes a respostas diferentes, os sujeitos percecionantes mostram-se capazes, em princípio, de discriminar (comparar, graduar, etc.) entre quaisquer dois estímulos do conjunto (através de respostas como “o Estímulo1 é diferente do Estímulo7” ou “o Estímulo3 é mais X do que o Estímulo4”, p. ex.).</p> </div>	<p>Estímulo₁ → Resposta_A Estímulo₂ → Resposta_A Estímulo₃ → Resposta_A Estímulo₄ → Resposta_B Estímulo₅ → Resposta_B Estímulo₆ → Resposta_C Estímulo₇ → Resposta_C</p> <div data-bbox="638 782 931 1205" style="background-color: #e0e0e0; padding: 5px; margin-top: 20px;"> <p>Consistindo a percepção categorial na remissão de um conjunto vasto de estímulos para um conjunto relativamente de respostas (= categorias), o ser percecionante não é geralmente capaz de discriminar/comparar estímulos pertencentes à mesma categoria. De acordo com os exemplos dados acima, o sujeito será capaz de afirmar, p. ex., que “o Estímulo3 é diferente do Estímulo4” (pertencentes às categorias RespostaA e RespostaB), mas dirá que “o Estímulo1 é igual ao Estímulo3” (ambos pertencentes à categoria RespostaA). Por essa razão, não se mostrarão, em princípio, capazes de comparações do tipo “Estímulo6 é mais Y do que Estímulo7” (ambos pertencentes à categoria RespostaC).</p> </div>

Dois exemplos de processamento de estímulos sensoriais que aqui escolhemos para exemplificar as principais diferenças entre a percepção contínua e a percepção categorial encontram-se, respetivamente, na percepção das temperaturas (Halvey et al. 2013) e na dos sons da fala (entre muitos outros: Harnad 1987a).

Relativamente à percepção térmica, perante um conjunto de corpos

com diversas temperaturas, um humano percecionante mostrar-se-á capaz de fazer uma gradação do mais quente para o mais frio, de estabelecer comparações do tipo “este é mais quente do que aquele”, “o terceiro é mais frio do que o quinto” e de utilizar gradações como “a ferver à muito quente à quente à morno à frio à muito frio à gelado”, p. ex.

Já no tocante à perceção/comparação entre sons da fala, um ouvinte do português, perante duas realizações do fonema /b/ ([b]₁ e [b]₂), digamos, distintos, p. ex., ao nível da duração da oclusão e/ou da explosão e da frequência e intensidade dos ruídos presentes na componente espectral desarmónica), dificilmente as distinguirá ou comparará com fórmulas do tipo “[b]₁ é mais /b/ do que [b]₂” (ou mesmo “[b]₁ é mais breve do que [b]₂”). O mesmo ouvinte será capaz, porém, de distinguir entre qualquer instância de /b/ ([b]₁, [b]₂, [b]₃, [b]₄, ...) e de /d/ ([d]₁, [d]₂, [d]₃, [d]₄, ...) ¹⁴.

Especialmente (mas não só) em circunstâncias laboratorialmente controladas, um ouvinte “não profissional” ¹⁵ da língua “limitar-se-á” a reconhecer todas as realizações de /b/ ([b]₁, [b]₂, [b]₃, [b]₄, ...) como /b/ e de /d/ ([d]₁, [d]₂, [d]₃, [d]₄, ...) como /d/ (etiquetando-as de forma a identificá-las todas, respetivamente, como “/b/” ou como “/d/”), sem estabelecer comparações intracategoriais como aquelas de que será capaz perante, p. ex., estímulos térmicos (vd. exemplos supra).

Todas as características aqui explicitadas a respeito do processamento *não contínuo* dos estímulos fonéticos – fazendo-os sempre corresponder às categorias que são os fonemas com os quais são identificados ¹⁶ – indiciam que a perceção da fala parece corresponder, de facto, a um processo eminentemente categorial. Simultaneamente, os dados referidos permitem-nos também aceitar que os fonemas funcionam como as respostas

¹⁴ Estudos experimentais como os de Hillenbrand et al. (1990), Veloso (1999), Strait et al. (2014), Zuk et al. (2013), Dawson et al. (2016), Kumar Sanju & Kumar (2016) ou Zhao & Kuhl (2016), entre outros, mostram que a capacidade de discriminação intracategorial de estímulos fonéticos pode ser encontrada, de forma relativamente excecional, em sujeitos com treino auditivo específico, como sucede com foneticistas e músicos profissionais, que se mostram capazes de identificar explicitamente diferenças intracategoriais em estímulos sonoros – como as realizações fonéticas de um mesmo fonema – processados categorialmente por ouvintes não treinados.

¹⁵ Vd. nota anterior.

¹⁶ Em estudos conduzidos com ouvintes escolarizados de línguas dotadas de um sistema de escrita alfabética, os “nomes das letras” (em respostas como “o primeiro som da palavra é *um bê*”) são frequentemente aceites como uma evidência da capacidade de nomeação dos estímulos (cf., p. ex., Mann & Foy 2003) (embora esta não possa ser, naturalmente, a única evidência do processamento categorial dos estímulos fonéticos, não sendo aplicável sequer, p. ex., aos sujeitos sem conhecimento ortográfico nem às línguas privadas de um sistema de escrita alfabética).

O funcionamento do fonema como uma resposta de tipo categorial no processamento da fala será mais demoradamente analisado nas secções 4 e 5.

categoriais típicas deste tipo de processamento de estímulos¹⁷.

3 – A Perceção Categorial da Fala

Como já foi referido na secção anterior, a perceção da fala apresenta as principais características da perceção categorial.

Os estudos de natureza experimental/laboratorial que colocam em evidência o carácter preponderantemente categorial da perceção da fala conheceram desenvolvimentos importantes a partir de trabalhos pioneiros desenvolvidos nos Laboratórios Haskins, como os de Liberman, Delattre et al. (1956), Liberman (1957), Liberman, Harris et al. (1957), Liberman, Cooper et al. (1967), p. ex.¹⁸.

Os dois principais argumentos em defesa da natureza categorial do processamento de estímulos fonéticos, desenvolvidos a partir das investigações citadas, são os que passamos a apresentar e demonstram, no processamento dos sinais fonéticos, as características anteriormente apontadas como as propriedades essenciais da perceção categorial.

1) O número de estímulos sensoriais (os fones, ou “sons da fala”, eventos psicoacústicos, potencialmente infinitos, com uma duração limitada no tempo e capazes de desencadear uma reacção perceptiva periférica ativadora dos níveis inferiores do processamento auditivo) é largamente superior ao número de respostas para os quais os ouvintes os remetem. Estas respostas categoriais, em número limitado, correspondem aos *fonemas da língua*

¹⁷ Voltaremos a estas questões sobretudo na secção 3, adiantando neste momento que a perceção categorial da fala e a das cores foram mesmo dadas, durante um certo período de tempo, como os únicos exemplos de perceção verdadeiramente categorial de estímulos (Bornstein 1987; Harnad 1987a: 6; Regan 1987; Rosen & Howell 1987: 118), perspectiva que acabou por ser abandonada pela demonstração experimental de efeitos categoriais no processamento perceptivo de outros estímulos (e pelos vestígios de perceção contínua no processamento destes mesmos estímulos, também). A propósito, refira-se que, apesar de a perceção categorial e a perceção contínua serem aqui apresentadas como dois tipos de perceção diferentes e opostos, torna-se necessário ter presente que muitos estímulos se prestam, até certo ponto pelo menos, às duas modalidades de processamento apresentadas e/ou a um processamento “misto”, que combina propriedades típicas, em princípio, da perceção categorial com propriedades mais características da perceção contínua. Tal verifica-se, p. ex., na perceção das temperaturas e mesmo das cores, como já referido.

¹⁸ O carácter pioneiro destas investigações é reconhecido, p. ex., na seguinte passagem de Hillenbrand et al. (1990), que resume também a principal originalidade de tais contributos: “The categorical perception phenomenon has been a focus of phonetic perception research since the first published reports of this kind of experiment at Haskins Laboratories more than three decades ago. The basic idea behind this phenomenon is that, for certain kinds of speech-sound continua, there is a very strong relationship between the ability to discriminate stimuli and the way that stimuli along that continuum are labelled.” (Hillenbrand et al. 1990: 655).

(cf. as citações contidas nos parágrafos seguintes), os quais, em geral, não ultrapassam o número das escassas dezenas na maior parte dos sistemas fonológicos documentados (Maddieson 2013)¹⁹.

O funcionamento dos fonemas como as respostas categoriais fornecidas no âmbito do processamento da fala é posto em evidência por diversos autores, como transparece de citações como as seguintes:

“Among the possible sounds that humans can produce, a certain finite subset of them has been used by the existing languages. This is our “phonetic” repertoire. Any given language, however, uses a still smaller subset of these, consisting only of those sounds – called “phonemes” – that signal differences in meaning [...]

[.....]

[...] these minimal meaning-signaling units, called “phonemes”, are processed by special phonetic mechanisms of hearing.”

(Hamad 1987a: 7)

“[In *Categorical Perception of Speech*] [...] reference is made to *phonemic categories*.”

(Rosen & Howell 1987: 118)

“In speech perception research, categorical perception of vowels and consonants has been assessed by experiments that involve identification and discrimination tasks. In an identification task, sounds that belong to the same category receive the same label. Identification has mostly been tested by means of a multiple-forced choice experiment in which listeners label each stimulus as one of the phonemes of their native (or second) language.”

(Boersma & Chládková 2013: 33)

¹⁹ “The more typical consonant inventory size is in the low twenties, with the mean for the 562 languages being 22.7, the modal value 22 and the median 21. Consonant inventories close to this size (22 ± 3) have been categorized as **average**, and the remainder divided into the categories **small** (from 6 to 14 consonants), **moderately small** (15-18), **moderately large** (26-33), and **large** (34 or more consonants).” (Maddieson 2013).

“Speech perception has been framed in terms of two levels of processing [...]: the perceptual encoding of continuous acoustic cues and the subsequent mapping of this information onto categories such as phonemes or words.”

(Toscano et al. 2010: 1532)

“Labeling sounds and images is an essential part of many cognitive processes that allow to function efficiently in our everyday lives. One such example is phoneme categorization, which refers to listeners’ ability to correctly identify speech sounds (e.g. /b/) and is required for understanding spoken language.”

(Kapnoula et al. 2017: 4)

2) Assim, e conforme já referido, os ouvintes de uma língua mostram-se normalmente incapazes de realizar discriminações intercategoriais (isto é, de responder positivamente a testes de discriminação ou de estabelecer qualquer tipo de comparação entre estímulos pertencentes à mesma categoria, isto é, *ao mesmo fonema*). Entre os autores que referem esta ausência de discriminação intracategorial, por parte de ouvintes nativos de uma dada língua, entre realizações fonéticas pertencentes à mesma categoria fonémica, contam-se, entre muitos outros, Studdert-Kennedy et al. (1970), Eimas, Miller & Jusczyk (1987: 165 ss.), Harnad (1987b: 543 ss.), Medin & Barsalou (1987: 470-471), Pastore (1987: 29-30), Rosen & Howell (1987: 114), Ladd & Morton (1997), Hale & Reiss (2003), Boersma & Chládková (2013) e Zoubrinetzky et al. (2016).

Estas duas observações gerais sobre o carácter categorial da percepção da fala (e sobre a natureza categorial do fonema enquanto unidade perceptiva básica) levam-nos a delimitar neste momento algumas observações de síntese e questões de partida para desenvolvimento nesta e nas próximas secções do presente estudo.

Em primeiro lugar, devemos pôr em relevo que **o fonema corresponde**, simultaneamente, **a uma unidade linguística** (ou seja, a uma entidade “gramatical” presente nas descrições explícitas da língua e representada no

conhecimento da língua interiorizado pelos falantes²⁰) e, **simultaneamente, a uma unidade de processamento perceptivo** (Studdert-Kennedy et al. 1970; Eimas, Miller & Jusczyk 1987: 165 ss.; Harnad 1987b: 543 ss.; Medin & Barsalou 1987: 470-471; Pastore 1987: 29-30; Rosen & Howell 1987: 114; Ladd & Morton 1997; Hale & Reiss 2003; Boersma & Chládková 2013; Zoubrinetzky et al. 2016).

Passaremos a referir-nos a estas duas aceções atribuíveis ao termo e ao conceito de fonema como **Fon-UL** para designarmos o *fonema enquanto unidade linguística* e **Fon-UP** para designarmos o *fonema enquanto unidade de processamento*. Como se depreende das próprias designações e dos dados aqui coligidos, a aceção **Fon-UL** encontra desenvolvimento e aceitação sobretudo junto dos estudos fonológicos, ao passo que a aceção **Fon-UP** é particularmente corrente junto dos investigadores de áreas como a psicolinguística e a fonética perceptiva. Dado que **Fon-UL** e **Fon-UP** têm origem em campos disciplinares e teóricos diferenciados e parecem focar-se em critérios e dimensões distintos, estas duas aceções poderiam ser recebidas como muito diferentes. Um dos objetivos centrais da exposição que pretendemos empreender ao longo deste artigo reside precisamente em tentar mostrar que as duas aceções não correspondem a conceituações inteiramente separáveis: correspondem, na nossa análise, a perspetivas que não se opõem nem se contradizem entre si, partilhando mesmo pressupostos, entendimentos e conteúdos fundamentais, o que nos permitirá mais tarde aproximá-las reciprocamente. Por outras palavras: tendo surgido em momentos, em contextos epistemológicos e em paradigmas metodológicos diferentes da história do pensamento/investigação acerca da linguagem, podemos encontrar nas definições aparentemente divergentes do fonema subjacentes a estas duas aceções alguma terminologia ou alguns argumentos que parecem exclusivos de uma ou de outra. Contudo, como

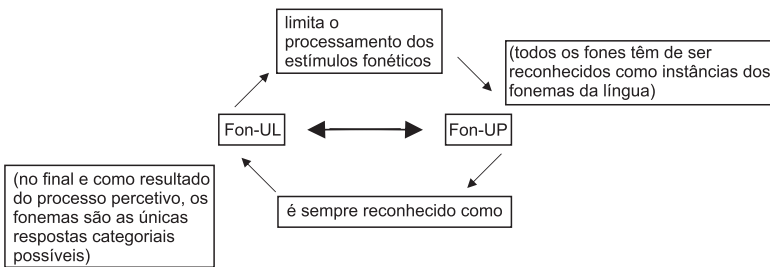
20 Na secção seguinte do texto, no âmbito da análise das diversas aceções de fonema disponibilizadas pela própria investigação fonética e fonológica, serão mencionadas as propostas de autores que enfatizam esta “vertente” do fonema enquanto unidade linguística. Acerca da importância, para o próprio estudo linguístico, da representação cognitiva “abstrata” de objetos fonológicos (que, de certa forma, legitima o seu estatuto enquanto objetos de estudo propriamente ditos), trazemos aqui as seguintes palavras de Burton-Roberts, Carr & Docherty (2000): “[We assume] [...] that phonological theory is about a form of knowledge. The assumption that phonological theory is about a form of knowledge is generally based on two other assumptions: (a) that phonological theory is part of linguistic theory, and, a specifically Chomskian assumption, (b) that linguistic theory in general is about a form of knowledge.” (Burton-Roberts, Carr & Docherty 2000: 2).

é nosso objetivo fazer ver neste trabalho, existe uma sobreposição muito importante entre a natureza de **Fon-UL** e a natureza de **Fon-UP**.

Conforme foi anunciado nas primeiras considerações deste trabalho, a contiguidade entre estas duas aceções de fonema torna-se especialmente patente quando comparamos as noções “categorialistas” (britânica e americana) de fonema com as investigações de carácter experimental que se têm debruçado sobre o processamento categorial do fonema.

Além de contíguas e sobreponíveis, estas duas aceções de fonema apresentam também alguma *circularidade*: os fonemas da aceção **Fon-UL** são as únicas respostas perceptivas quando considerado o **Fon-UP** (i.e., os ouvintes da língua, ao processarem estímulos fonéticos, só podem remetê-los para as categorias, em número restrito e limitado, que são os fonemas da língua inventariados pelas descrições fonológicas da língua); concomitantemente, a explicitação do inventário de fonemas enquanto unidades relevantes para a descrição fonológica de uma língua só é possível tendo em consideração as respostas perceptivas dadas pelos ouvintes dessa língua no tratamento dos estímulos fonéticos (constituem um fonema todos os fones de uma categoria não discriminados entre si). **Fon-UL** e **Fon-UP** apresentam-se-nos assim como duas realidades estreitamente inter-relacionadas que se justificam mutuamente, conforme esquematizamos em (2).

(2). O fonema enquanto unidade linguística (Fon-UL) e o fonema enquanto unidade perceptiva (Fon-UP): contiguidade e justificação recíproca



Uma outra questão que se coloca quando nos debruçamos sobre a natureza categorial da percepção da fala e dos fonemas, assim como sobre a relação entre **Fon-UL** e **Fon-UP**, prende-se com a intervenção dos níveis inferiores e dos níveis superiores na percepção da fala e com a evolução desta interação ao longo do desenvolvimento linguístico dos falantes-ouvintes de qualquer língua natural. A este respeito, convém sublinhar que a *experiência linguística* é um dos *fatores superiores*²¹ que intervêm na percepção da fala, com um papel determinante nos estádios finais dos processos perceptivos, na medida em que o ouvinte de uma língua está limitado, no seu processamento categorial dos estímulos fonéticos, ao catálogo de fonemas da língua (vd. (2) e tenham-se presentes, novamente, as definições “categoriais” de fonema como as de Harnad (1987a: 7), Rosen & Howell (1987: 118), Hale & Reiss (2003), Boersma & Chládková 2013: 33), Toscano et al. (2010: 1532) e Kapnoula et al. (2017: 4) acima transcritas). Ora, sendo os sistemas fonológicos diferentes de língua para língua, torna-se necessário explicar que estímulos suscetíveis de desencadear, nos níveis periféricos/inferiores da percepção da fala, respostas expectavelmente independentes da organização fonológica da língua e condicionadas sobretudo por variáveis de ordem fisioacústica e psicoacústica (Horst et al. 1992; Sachs et al. 1992; Kohlrauch et al. 1992; Strait et al. 2014: 2518; Dawson et al. 2016), sejam processados categorialmente pelos ouvintes, nos níveis finais e superiores desses processos, de forma diferenciada em função do inventário fonémico específico de cada língua.

Procuraremos explicitar melhor o alcance desta questão através da observação do que poderia passar-se no processamento de um par fonético que, numa língua, pertença à mesma categoria fonémica e, numa outra língua, realize duas categorias diferentes.

Escolheremos para esta exemplificação o par [l] (lateral alveolar)/[ɫ] (lateral velarizada). Em português europeu, estas duas realizações correspondem a alofones diferentes do fonema //l/ em distribuição complementar ([l] ocorre em ataque de sílaba; [ɫ] encontra-se em coda silábica²²). Em línguas como

²¹ Vd. nota 12.

²² Apresentamos aqui a posição clássica acerca da distribuição destes dois alofones do português, tal como encontrada nas principais obras de referência da fonética e da fonologia do português (Mateus & E. Andrade 2000: 11, 12; Mateus et al. 2003: 995, 1016; Rodrigues 2020: 3357-3358; A. Andrade & E. Andrade 2000: 3388). Certas investigações fonéticas (A. Andrade 1999; Marques 2010; Martins et al. 2010), bem como algumas descrições fonológicas do português (cf., p. ex., Emiliano 2009: 132), defendem o “alastramento” recente da variante velarizada [ɫ] para a posição de ataque silábico também.

o totonaco (língua da família totonaco-tepehua, falada no México), [l] e [ɬ], podendo ocorrer na mesma posição da sílaba e da palavra (estão, portanto, em distribuição livre entre si), têm um valor distintivo: distinguem significados como [ʎuuwa] ‘muito’ e [ʎuuwa] ‘cobra’ (Herrera Zendejas 2009: 23). Desse modo, torna-se previsível que os ouvintes do totonaco, diferentemente dos do português europeu, distingam as duas laterais em testes laboratoriais de discriminação. Ou seja: [l] e [ɬ], processadas periféricamente como diferentes quer por ouvintes do português europeu, quer por ouvintes do totonaco (Horst et al. 1992; Sachs et al. 1992; Kohlrauch et al. 1992; Strait et al. 2014: 2518; Dawson et al. 2016), serão categorizados (logo, processados) como *iguais* pelos ouvintes do português (i.e., sem discriminação intracategorial), mas como *diferentes* pelos ouvintes do totonaco (i.e., com discriminação intercategoriais)²³. O que determina esta diferença de processamento, como já dissemos, é a organização diferente dos sistemas fonológicos do português e do totonaco. Paralelamente, é também a experiência linguística dos ouvintes de cada uma destas línguas (isto é, a organização do espaço perceptivo, *construída como resultado da exposição e da aprendizagem dos ouvintes a uma língua ou a outra*) que fará com que os ouvintes do totonaco “mantenham” a capacidade de distinguir categorialmente [l] de [ɬ] e que os do português a “percam”²⁴.

4 – O fonema como entidade categorial nas propostas clássicas da fonética britânica e da fonologia distribucionalista norte-americana

Nesta secção, é nosso propósito demonstrar que a conceção categorialista do fonema surge, historicamente, antes do desenvolvimento das metodologias laboratoriais e experimentais que reforçarão a conceção do **Fon-UP**. Com efeito, *antes e independentemente* do estabelecimento das metodologias de base experimental que consolidam esta última conceptualização, as definições tradicionais (eminentemente linguísticas) do fonema encontradas na fonética descritiva britânica (aqui exemplificada a partir de Jones 1957;

²³ Em Veloso (1995a), trabalho realizado sob a orientação da Professora Maria da Graça Pinto, verificámos como ouvintes nativos de línguas diferentes processam diferentemente as variantes alofónicas “fricativizadas” [β Δ Γ] dos fonemas / b d g/ encontradas em português europeu. Nesse trabalho, foram recolhidos dados que mostram que, ao contrário de ouvintes de línguas em que esta dispersão alofónica não é atestada (capazes de discriminar [B Δ Γ] de [b d g]), os ouvintes nativos do português europeu sem treino fonético explícito não fazem tal discriminação.

1967) e na fonologia distribucionalista norte-americana (aqui ilustrada com base em Gleason Jr. 1955)²⁵ haviam já adiantado algumas das propostas essenciais que reencontraremos devidamente comprovadas do ponto de vista experimental, nos estudos cronologicamente posteriores desenvolvidos a partir das investigações pioneiras dos Laboratórios Haskins.

Nas definições de *fonema* encontradas junto destas duas escolas linguísticas, as propriedades *categoriais* desta unidade apresentam-se como parte fundamentalmente integrante da sua natureza intrínseca e essencial, conforme se torna patente nas seguintes citações.

“Viewed from the “physical” angle a phoneme is a family of uttered sounds [...] in a particular language which count for practical purposes as if they were one and the same; the use of each member of the family (allophone) is conditioned by the phonetic environment, i.e. no one member ever occurs in the situation appropriate to another.”

(Jones 1957: 7)

²⁵ Como veremos no desenvolvimento desta parte do texto, as primeiras concepções norte-americanas de *fonema* afastam-se das aceções “europeias” fortemente influenciadas pela obra de Troubetzkoy (1939), que insistem no carácter puramente teórico e abstrato do fonema – enquanto unidade mínima, indivisível e definida sobretudo pela sua função distintiva –, não sendo valorizada, na definição da unidade, a sua dispersão por realizações materiais concretas (“Ces unités phonologiques qui, au point de vue de la langue en question, ne se laissent pas analyser en unités phonologiques encore plus petites et successives, nous les appelons des *phonèmes*. Le phonème est donc la plus petite unité phonologique de la langue étudiée. La face signifiante de chaque mot existant dans la langue se laisse analyser en phonèmes et peut être représentée comme une suite déterminée de phonèmes.” – Troubetzkoy 1939: 37-38).

Esta oposição entre um “abstracionismo” das posições teóricas do estruturalismo europeu e a maior preocupação, junto dos primeiros linguistas norte-americanos, com a ligação dos constructos teóricos às suas realizações concretas e materiais é resumida de forma sintética e esclarecedora em Corneille (1976: 26 ss.). Pondo em realce a forte motivação “pragmática” dos distribucionalistas (“[...] facilmente explicável se se pensar que estes linguistas tinham que descrever línguas praticamente suas desconhecidas para as quais era impossível basear-se, implicitamente ou não, num sistema pré-estabelecido” – Corneille 1976: 27) e sublinhando, concomitantemente, que “[...] a linguística americana – ao contrário da linguística europeia [...] – defin[e] a língua como sendo a totalidade dos actos de fala” (Corneille 1976: 27), o autor afirma, em concordância com os autores americanos da época referida, que as concepções europeias (trubetzkoyanas) das unidades linguísticas “[...] revelam mais da metafísica ou da filosofia que da linguística” (Corneille 1976: 26). É neste contexto que são recordadas as seguintes palavras de Zellig Harris, que marcam com alguma ironia a diferença entre uma visão “abstracionista” (“misticista”, segundo o autor americano) da primeira fonologia europeia e a visão “pragmatista” da primeira fonologia norte-americana: “O ponto de discórdia com o Círculo de Praga é o recurso ocasional a *uma utilização MÍSTICA de termos filosóficos*. A terminologia do Círculo de Praga apresenta assim dois perigos: primeiro dá a impressão que existem dois objectos possíveis de investigação: (...) a *fala* e (...) a *estrutura da língua, enquanto que esta não é mais do que a apresentação científica daquela*. Segundo, utilizar palavras como FUNÇÃO, SISTEMA e outras palavras do mesmo género, *sem as definir em termos de operações e relações* pode confundir o próprio linguista. De facto, ao satisfazer-se com termos psicológicos vagos, este pode julgar-se dispensado de continuar as suas análises.” (Harris 1941: 345), citado por Corneille (1976: 26); maiúsculas e itálicos de acordo com a citação de Corneille 1976).

Esta comparação entre as duas perspectivas prossegue, na obra de Corneille (1976), com referência às críticas de autores como Martin Joos e outros: “Como se vê, à atitude americana não falta constância. Z. HARRIS denunciava a utilização «mística» de certos termos filosóficos e de conceitos psicológicos mal definidos, M. Joos qualifica como «teológico» qualquer tentativa de recurso a interpretações «mentalistas».” (Corneille 1976: 29).

“Um **fonema** é uma classe de sons. É fácil demonstrar que, por exemplo, o /k/ de *key* difere dos de *ski* ou de *caw*, assim como que os dois últimos diferem entre si. [...] Porém, uma vez que esses esquemas de variação nunca são idênticos numa para outra língua, um estrangeiro deixar-se-á frequentemente impressionar por diferenças de que o falante nativo se não apercebe.”

(Gleason Jr. 1955: 274)

“[...] although the English k’s in *ki:p* (*keep*), *ko:l* (*call*) and *ku:l* (*cool*) are distinct sounds, it is necessary for practical linguistic purposes to treat them as if they were one and the same.

[...] In fact, many of the elements of language commonly termed “sounds” or “essential sounds” are in reality small families of sounds, each family consisting of an important sound of the language together with other related sounds which, so to speak, “represent” it in particular sequences or under particular conditions of length or stress or intonation.

[.....]

It is to such a family that the term “phoneme” is applied in this book. The sounds included in it may be termed its “members” or “allophones”.”

(Jones 1967: 7)²⁶

“[...] regarding the phoneme as a family, we may say that a phoneme is A FAMILY OF SOUNDS IN A GIVEN LANGUAGE WHICH ARE RELATED IN CHARACTER AND ARE USED IN SUCH A WAY THAT NO ONE MEMBER EVER OCCURS IN A WORD IN THE SAME PHONETIC CONTEXT AS ANY OTHER MEMBER.”

(Jones 1967: 10)

²⁶ Daniel Jones é outro autor que, em concordância com as posições referidas na nota anterior, sublinha explicitamente as diferenças entre as noções categorialistas de fonema em que se revê e as definições mais “abstratas” deste conceito encontradas no estruturalismo clássico europeu: “It must be mentioned here that in the opinion of some the phoneme may be defined in a totally different manner, namely, not as family of sounds but as a single entity – an abstract sound [...] which appears in the first degree of abstraction as a set of abstract sounds [...]” (Jones 1967: 11).

* * * * *

Um ponto comum a todas estas definições reside na forma como nelas se concebe o fonema como um “conjunto” de realizações fonéticas (um conjunto de fones, de estímulos, etc.), encontrando-se nessa dispersão não um “acidente” extrínseco à própria definição do fonema, mas a própria essência deste conceito. Ainda que sem referirem explicitamente noções como “estímulos”, “processamento categorial” ou “discriminação intracategorial”, estas definições apresentam sempre o fonema como um “conjunto” (uma “classe”, na terminologia de Gleason Jr. (1955); uma “família”, na terminologia de Jones 1967)²⁷ de entidades físicas e preveem já que ouvintes de línguas diversas só se mostrarão capazes de discriminar estímulos pertencentes a diferentes conjuntos ou categorias (fonemas, ou seja, “classes/famílias”, na sua própria terminologia). São assim “antecipadas”, de certo modo, as conclusões firmadas nos trabalhos experimentais que só serão publicados mais tarde (p. ex., tal como anteriormente referido, as investigações pioneiras de Liberman, Delattre et al. (1956), Liberman (1957), Liberman, Harris et al. (1957) e Liberman, Cooper et al. 1967).

5– Uma visão integrada: fonética acústica, fonética perceptiva, psicolinguística e fonologia

Ao longo deste estudo, tentámos estabelecer um paralelismo entre (i) a noção de fonema enquanto unidade linguística encontrada na tradição teórico-descritiva “anglo-saxónica” (desenvolvida, preponderantemente, no plano da descrição linguística) e (ii) a sua conceção enquanto categoria perceptiva, amplamente explorada – e demonstrada – por investigações mais recentes, relacionadas com o processamento categorial da fala, a influência da organização do sistema fonológico da língua sobre esse processamento e o desenvolvimento das capacidades perceptivas dos ouvintes em interação com a construção do sistema fonológico ao longo do processo de aquisição.

Aparentemente, a noção de fonema enquanto unidade linguística, por um lado, e, por outro, o seu entendimento enquanto unidade de

²⁷ Dentro de uma certa amplitude interpretativa, poderíamos mesmo dizer que o termo “fonema”, nestas acepções, corresponderia à classe lexical dos “nomes coletivos”.

processamento da fala poderiam ser apresentados (e, por vezes, são-no) como evidência de que estão a ser considerados dois objetos intrinsecamente distintos e identificados a partir de perspetivas teórico-metodológicas opostas entre si. Um dos objetivos nucleares deste trabalho é propor que as duas conceções são inter-relacionadas, contíguas e complementares entre si, podendo mesmo ser encaradas como formulações pouco diferentes de uma mesma conceituação teórica. Tentaremos fundamentar resumidamente esta proposta nas observações seguintes.

1) As conceções tradicionais britânicas e norte-americanas do **Fon-UL**, como as encontradas em Jones (1957; 1967) e em Gleason Jr. (1955), intuem já, a partir do estudo fonológico e antes dos métodos experimentais mais recentes, a noção de fonema enquanto *categoria perceptiva* (p. ex., ao defender-se, como fazem os autores citados, que os fonemas não são senão conjuntos de realizações fonéticas distintas (mas não distintivas) que o ouvinte nativo da língua não consegue discriminar).

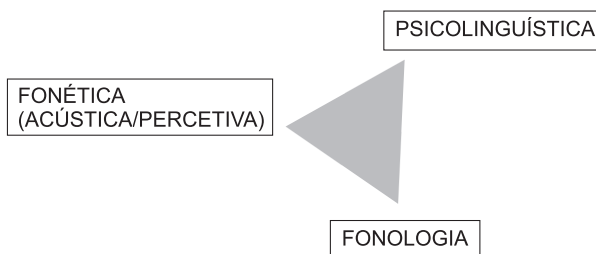
2) Os estudos mais recentes de fonética perceptiva e de psicolinguística apoiados em investigação laboratorial-experimental e desenvolvidos em quadros teóricos e disciplinares diferentes vieram confirmar, justamente, algumas das propostas iniciais de que dispomos a partir das primeiras décadas da fonética descritiva de tradição britânica e da fonologia distribucionalista norte-americana.

Em conformidade, uma dicotomia muito estrita (de tipo categorial...) entre **Fon-UL** e **Fon-UP** pode ser substituída, de forma mais produtiva, por uma visão “integrada” do fonema que explica que este conceito seja, simultaneamente, um item do inventário de unidades fonológicas da língua e, *por isso*, uma variável determinante das respostas perceptivas que os ouvintes nativos dão perante o processamento de estímulos linguísticos. A construção do espaço categorial dos ouvintes decorre da sua progressiva exposição, sobretudo nos primeiros anos do desenvolvimento linguístico, a *inputs* fonéticos produzidos de acordo com as regras de um dado sistema fonológico. O resultado final deste processo consiste, fundamentalmente, na limitação das respostas categoriais às imposições do(s) sistema(s)

fonológico(s) da(s) língua(s) materna(s) de cada falante-ouvinte²⁸.

Forma-se assim um triângulo como o apresentado em (3).

(3). A conceção categorialista do fonema em resultado da triangulação
{fonética X fonologia X psicolinguística}



“Triangulações” como a de (3), que combinam contributos e pontos de vista complementares entre si quando se aborda um objeto tão complexo como a linguagem, foram sempre defendidas pela homenageada deste volume, conforme se depreende das suas aulas, das suas conferências e das suas publicações. Integrando-se na visão da linguagem como uma prática vivida e permanentemente *construída* pelos sujeitos em interação com o meio envolvente e o desenvolvimento cognitivo, estas visões complementares são um dos mais importantes legados e ensinamentos que recordamos da Professora Maria da Graça Pinto e ilustram bem, em nosso entender, a sua formação “construtivista”, moldada pelo seu profundo contacto com a epistemologia genética de Jean Piaget²⁹.

Com efeito, uma perspetiva não rigidamente modular (como a de (3)), integrando a interação de diversos mecanismos de processamento,

²⁸ Cf. novamente os trabalhos citados na nota 24.

²⁹ “O desenvolvimento psíquico, que se inicia com o nascimento e termina na idade adulta, é comparável ao conhecimento orgânico: tal como este, consiste essencialmente numa marcha para o equilíbrio. Com efeito, tal como o corpo está em evolução até um nível relativamente estável, caracterizado pelo termo do crescimento e pela maturidade dos órgãos, também a vida mental pode ser concebida como evoluindo em direcção a uma forma de equilíbrio final, representada pelo espírito adulto. O desenvolvimento é, portanto, em certo sentido, uma equilibração progressiva [...]” (Piaget 1973: 11).

aprendizagem e estruturação do conhecimento (a que não é alheia a interação com variáveis socioculturais), acaba precisamente por confirmar uma visão da linguagem que Maria da Graça Pinto cultivou e transmitiu ao longo da sua carreira. O cerne desta visão “construtivista” da linguagem, do seu uso, da sua prática e da sua aprendizagem, presente em praticamente todos os textos da autora, encontra-se condensado, a título de exemplo, na seguinte passagem. Extraídas do capítulo de conclusões da sua tese de doutoramento, num momento em que são analisados aspetos específicos da compreensão verbal da criança no processo de construção do seu conhecimento linguístico, estas palavras (com que queremos concluir o presente trabalho) legitimam, em nosso entender, “triangulações” epistemológicas como a que simplificadamente apresentámos em (3):

“No caso da linguagem, terá de se considerar que tanto o sujeito como o objecto estão intimamente ligados, se se atender ao «input» linguístico a que a criança está exposta [...]. Assim, a criança inserida num dado meio social sofre, sem dúvida, as influências culturais e linguísticas desse meio. Quanto às influências linguísticas, estas só poderão interactuar o próprio processo de construção do objecto linguístico.”

(Pinto 1988: 469)

REFERÊNCIAS

- Aliaga-Garcia, C. 2017. *The effect of auditory and articulatory phonetic training on the perception and production of L2 vowels by Catalan-Spanish learners of English*. Tese de Doutoramento. Universitat de Barcelona.
- Andrade, A. 1999. Variação fonética do /l/ em ataque silábico em Português Europeu. *Actas do IX Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*. Lisboa: Associação Portuguesa de Linguística, 55-76.
- Andrade, A.; Andrade, E. 2020. Sílabas. In: E. B. Paiva Raposo et al. (Org.). *Gramática do Português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, v. III, 3371-3396.
- Article Information*
- Berlin, B.; Kay, P. 1969. *Basic color terms: Their universality and evolution*. Berkeley: University of California Press.
- Boersma, P. 2010. *Modelling phonological category learning*. Preprint. <https://www.fon.hum.uva.nl/paul/papers/CategoryEmergence11.pdf> (01.06.2020)
- Boersma, P.; Chládková, K. 2013. Detecting categorical perception in continuous discrimination data. *Speech Communication*. 55: 33-39.
- Bohn, O.-S. 2000. Linguistic relativity in speech perception: An overview of the influence of language experience on the perception of speech sounds from infancy to adulthood. In: S. Niemeier, R. Dirven (Eds.). *Evidence for linguistic relativity*. Amsterdam: John Benjamins, 1-28.
- Bohn, O.-S.; Ellegaard, A. A. 2019. Perceptual assimilation and graded discrimination as predictors of identification accuracy for learners differing in L2 experience: The case of Danish learners' perception of English initial fricatives. *Proceedings of the 19th International Congress of Phonetic Sciences*, 2071-2074.
- Bornstein, M. H. 1987. Perceptual categories in vision and audition. In: Harnad (Ed.). *Categorical Perception. The groundwork of cognition*. Cambridge: Cambridge University Press, 287-300.
- Brown, A. M.; Lindsey, D. T.; Guckes, K. M. 2011. Color names, color categories, and color-cued visual search: sometimes, color perception is not categorical. *Journal of Vision*. 11.
- Burton-Roberts, N.; Carr, P.; Docherty, G. (Eds.). 2000. *Phonological Knowledge. Conceptual and Empirical Issues*. Oxford: Oxford University Press.
- Carlet, A.; Rato, A. 2015. Non-native perception of English voiceless stops. *Proceedings of the International Symposium on Monolingual and Bilingual Speech 2015*, 57-67.

- Collier, G. A. 1973. Book Review. *Basic Color Terms: Their Universality and Evolution* by Brent Berlin and Paul Kay. *Language*. 49(1): 245-248.
- Conboy, B. T.; Sommerville, J. A.; Kuhl, P. K. 2008. Cognitive control factors in speech perception at 11 months. *Developmental Psychology*. 44(5): 1505-1512
- Corneille, J.-P. 1976. *La linguistique structurale. Sa portée, ses limites*. Paris : Larousse. Trad. port. de F. D. Ferreira. *A Linguística Estrutural – seus alcances e seus limites*. Coimbra: Almedina, 1982.
- Dawson, C.; Aalto, D.; Simko, J.; Tervaniemi, M.; Vainio, M. 2016. Interactions between musicality and native language for enhanced sound feature processing. *Conference Abstract: SAN2016 Meeting*.
- Dillon, B.; Dunbar, E.; Idsardi, W. 2013. A Single-Stage Approach to Learning Phonological Categories: Insights From Inuktitut. *Cognitive Science*. 37: 344–377.
- Dowman, M. 2007. Explaining Color Term Typology With an Evolutionary Model. *Cognitive Science*. 31: 99–132.
- Drozdova, P.; van Hout, R.; Scharenborg, O. 2014. Phoneme Category Retuning in a Non-native Language. *Interspeech 2014*: 553-557.
- Ehret, G. 1987. Categorical perception of sound signals: Facts and hypotheses from animal studies. In: S. Harnad (Ed.). *Categorical perception. The groundwork of cognition*. Cambridge: Cambridge University Press, 301-331.
- Eimas, P. D.; Miller, J. L.; Jusczyk, P. W. 1987. On infant speech perception and the acquisition of language. In: S. Harnad (Ed.). *Categorical Perception. The groundwork of cognition*. Cambridge: Cambridge University Press, 161-195.
- Emiliano, A. 2009. *Fonética do Português Europeu: Descrição e Transcrição*. Lisboa: Guimarães.
- Eysenck, M. W. 1994. *Perspectives on Psychology*. Hove: Psychology Press.
- Fry, D. B. 1970. Speech Reception and Perception. In: J. Lyons (Ed.). *New Horizons in Linguistics*. London: Penguin, 29-52.
- Giannakopoulou, A. 2012. *Plasticity in second language (L2) learning: perception of L2 phonemes by native Greek speakers of English*. Tese de Doutoramento. Brunel University.
- Gleason Jr., H. A. 1955. *An Introduction to Descriptive Linguistics*. New York: Holt, Rinehart & Winston. Trad. port. de J. Pinguelo: *Introdução à Linguística Descritiva*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 2ª ed., 1985.
- Hale, M.; Reiss, C. 2003. The Subset Principle in phonology: Why the *tabula* can't be *rasa*. *Journal of Linguistics*. 39(2): 219-244.

- Halvey, M.; Wilson, G.; Brewster, S. A.; Hughes, S. A. 2013. Perception of Thermal Stimuli for Continuous Interaction. *CHI 2013, Changing Perspectives*: 1587-1592.
- Hardin, C. L. 2013. Berlin and Kay Theory. *Encyclopedia of Color Science and Technology*. Berlin: Springer Science, 1-4.
- Harnad, S. 1987a. Psychophysical and cognitive aspects of categorical perception: A critical overview. In: S. Harnad (Ed.). *Categorical perception. The groundwork of cognition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1-25.
- Harnad, S. 1987b. Category induction and representation. In: S. Harnad (Ed.). *Categorical perception. The groundwork of cognition*. Cambridge: Cambridge University Press, 535-565.
- Harnad, S. 2003. Categorical Perception. *Encyclopedia of Cognitive Science*. London: Nature Publishing/Macmillan, 1-6.
- Harris, Z. 1941. Review. N. Trubetzkoy. *Grundzüge. Language*. 17. Citado por Corneille, J.-P. 1976. *La linguistique structurale. Sa portée, ses limites*. Paris: Larousse. Trad. port. de F. D. Ferreira. *A Linguística Estrutural – seus alcances e seus limites*. Coimbra: Almedina, 1982: 26.
- Hary, J. M.; Massaro, D. W. 1982. Categorical results do not imply categorical perception. *Perception & Psychophysics*. 32(5): 409-418.
- Herrera Zendejas, E. 2009. *Formas Sonoras: Mapa fónico de las lenguas mexicanas*. México: El Colegio de México.
- Hillenbrand, J.; Canter, G. J.; Smith, B. L. 1990. Perception of intraphonemic differences by phoneticians, musicians, and inexperienced listeners. *Journal of the Acoustical Society of America*. 88(2): 655-662.
- Hoonhorst, I.; Medina, V.; Colin, C.; Markessis, E.; Radeau, M.; Deltenre, P. et al. 2011. Categorical perception of voicing, colors and facial expressions: A developmental study. *Speech Communication*. 53(3): 417-430.
- Horst, J. W.; Javel, E.; Farley, G. R. 1992. Coding of Fundamental Frequency in Auditory Nerve Fibers. Effects of Signal Level and Phase Spectrum. In: M. E. H. Schouten (Ed.). *The Auditory Processing of Speech. From Sounds to Words*. Berlin: Mouton de Gruyter, 15-27.
- Huette, S.; McMurray, B. 2010. Continuous dynamics of color categorization. *Psychonomic Bulletin & Review*. 17 (3): 348-354.
- Iverson, P.; Kuhl, P. K. 2000. Perceptual magnet and phoneme boundary effects in speech perception: Do they arise from a common mechanism? *Perception & Psychophysics*. 62(4): 874-886.

- Jones, D. 1957. The History and Meaning of the Term "Phoneme". *Le Maître Phonétique*. 35(72): 1-20
- Jones, D. 1967. *The Phoneme. Its Nature and Use*. 3rd ed. Cambridge: Cambridge University Press. [1^a ed.: 1950].
- Jusczyk, P. W.; Hohne, E. A.; Mandel, D. R. 1995. Picking up regularities in the sound structure of the native language. In: W. Strange (Ed.). *Speech Perception and Linguistic Experience. Issues in Cross-Language Research*. Timonium MD: York Press, 91-119.
- Kapnoula, E. C.; Winn, M. B.; Kong, E. J.; Edwards, J.; McMurray, B. 2017. Evaluating the sources and functions of gradiency in phoneme categorization: An individual differences approach. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*. 43(9): 1594–1611.
- Kay, P.; Berlin, B.; Maffi, L.; Merrifield, W. 1997. *Color naming across languages*. In: C. L. Hardin, L. Maffi (Eds.). *Color categories in thought and language*. Cambridge: Cambridge University Press, 21-56.
- Kingston, J. 2003. What Are Phonetic Categories?. *Proceedings of the 15th International Congress of Phonetic Sciences*, 285-288.
- Kohlrauch, A.; Püschel, D.; Alpei, H. 1992. Temporal Resolution and Modulation Analysis in Models of the Auditory System. In: M. E. H. Schouten (Ed.). *The Auditory Processing of Speech. From Sounds to Words*. Berlin: Mouton de Gruyter, 85-98.
- Kuhl, P. K. 1987. The special-mechanisms debate in speech research : Categorization tests on animals and infants. In: S. Harnad (Ed.). *Categorical Perception. The groundwork of cognition*. Cambridge: Cambridge University Press, 355-386.
- Kuhl, P. K. ; Williams, K. A.; Lacerda, F. ; Stevens, K. N. Lindblom, B. 1992. Linguistic Experience Alters Phonetic Perception in Infants by 6 Months of Age. *Science*. 255: 606-608.
- Kuhl, P. K.; Iverson, P. 1995. Linguistic experience and the "perceptual magnet effect". W. Strange (Ed.). *Speech Perception and Linguistic Experience. Issues in Cross-Language Research*. Timonium MD: York Press, 121-154.
- Kumar Sanju, H. ; Kumar, P. 2016. Enhanced auditory evoked potentials in musicians: A review of recent findings. *Journal of Otology*. 11: 63-72.
- Kunimoto, C.; Miller, J.; Pashler, H. 2001. Confidence and accuracy of near-threshold discrimination responses. *Conscious Cognition*. 10(3): 294-340.
- Ladd, D. R.; Morton, R. 1997. The perception of intonational emphasis: continuous or categorical?. *Journal of Phonetics*. 25: 313-342.
- Lieberman, A. M. 1957. Some Results of Research on Speech Perception. *Journal of the*

- Acoustical Society of America*. 29(1): 117-123.
- Liberman, A. M.; Cooper, F. S.; Shankweiler, D. P.; Studdert-Kennedy, M. 1967. Perception of the Speech Code. *Psychological Review*. 74(6): 431-461.
- Liberman, A. M.; Delattre, P. C.; Gerstman, L. J.; Cooper, F. 1956. Tempo of frequency change as a cue for distinguishing classes of speech sounds. *Journal of Experimental Psychology*. 52(2): 127-137.
- Liberman, A. M.; Harris, K. S.; Hoffman, H. S.; Griffith, B. C. 1957. The Discrimination of Speech Sounds within and across Phoneme Boundaries. *Journal of Experimental Psychology*. 54(5): 358-368.
- Lindsey, D. T.; Brown, A. M. 2010. How categorical is color perception? *Journal of Vision*. 10(25).
- Macmillan, N. A. 1987. S. Harnad (Ed.). *Categorical Perception. The groundwork of cognition*. Cambridge: Cambridge University Press, 53-85.
- Maddieson, I. 2013. Consonant Inventories. In: Dryer, M. S.; Haspelmath, M. (Eds.). *The World Atlas of Language Structures Online*. Leipzig: Max Planck Institute for Evolutionary Anthropology. (Available online at <http://wals.info/chapter/1>, Accessed on 2020-06-01).
- Mann, V. A; Foy, J. G. 2003. Phonological Awareness, Speech Development, and Letter Knowledge in Preschool Children. *Annals of Dyslexia*. 53(1): 149-173.
- Marques, I. 2010. *Varição fonética da lateral alveolar no português europeu*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Aveiro.
- Martins, P.; Oliveira, C.; Silva, A.; Teixeira, A. 2010. Articulatory characteristics of European Portuguese laterals: a 2D and 3D MRI study. *FALA 2010. VI Jornadas en Tecnología del Habla and II Iberian SLTech Workshop*. Universidade de Vigo.
- Massaro, D. W. 1998. Categorical Perception: Important Phenomenon or Lasting Myth?. *Proceedings of the 5th International Congress of Spoken Language Processing*, v. 6, 2275-2279.
- Massaro, D. W.; Cohen, M. M. 1983. Categorical or continuous speech perception: A new test. *Speech Communication*. 2: 15-35.
- Mateus, M. H. M.; Brito, A. M.; Duarte, I.; Faria, I. H.; Frota, S.; Matos, G.; Oliveira, F.; Vigário, M.; Villalva, A. 2003. *Gramática da Língua Portuguesa*. 5ª ed. Lisboa: Caminho.
- Mateus, M. H.; Andrade, E. 2000. *The Phonology of Portuguese*. Oxford: Oxford University Press.
- McIntyre, W. J. M. 2009. Retrospective Survey of the Problems with Berlin and Kay (1969). *California Linguistic Notes*. XXXIV(1): 1-21.

- Medin, D. L.; Barsalou, L. W. 1987. Categorization processes and categorical perception. In: S. Harnad (Ed.). *Categorical Perception. The groundwork of cognition*. Cambridge: Cambridge University Press, 455-490.
- Menn, L. 2011. *Psycholinguistics. Introduction and Applications*. San Diego CA: Plural Publishing.
- Munro, M. J.; Bohn, O.-S. 2007. The study of second language speech: A brief overview. In: O.-S. Bohn, M. J. Munro (Eds.). *Language experience in second language speech learning: In honor of James Emil Flege*. Amsterdam: John Benjamins, 3-11.
- Newcomer, P.; Faris, J. 1971. Basic Color Terms. *Journal of American Linguistics*. 37(4): 270-275.
- Odisho, E. Y. 2007. A Multisensory, Multicognitive Approach to Teaching Pronunciation. *Linguística: Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto*. 2: 3-28.
- Odisho, E. Y. 2016. The Weight of Phonological vs. Phonetic Accent in Teaching Pronunciation: Implications and applications. *Linguarum Arena*. 7: 31-48.
- Oliveira, D.; Rato, A, 2019. Assimilação perceptiva das oclusivas orais do português europeu L2 por falantes nativos de cantonês. *Diacrítica*. 32(2): 133-156.
- Pastore, R. E. 1987. Categorical perception: Some psychophysical models. In: S. Harnad (Ed.). *Categorical Perception. The groundwork of cognition*. Cambridge: Cambridge University Press, 29-52.
- Pastore, R. E.; Szczesiul, R.; Wielgus, V.; Nowikas, K.; Logan, R. 1984. Categorical perception, category boundary effects, and continuous perception: A reply to Hary and Massaro. *Perception & Psychophysics*. 35(6): 583-585.
- Peperkamp, S.; Pettinato, M.; Dupoux, E. 2003. Allophonic Variation and the Acquisition of Phoneme Categories. *Proceedings of the 27th Annual Boston University Conference on Language Development*. Sommerville, MA: Cascadilla Press, 650-661.
- Piaget, J. 1973. *Six études de psychologie*. Paris-Genève. Denoël-Gonthier. Trad. port. de N. C. Pereira. *Seis Estudos de Psicologia*. 9ª ed. Lisboa: Dom Quixote, 1983.
- Pinto, M. G. L. C. 1988. *Abordagem a Alguns Aspectos da Compreensão Verbal na Criança. Estudo Psicolinguístico Genético do Token Test e de Materiais de Metodologia Complementar*. Porto: Instituto Nacional de Investigação Científica/Centro de Linguística da Universidade do Porto.
- Pisoni, D. B.; Sawusch, J. R. 1975. Some Stages of Processing in Speech Perception. In: A. Cohen, S. G. Nooteboom (Eds.). *Structure and Process in Speech Perception*. Berlin: Springer-Verlag, 16-35.
- Rato, A. S. (2014a). *Cross-language perception and production of English vowels by*

- Portuguese learners: the effects of perceptual training*. Dissertação de Doutoramento. Universidade do Minho.
- Rato, A.; Flores, C.; Neves, D.; Oliveira, D. 2015. A competência fonológica de falantes bilingues luso-alemães: um estudo sobre sotaque global, compreensibilidade e inteligibilidade da sua língua de herança. *Diacrítica*. 29(1): 297-326.
- Regan, D. 1987. Evoked potentials and color-defined categories. In: Harnad (Ed.). *Categorical Perception. The groundwork of cognition*. Cambridge: Cambridge University Press, 444-452.
- Repp, B. 1984. Categorical Perception: Issues, Methods, Findings. *Speech and Language: Advances in Basic Research and Practice*. 10: 244-322.
- Rodrigues, C. 2000. Consonantismo. In: E. B. Paiva Raposo et al. (Org.). *Gramática do Português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, v. III, 3333-3368.
- Rosen, S.; Howell, P. 1987. Auditory, articulatory, and learning explanations of categorical perception in speech. In: S. Harnad (Ed.). *Categorical Perception. The groundwork of cognition*. Cambridge: Cambridge University Press, 113-160.
- Sachs, M. B.; Blackburn, C. C.; Banks, M. I.; Wang, X. 1992. Processing of the Auditory Nerve Code for Speech by Populations of Cells in the Anteroventral Cochlear Nucleus. M. E. H. Schouten (Ed.). *The Auditory Processing of Speech. From Sounds to Words*. Berlin: Mouton de Gruyter, 47-60.
- Souza, H. K.; Carlet, A.; Jułkowska, I. A.; Rato, A. 2017. Vowel inventory size matters: Assessing cue-weighting in L2 vowel perception. *Ilha do Desterro*. 70(3): 33-46.
- Strait, D. L.; O'Connell, S.; Parbery-Clark, A.; Kraus, N. 2014. Musicians' Enhanced Neural Differentiation of Speech Sounds Arises Early in Life: Developmental Evidence from Ages 3 to 30. *Cerebral Cortex*. 24: 2512-2521.
- Strange, W. (Ed.). 1995. *Speech Perception and Linguistic Experience: Issues in Cross-Language Research*. Timonium MD: York Press.
- Studdert-Kennedy, M. 1974. The Perception of Speech. In: T. A. Sebeok (Ed.). *Current Trends in Linguistics*. The Hague-Paris: Mouton, v. 12(1), 2349-2385.
- Studdert-Kennedy, M.; Liberman, A. M.; Harris, K. S.; Cooper, F. S. 1970. Motor theory of speech perception: A reply to Lane's critical review. *Psychological Review*. 77: 234-249.
- Toscano, J. C. ; McMurray, B. ; Dennhart, J. 2010. Continuous Perception of Graded Categorization: Electrophysiological Evidence for a Linear Relationship Between the Acoustic Signal and Perceptual Encoding of Speech. *Psychological Science*. 21(10):1532-1540.

- Troubetzkoy, N. S. 1939. *Grundzüge der Phonologie*. Trad. fr. de J. Cantineau. *Principes de phonologie*. Paris: Klincksieck, 1970.
- Välilmaa-Blum, R. 2009. The phoneme in cognitive phonology: episodic memories of both meaningful and meaningless units?. *CogniTextes*. 2: 1-22.
- Veloso, J. 1995a. *Aspectos da Percepção das “Oclusivas Fricatizadas” do Português. Contributo para a Compreensão do Processamento de Contrastes Alofónicos*. Dissertação apresentada a Provas de Aptidão Pedagógica e Capacidade Científica. Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Veloso, J. 1995b. The Role of Consonantal Duration and Tenseness in the Voicing Distinctions of Portuguese Stops”. *Proceedings of the XIIIth International Congress of Phonetic Sciences*, v. 2, 266-269
- Veloso, J. 1996. Elementos para uma reavaliação da importância da distintividade como conceito linguístico. *Revista da Faculdade de Letras do Porto – Línguas e Literaturas*, v. XIII, 407-433.
- Veloso, J. 1997. Vozeamento, duração e tensão nas oposições de sonoridade das oclusivas orais do português. *Revista da Faculdade de Letras do Porto – Línguas e Literaturas*, v. XIV, 59-80
- Veloso, J. 1999. The effects of two higher-level variables on the processing of an allophonic contrast in European Portuguese. In: M. G. Pinto et al. (Eds.). *Psycholinguistics on the threshold of the year 2000. Proceedings of the 5.th International Congress of the International Society of Applied Psycholinguistics*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 225-231.
- Werker, J. 1995. Age-related changes in cross-language speech perception: Standing at the crossroads. In: W. Strange (Ed.). *Speech Perception and Linguistic Experience. Issues in Cross-Language Research*. Timonium MD: York Press, 155-169.
- Yang, S.; Rato, A. S.; Flores, C. 2015. Percepção das consoantes oclusivas de português L2 sob a influência de mandarim L1. *Diacrítica*. 29(1): 61-93.
- Zhao, T. C.; Kuhl, P. K. 2016. Effects of enriched auditory experience on infants' speech perception during the first year of life. *Prospects*. 46: 235-247.
- Zoubrinetzky, R.; Collet, G; Serniclaes, W.; Nguyen-Morel, M.-A.; Valdois, S. 2016. Relationships between Categorical Perception of Phonemes, Phoneme Awareness, and Visual Attention Span in Developmental Dyslexia. *PLoS ONE* . 11(3).
- Zuk, J.; Ozernov-Palchik, O.; Kim, H.; Lakshminarayanan, K.; Gabrieli, J. D. E.; Tallal, P. et al. 2013. Enhanced Syllable Discrimination Thresholds in Musicians. *PLoS ONE*. 8(12).

Interjections and L2 Learning and Teaching

Krasimira Petrova

krapetrova@slav.uni-sofia.bg

Sofia University St. Kliment Ohridski (Bulgaria)

Saber viver a linguagem. Knowing how to live language

This article is dedicated in honour to Prof. Maria da Graça Pinto
with deep respect and warmest best regards!
... Interjections help us to live language...

ABSTRACT

INTERJECTIONS have been underestimated words in linguistics, and even more in linguodidactics. In recent years, interest in describing interjections has grown. The pragmatic approach is the most successful in their description. A comparative study of interjections and onomatopoeia in the Russian and Bulgarian languages has been carried out. Various theoretical frameworks and perspectives for describing interjections and onomatopoeias are proposed, but in this article they serve the goals of linguodidactics, teaching and learning a foreign language – L2. In our opinion, there is a need to study interjections at all stages of studying / teaching - from elementary to advanced, for greater expressiveness, communicative adequacy. Using so called “small words” in a suitable situation and context, we compensate for the lack of vocabulary and maintain communication, express our attitude to what is being reported. Interjections are associated with the mastery of speech etiquette as well, with the borrowing-internationalisms. Interjections are used in the comics, jokes, cartoons, videos; they are related to the emoticons, emoji. They are included in the lexicon, grammar; with suitable intonation and nonverbal behavior they are a part of L2 linguistic, socio-cultural, strategic, discourse competence. Interjections are also pragmatic and discursive markers, serving for successful communication, or may be a marker for code-switching in bilinguals.

KEY WORDS

comparative study of interjections, L2 teaching and learning, applied aspects

Interjections are one of the most controversial, poorly studied, but at the same time and the most attractive and mysterious linguistic units. They are often out of linguists' focus of attention, “the universal yet neglected part of speech” (Ameka, 1992, p.101), even they figuratively called them “the outlaws of English” (Nordquist, 2012), “stepchildren of grammar” (Nitsolova,

2008). In recent decades, there is an increasing interest to study interjections. New linguistic approaches and created linguistic resources allow us for a fresh look at their semantic, pragmatic and functional characteristics. Their description is associated with different areas of the study of human communication: verbal and nonverbal components of communication, with a multi-layer sphere of conversation, with a complex interweaving of emotional and cognitive aspects in the process of generation and perception of speech, with the creation and use of electronic language resources, etc. A comprehensive semiotic and pragmatic approach prevails in their study. For a complex interdisciplinary study of interjections, some psycho- and sociolinguistic methods are used in the framework of a cognitive and anthropocentric approach to language.

The analysis of interjections is also important for teaching foreign languages, and that is the focus of the present work.

We carried out a comparative study of interjections and onomatopoeia in the Russian (Rus.) and Bulgarian (Bulg.) languages (Petrova, 2016). As a result of a multifaceted, integrated approach to interjections, we propose their classification based on the field principle, highlighting the prototypical core of emotional interjections (Rus./ Bulg. *O!*, *Ax!* *Oй!* *Ура!*, *Боже!* 'Oh!, Ah! Oh! Hooray!, God!', etc.), and a structured periphery of various units with interjectival character.

Interjections as part of speech are described in accordance with the basic principles of determining lexical and grammatical classes of words: a) semantic, b) morphological, c) derivational, g) syntactic, d) communicative. Interjections remain beyond the content and functional parts of speech according to the "residual principle" (Sharonov, 2004). The pragmatic, discursive, linguoculturological, linguodidactic, psycho- and sociolinguistic aspects of the study of interjections are briefly described.

In modern linguistics predominate pragmatically oriented definitions of **interjections** as uninflected words, "relatively conventionalized vocal gestures (or more generally, linguistic gestures) which express a speaker's mental state, action or attitude or reaction to a situation" (Ameka, 1992, p.106).

A comparative description of interjections and onomatopoeia in Russian and Bulgarian may be useful in studying the dynamics of changes in the

grammatical systems of both languages, in translation practice, in choosing situational and functional equivalents, in studying both language pictures of the world (worldviews), in teaching foreign languages, improving intercultural communication, etc.

Various cases of transposition (conversion) of interjections are considered. As interjections are grammatically non-inflected, non-changing units with highly generalized semantics, which depend on the context and situation, interjections are easily transposed in colloquial speech, while one interjection can go into several different parts of speech. A chain of successive transpositions is also possible. A lot of “homeless” units that exist in the language for the expression of subjective modality, which are difficult to part of speech classification, are located on the periphery of the words and expressions “with interjectional value” (Rus. *Вот как! Вот те на! Ну и ну!* = *Vot tak! Vot te na! Nu i nu!* – ‘Wow! Oh, really?, That’s it!’).

So called (de)verbal interjections (derived from verbs) are used in such areas of communication and genres as colloquial speech, comics, Internet chats, children’s literature, fairy tales, children’s speech (Rus. *И он БУХ в воду!* = *I on BUKH v vodu!* ‘And he Pow! <jumped / jumps> into the water’, Bulg. *Скок-подскок – Зайчо избяга.* = *Skok-podskok – Zayčo izbyaga.* ‘Jump-jump – Bunny ran away’.). Therefore, it is important to study verbal interjections at school, with children. When analyzing the material, the following tendency was revealed: the formation of occasional verbal interjections is more active and frequent in the Bulgarian compared with the Russian, especially in the comics book genre and in chat rooms. One can find such occasional examples even as a sign on the boot of a car: Bulg. *Не пун, щото ще има пяс!* ‘Don’t touch, ‘cause there will be slap!’. This individual formation is understandable for everyone, because it follows the well-known pattern.

There are a variety of derivational chains: 1) onomatopoeia > verb interjection > verb or 2) onomatopoeia > verb > verb interjection .

Most of verb interjections in Russian are formed by clipping the stem of the verb based on onomatopoeia (*скррр, хрясь, шмяк* = *skrrr, hrjas, shmjak* ‘scratch, Bang!, plump, drop noisily’ etc.). A similar model is implemented in the Bulgarian. However, verb interjections which are formed by clipping the verb stem from the verb without initial motivating onomatopoeia are

more productive in Bulgarian and often used in comics (*подуш, облиз, глът, кашлюк, каш, изплюв, цунк* = *podush, obliz, glut, kashkljuk, kash, izpljuv, tsunk* 'smell, lick, swallow, cough, spit, kiss', etc., see also <https://knigomania.bg/komiksi.html>, <https://www.detskiknigi.com/tag/komiksi/>) (Petrova, 2011).

The word-formation features of interjections are similar in both considered languages: according to their origin, interjections are divided into primary and secondary ones (derivatives). The transition of other parts of speech into interjections is possible. Verbal interjections are formed mostly by clipping the verbs, derived from onomatopoeia. The study of word-formation models, in which interjections and onomatopoeia are a motivating basis for the formation of new words, is very important for expanding not only the active, but also the passive vocabulary for students of L2 in order to improve their understanding in listening and reading.

Some word-formation models are realized in the formation of occasional forms (e.g., the most productive is the model with the initial *m-* Bulgarian *Тинтири-минтири* = *Tintiri-mintiri* 'bla-bla', *цигу-мигу* = *tsigu-migu* 'how the violin plays; classical music', etc.). We call such derived from onomatopoeia forms "expressive reduplicates". According to experts, they most likely appear under the influence of contact with the Turkic languages. Some of them are a linguistic phenomenon, a fact of language (used as stable linguistic units and recorded in dictionaries), others are occasional speech product, a manifestation of the language game and creativity, but they are understandable to everyone because they are built according to the well-known productive model. Thus, such forms are important for the study of linguistic contacts and the linguistic creativity of native speakers of a particular language.

Interjections and onomatopoeias in the child's speech are multifunctional, syncretic and may replace all parts of speech. They are widely used at the initial stages of development of children's vocabulary and grammar. When combined with gestures, in a particular communicative situation they acquire the status of a speech act and function as one-component statements. Such forms develop the imagination of children, their creativity to understand and to form potential words, expand knowledge of word-formation models of the language. These interjections also allow the kids to

use expressive uninflected proto-morphological forms, without knowing the necessary morphological categories and combination rules, while they are still not firmly mastered by children in their native or foreign language. In their use, psychologists and linguists find indirect confirmation of the idea of the onomatopoeic theory of the origin of the language and the hypothesis of “Ontogeny recapitulates phylogeny”.

For the semantic characteristics of interjections the interaction between the external form and the content is extremely important. Variability of interjections reflects functional, verbal dynamism. Considering their external plan (including the components of the “non-canonical” phonetics), other components are also involved, such as gestures, emoticons, punctuation, and context. The phonetic and intonation forms of interjections affect their semantics (Bulg. *Тя-мю-мю...*, *Цъ!* ..., *Тс!* ‘Oh no!, Gosh! What a pity!’ – inspiratory clicking sound that is absent in the phonetic system of Bulgarian can express denial, rejection, doubt, perplexity, delight, etc.). For situational and contextual disambiguation interjections need the analysis of both verbal and nonverbal components.

Analyzing phonograms of speech segments containing vocal gestures (the oral form of interjections), Elena Graf demonstrates how their meaning and functions can also be modified, depending on implementation of prosodic properties (such as duration, pitch of the tonal register) and on reduplication of interjections (Graph, 2007, pp. 311– 312). She analyzes multiple meanings of vocal gestures in a famous animated Soviet, later Russian cartoon about the rabbit and wolf „Ну погоди!“ – Well, Just You Wait!. It is a very productive idea to look for typical prosodic realizations in cartoons for kids, because they are clear and salient, representative, national-specific, typical for the language and culture. There are some cartoons both for children and adults which rely mostly on typical verbal and nonverbal gestures, without any words (e.g. Bulg. „Тримата глупаци“ – The Three Fools). This situation also contains rich material for further analysis.

The development of metaphorical meanings in onomatopoeia, their use as euphemisms, the detection of cross-language asymmetry in these processes improves the sociocultural competence of students, their ability to intercultural communication.

Differences in the development of figurative and metaphorical meanings

of interjections were found. In Bulgarian some interjections develop a figurative meaning, acting as a euphemism with the meaning 'crazy' (about a person) (for example, Bulg. *тра-ла-ла, ку-ку, кукуругу, кудкудяк* = *tra-la-la, ku-ku, kukurigu s, kudkudyak* 'Cuckoo, Cock-a-doodle-doo, cluck, chukle'. etc.). They serve as a productive motivating base stem for many derived words with similar meanings. The semantic neology of some onomatopoeia (for example, Rus., Bulg. *тра-ла-ла, бла-бла-бла* = *Tra-la-la, bla-bla-bla*) and phraseological units are played out in the language (Rus. *ни бе, ни ме, ни кукареку* = *Ni be, ni me, ni kukareku* = *Neither baa (sheep bleats), nor maa (goat bleats), nor Cock-a-doodle-doo* 'Somebody knows nothing, does not say a word'). Their illustration with a gesture is also culturally specific and needs a special description, studying and teaching to recreate the sociocultural competence of students of a foreign language. For example, a 'crazy person' can be represented by the gesture "twisting with the index finger at the temple" in both Russian and Bulgarian linguistic cultures, but only for the speakers of Bulgarian there is a gesture of "twist your hand with outstretched fingers at face level". The interaction of the two systems -verbal and nonverbal - plays an important role in meaning construction and disambiguation of interjections. The location of interjections on the periphery of the linguistic system and their similarity with paralinguistic means is reflected in the definition of interjections as "language gestures" or "vocal gestures" in modern linguistic science.

Among the syntactic features of interjections, their ability to form independent sentences is the most important. This feature sometimes becomes the only criterion for distinguishing between interjections and other parts of speech, for example, particles. Therefore, some authors, including of textbooks for secondary schools in Bulgaria, attribute to the interjections the status of a morphosyntactic category.

Interjections are important in the study of a foreign language, since they participate in the actual and communicative organisation of the sentence, break the sentence in the place of emotional or logical focus, they can introduce the topic of the sentence (Rus. *Вхожу и – ах!* – *кого я вижу!* = *Vhozhu i – ah!* – *kogo ja vizhu!* 'I enter and - **oh!** - whom I see!').

Within the framework of the 'Meaning – Text' theory, interjections and "signalatives" are related to signaling means, with their help "the speaker

signals - but does not inform!" what he experiences, feels, and therefore "a transition is made to the logically non-discrete way of transferring linguistic information" (Iordanskaja, Melchuk, 2007, p.353). In traditional linguistics, such units are interpreted as expressives, through which the speaker signals his internal state, and within the text they function as discursive markers. This theoretical description clarifies the functions of interjection units in the communication process.

Interjections as discourse and pragmatic markers regulate the communication process: in dialog they function as a switching signal for the turn-taking, the participant in communication wants to take the floor, confirms understanding, sends feedback signals in order to maintain communication, expresses emotional and cognitive attitude to what have been reported, or to the other speaker's words, etc. Interjections also may serve as means of filling hesitation pauses, so as the vocal gestures they help to regulate communication (Rus. / Bulg. *ммммм, аааааа, эээээ, нууу, тааааа* = *mmmmm, aaaaaa, eeeee, nuuu, taaak* 'Hum, Um, Well, I see',..., Bulg. *ѡѡѡѡ...[эээ]* 'Errr', etc.; see Petrova, 2013).

An analysis of the speech of Russian-Bulgarian bilinguals led us to the conclusion that interjections and particles of the native language are sprinkled, interspersed in foreign language speech (for example, in a speech by a Russian resident in Bulgaria: *Ой, пойду на кухня* <Rus.> *манджа* <BG.> *посмотрю* <Rus.>, *дали готова* <BG.>. 'Oh, I'll go to the kitchen and have a look if the meal is ready'). Interjections become markers for code switching, and usually belong to mother tongue. Different situations have been registered: when the switching lasts that moment while the interjection is pronounced, or when the speaker continues communication in his native language after such a marker. Thus, interjections are markers of linguistic (ethnic) identity and can serve as a "key" in switching the language and cultural code, or as an indicator that a foreigner cannot completely switch to another language code, or can give an emotional "respite", rest during strict self-control while speaking a foreign language. Interjections can replace the magical action (Rus. *тьфу-тьфу-тьфу!* = *tjfu-tjfu-tjfu* 'Pah-pah-pah!') - spit three times over the shoulder when the black cat crosses the road (in Russian culture this is considered as a bad sign, unlike the English, where the black cat brings good luck). Equivalent interjection (Bulg. *ну – ну – ну* = *пу – пу –*

pu) is pronounced as a spell against evil eye and evil in different situation, especially when Bulgarians meet a small kid. Just like English *toi, toi, toi* pronounced in the theater or in the opera - "A superstitious expression of encouragement prior to a performance. Synonyms: *break a leg* (theatre), good luck (considered to bring misfortune if used in the theatre)" (https://en.wiktionary.org/wiki/toi,_toi,_toi#English)

Examples like these raise many questions in connection with the storage of such words in the mental lexicon, semantic memory of a person, and especially bilingual, about the cognitive and affective mechanisms of their processing, about the strength and degree of control of consciousness over such emotional units.

Analysis of Russian and Bulgarian web-chat sessions confirmed our initial assumption that this genre of communication uses a significant number of acronyms, interjections, emoticons. Although this communication takes place in writing it is as close as possible to spontaneous speech. It goes in real time and the "talking" participants should express themselves as quickly as possible, briefly and expressively. This contributes to the abundance of interjections, abbreviations and emoticons and their appropriate use in electronic communication. To use pre-made emoticons, pictures and exclamations on smart phone, one needs to understand their meaning and relevance of use (e.g. snoring is represented in English by *zzz*, in Bulgarian – verb *хъркам* > onomatopoeia *хър-хър, хррр*, in Russian – *хрюкает* > *хрю-хрю, хрррр*). So non-English speakers have to be prepared for intercultural communication, or rely on picture, on emoji.

Syncretism, capacity, and vivid expressiveness of interjections make them a favorite means of expressing emotions in jokes. This class of words acts as indicators of emotional speech, as a means of expressing a personal attitude to the situation or to the message. They also often contribute to the speech portrait of a joke character. Onomatopoeia are an important part of the joke: for example, in Bulgarian joke a dog barks, but also meows as an indicator of foreign language skills; a snake barks, meows after taking the drug, and, returning to its normal state, hisses; the programmer teaches his son that the cat meows, the dog barks, and the mouse says *click-click*, etc. Borrowed interjections can be a nationality identification marker: in jokes about the Armenian radio when Turkish radio intervenes in the Bulgarian

joke (Bulg. *Попитали радио Ереван, как една пълна жена да отслабне. - С диета, гимнастика... - Вай, вай, сакън, не разваляйте хубавата жена! - намесило се радио Истанбул.* = Radio Yerevan was asked how a fat, corpulent woman can lose weight. - Diet, gymnastics... "Vai, vai, Sakun, Wow, wow, God forbid! Don't spoil the beautiful woman!" - Radio Istanbul intervened). Interjection can serve as an indicator of the national, social, group, age of the character (Bulg. *вай, вах; сакън, машалла; ъес! уау! ъоу!* 'Oh, Vai, Mashalla; Yes! Wow! Yo!').

Interjections and onomatopoeia can play main pragmatic role to create a humorous effect in the punch-line, replacing a whole utterance of technical description with illustrative onomatopoeia: Bulg. *Теоретичен изпит на курс за шофьори. Комисията пита блондинка. - Опишете работата на двигателя. - Може ли със мои думи? - Разбира се! - Рррр, рррр, рррр, рррр...* (vicove.gbg.bg) = 'Theoretical exam for a driver's license. The commission asks a blonde. - Describe the operation of the engine. - May I use my own words? - Of course! - Rrrr, rrrr, rrrr, rrrr,...'). Often interjection interacts with some paralinguistic means (intonation, tone, gesture), and this complex creates a comic effect in a joke, but very often it is impossible to translate a joke into a foreign language.

A paradoxical grotesque is an attempt to retell a whole film, or story, or even famous classical novel using only several interjections and onomatopoeia in Russian, illustrated by a snapshot from the film or from the book: 1) "Титаник": *Чмок-чмок! Хрясь! Буль-буль* :(= "Titanic": *Smack, smack! / Kiss-kiss! Crash! Bubble-bubble*, 2) к/ф "Челюсти": — *Ням-ням. Ням-ням. Ням-ням...* - "JAWS":- *Ут-ут. Ут-ут....* ... 3) "Царевна лягушка" — *Ква-ква! — Чмок-чмок.* "The Frog Princess" — *Croak-croak! - Smack, smack.* ... 4) "Терминатор" *ХРАСЬ! ХРАСЬ! ХРАСЬ! БДЫШЬ! БДЫШЬ! БДЫШЬ! урс...* "Terminator" *Crash! Smash! ... Bang! Boom! oops* ... 5) "Преступление и наказание" -*Тук-тук-тук. —Кто там? — Хрясь* — "Crime and Punishment"-*Кnock-knock-knock. —Who's there? - Bang!* 6) "Анна Каренина" —*Ту-туууу! Хрясь!* - "Anna Karenina" - *Tu-tuuuu! (the train) Crash!* ... 15 examples – (<https://www.obozrevatel.com/news/2008/2/15/218078.htm>). Even if you don't like these jokes at least this manner of expression helps you to memorize some interjections or onomatopoeia in Russian ;-).

Very important for L2 learning and teaching are multi-word idiomatic expressions with interjectival character so called “communicatives” (e.g. Rus. *Вот оно что!*, *Ну и ну!*, *Вот так вот!*, *Вот те на!*, *Еще бы!* ‘So that’s it, Wow!, Really?, That is all!, Here we go!’). Their meaning highly depends on the context, situation and intonation. They are considered as part of speech etiquette; they make the communication more natural-like, more expressive, they help to develop communicative strategies from elementary and basic to the most advanced levels and to achieve adequate communicative and speech competence in L2 training. On the other hand, we propose the study of such units at the intersection of morphology, syntax, phraseology, pragmatics, corpus linguistics. Functional equivalents of the original units should be extracted from lexicographic sources and parallel corpora of two languages.

Interjections and onomatopoeia contribute to the realization of the communicative, expressive, aesthetic and game functions of the language, so they can be used in language games (puns) at different levels of the language. The analysis of huge corpora of examples shows that interjections as part of speech does not form a closed group, including a limited number of units (as it is often assumed in linguistic works). Most often, examples of a language game involving interjections are observed in colloquial speech, electronic mediated communication (e-mail, Internet chat rooms, forums, blogs, etc.), mass media, modern fiction, etc. Mixing of various elements from different languages in the word-formation systems of Russian and Bulgarian reflects active processes of intercultural communication. In the considered examples - from English, Russian, Bulgarian - for example, *bb* = *bye-bye* – *бай-байочки*, Russian diminutive suffix is added to English stem.

We decided to find out the most frequent and most actively used interjections presented in the dictionaries of free association norms of Russian and Bulgarian (Slavic Association Dictionary, 2004). Data have shown that the associative-verbal fields include approximately 25 Bulgarian and 45 Russian units. Contrary to our preliminary expectations, interjections registered in the dictionary do not coincide with the primary prototypical emotional interjections. Interjections found in the reactions turned out to be very heterogeneous and most often are single reactions. In associative data, the unity S (stimulus) → R (reaction) is considered by us as a “mini speech

act". Data confirmed characteristics identified in other linguistic sources: interjections are syncretic, compressive for the whole situation, they reflect the speaker's emotions, contain appraisal, estimation, could serve as euphemism, etc. Interjections may reflect emotional and cognitive response of the subject to the stimulus S, carry the connotation of a marker belonging to a social group or subculture (cf., for example, greeting of rappers *Yo!*). Borrowed (mainly from English) interjections perform a euphemistic function (replace invectives in native language), participate in a language game, pun, wordplay, serve as discursive markers: (S à R) Rus. *хорошо* 'good' à *OK*; Bulg. *успявам* à *Yes! супер е!* 'It's super!'; *губя* 'lose' à *fuck!*; *мръсен* 'dirty' à *shit*). Using foreign "bad words" is less reprehensible, blameworthy, than using ones from the mother tongue, or even could be somehow trendy and super cool for youngsters. Thus, the most actively used units are identified as a product of our linguistic consciousness, national linguistic personality, or a secondary linguistic personality formed during the acquisition of a foreign language (in the terminology of Karaulov, 1994).

The accumulation of translation equivalents and contexts available in parallel corpora of both languages can modify or supplement the meanings and definitions of interjections already described in lexicographic sources, as well as serve as a source for studying and describing the paralinguistic context that accompanies interjections. Parallel corpora are a powerful modern means of representing a variety of examples that can be used for comparative and intercultural analysis. Based on them, one can study individual translation strategies, increase the range of functional and pragmatic equivalents; use them as a source of illustrative material for dictionaries (e.g. http://rbcorpus.com/index_rus.php). National corpora of Bulgarian (<http://dcl.bas.bg/bulnc/>) and of Russian (<https://ruscorpora.ru/>) could be very useful in studying interjections, especially their sub-corpora for transcribed oral speech (<https://ruscorpora.ru/new/search-spoken.html>), or multimodal corpus, where one can observe all information channels in communication (<https://ruscorpora.ru/new/search-murco.html>).

Interjections are widely used in advertising because of their brevity, expressiveness, emotionality, and high influence (e.g. SILK shampoo is a tempting with "Wow effect" – "Вай-эффект" in Russian / "Уай ефект" in Bulgarian; etc.). Here in the example we can see different strategies

of adaptation of loan interjection *Wow* in both languages. Sometimes an advertising strategy aims at modifying borrowed interjections or replacing them with “home” interjections according to the target group or to the “degree of adoption” of the interjection (as in later edited versions of Bulgarian TV advertisement for Danone yoghurt for children - *WOW! - Yay! - Ay! = Waw! Au!*). Some companies show good policy for national specific adaptations of the products (e.g. <https://www.nivea.bg/> often uses interjections in ads), or even brands and slogans are translated, and ads’ faces, portraits, participants are changed with own popular public persons (<http://www.nivea.ru/>). Specific for each country popular fairy tales are used in ads for kids’ cosmetics. Different games and charity actions are offered on the web-site of the company: gain a book or a toy with your bill, and give them to Foster home or Orphanage - in Bulgaria; send photos with our cosmetics and we will build a skating-rink in the area you live - in Russia. These are good examples of intercultural communication.

The analysis of the linguistic, linguodidactic and methodological aspects of interjections has shown that their teaching and learning is possible and necessary in “appropriate doses” at all stages of mastering a foreign language. On the one hand, the use of emotional words is characteristic of a high level of knowledge of a foreign language. On the other hand, the adequate use of “small” words, like particles and interjections, compensates for the lack of rich vocabulary in the early stages of language acquisition and can make communication successful and effective. Their use will improve sociocultural and discourse competence, which will lead to an increase in communicative competence and readiness for intercultural and multicultural communication, which is the main goal of modern study and teaching of L2.

Applied aspects of the interjections’ analysis can be used in translation, cultural or anthropological linguistics, didactics and teaching foreign languages, lexicography, computational linguistics, psycho- and sociolinguistics, advertising, etc.

REFERENCES

- Ameika, F. (1992) Interjections: The universal yet neglected part of speech. *Journal of Pragmatics*. № 18, North-Holland. 101-118.
- Graf (2007): Граф, Е. Функционирование русских междометий в речевой коммуникации. *Мир русского слова и русское слово в мире. XI конгресс МАПРЯЛ, том 1*, София, България: Херон прес, 310-314.
- Iordanskaja, Melchuk (2007): Иорданская Л.Н., Мельчук И.А. *Смысл и сочетаемость в словаре*. Москва, Россия: Языки славянских культур.
- Karaulov (1994): Караулов, Ю.Н. Русский ассоциативный словарь как новый лингвистический источник и инструмент анализа языковой способности. *Русский ассоциативный словарь*. Сост. Ю.Н.Караулов, Ю.А.Сорокин, Е.Ф.Тарасов, Н.В.Уфимцева, Г.Я.Черкасова. Кн.1, Москва, Россия: «Помовский и партнеръ», 190-218.
- Nitsolova (2008): Ницолова, Р. Междометията – заварените деца на граматиката. *В търсене на смисъла и инварианта. Сборник в чест на 80-годишнината на проф. Дина С. Станишева*. (pp. 275-286). София, България: УИ „Св. Климент Охридски“.
- Nordquist, R. (2012) „Oh, Wow!“: Notes on Interjections. *The Outlaws of English Grammar. About.com Guide*. Retrieved at <http://grammar.about.com/od/words/a/Oh-Wow-Notes-On-Interjections.htm> (last access 10 Jan 2013) <https://www.thoughtco.com/notes-on-interjections-1692680>
- Petrova (2011): Петрова, Кр. Глагольные и окказиональные междометия в болгарском и русском языках (когнитивные аспекты). In Стоянова, Е., Ст. Петкова-Калева (ред.) *Проблемы когнитивного и функционального описания русского и болгарского языков*. Вып.8, (pp. 30-52). Шумен, България: УИ „Епископ Константин Преславски“, <http://shu.bg/sites/default/files/izdaniq/Probl-kogn-8.pdf>
- Petrova (2013): Petrova, K.A. Interjections as pragmatic and discourse markers in Russian and Bulgarian. *ЕЗИКОВ СВЯТ – ORBIS LINGUARUM, 2013, бр. 11, кн. 1*, (pp. 48-54). Благоевград, България: ЮЗУ, Филол. Ф-т, УИ „Н. Рилски“. (<http://ezikovsvyat.com/images/archive/contents-Vol.%2011.1-2013-bulgarian-and-english.pdf>)
- Petrova (2016): Петрова, Кр. *Сопоставително исследование междометий в русском и болгарском языках*. София, България: Международно дружество по социолингвистика.
- Sharonov (2004): Шаронов, И.А. Назад к междометиям. *Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии. Труды международной конференции Диалог'2004*

(“*Верхневолжский*”, 2-7 июня 2004 г.), Москва, Русия. 660-666; <http://www.dialog-21.ru/Archive/2004/Sharonov.html>

Sharonov (2008): Шаронов, И.А. *Междометия в речи, тексте и словаре*. Москва, Русия. РГГУ

Slavic Association Dictionary 2004: САС 2004 : Уфимцева Н.В., Черкасова Г.Я., Караулов Ю.Н., Тарасов, Е.Ф. (ред.) *Славянский ассоциативный словарь (русский, белорусский, болгарский, украинский)*, Москва, Россия.

Swan, M. (2005) *Practical English Usage*. Oxford: Oxford University Press.

Novas concepções sobre os processos de aprendizagem na alfabetização

Leonor Scliar-Cabral

leonorsc20@gmail.com

(Universidade Federal de Santa Catarina – Brasil)

1- Introdução

É com emoção que dedico esse artigo¹ para o *Festchrift* da insigne psicolinguista e minha grande amiga de todas as horas, Maria da Graça Pinto. Juntas pugnamos persistentemente para preservar a *International Society of Applied Psycholinguistics* (ISAPL) e temos pesquisado alguns tópicos semelhantes, como o processamento da leitura e da escrita e sua aprendizagem.

Nesse artigo, desenvolverei minhas novas concepções sobre os processos de aprendizagem na alfabetização, à luz da neurociência da leitura, da linguística, da psicolinguística e da neuropsicologia.

A grande revolução em minhas ideias proveio da neurociência da leitura enquanto traduzia para o português o livro de Stanislas Dehaene (2007, 2012), *Les neurones de la lecture* e ministrava a disciplina de Psicolinguística, no Curso de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina.

2- Níveis de processamento

Para que se entenda a grande revolução em minhas ideias, que resultou na incorporação de mais dois níveis na arquitetura do processamento da leitura, quais sejam, o nível do reconhecimento dos traços invariantes que compõem as letras e o da identificação dessas últimas, que pertencem ao alfabeto latino, cumpre explicar o momento inicial de captação pelos fotorreceptores ou cones, que ocupam o centro da retina, a fóvea, das informações diminutas, dispostas na página: “esta região, que ocupa cerca de 1,5° do campo visual, é a única zona da retina realmente útil para a leitura” (Dehaene, 2012, p. 26)), preferindo ver uma pequena barra mais

que qualquer outro estímulo. Os cones não reconhecem, contudo, que se trata de traços de letras e se tornam cada vez mais raros, à medida que se afastam do centro da fixação, causando uma degradação na capacidade de captar informação.

Os olhos devem, então, efetuar movimentos de sacada, durante os quais os cones não captam nada, fato comprovado por McConkie e Rayner (1975), usando um aparelho de *eye-tracking*. A captação só ocorre no momento da fixação, a partir do centro, em sistemas de escrita com direção da esquerda para a direita, como o português, de três ou quatro caracteres, inclusive espaços em branco, à esquerda do centro do olhar e de sete ou oito à direita, ou seja, seu *span*.

Tais evidências empíricas demonstram a ineficácia dos métodos globais de alfabetização, quer por sentenças, quer textuais, assim como a chamada 'leitura dinâmica'. O que ocorre com a informação captada pelos cones, que apenas detectam a "luz emitida por cada fragmento de imagem" (Dehaene, *ib.*, p. 148) no momento da fixação? O próprio Dehaene (*ib.*, p. 98) responde: "as projeções visuais são cruzadas: as palavras apresentadas à esquerda da tela se projetam sobre a metade direita da retina de cada olho, de onde a informação é enviada em direção às áreas visuais primárias do hemisfério

¹ Uma versão preliminar desse artigo foi apresentada à Mesa Redonda 'Novos olhares para o processamento socioneuropsicolinguístico da alfabetização e da leitura', da ABRALIN ao vivo, dia 20/06/2020, às 19:00 horas.

direito; e, do mesmo modo, as palavras apresentadas à direita da tela são tratadas inicialmente pelo hemisfério esquerdo" ... "explodindo num mosaico de manchas de luz", onde "a maior parte dos neurônios responderia a traços simples"... extraídos do que se encontra à vista, "para ser progressivamente recompostos por uma pirâmide hierárquica de neurônios" (Dehaene, *ib.*, p. 151).

Assim, embora ainda não se possa detectar o código neuronal para o reconhecimento dos traços invariantes das letras, das letras e das unidades dotadas de significado escritas, baseando-se no modelo de Keiji Tanaka (2003) e sua equipe sobre a presença no cérebro do macaco de um mosaico de detectores neuronais das formas primitivas na superfície do córtex temporal inferior que "jogam para o reconhecimento dos objetos o papel de um alfabeto cujas

combinações permitem descrever não importa qual objeto” (Dehaene, *ib.*, p. 151-2), assim como baseando-se no modelo de Manabu Tanifuji e seus colegas do Instituto Riken, em experimentos também em macacos, que comprovaram o reconhecimento de objetos complexos, representados no córtex temporal inferior, combinando colunas de neurônios (Tsunoda e cols., 2001), podemos postular a existência de vários níveis hierárquicos de complexidade crescente, onde aparecem neurônios cada vez mais especializados para a leitura.

No corpo geniculado, ocorreria a identificação dos contrastes; na área V1, a identificação das barras orientadas de traços elementares, comuns tanto a entidades da natureza, artefatos, rostos e fragmentos de letras, em ambos os hemisférios; na Área V2 e na área V4, ocorreria a identificação dos traços invariantes das letras e das letras do alfabeto latino; na área V8, a identificação dos grafemas, entidades ainda mais abstratas, com as funções de distinguir significados nas palavras escritas e de representar os fonemas, com eles se associando, todas essas, funções que devem ser automatizadas, no processo de aprendizagem, com mudanças epigenéticas no sulco occipital-temporal ventral esquerdo (área OTVE). Finalmente, o reconhecimento nos léxicos mentais fonológicos, tanto das unidades mínimas de significado básico que se referem às significações externas à gramática, quanto às unidades puramente gramaticais, livres ou presas.

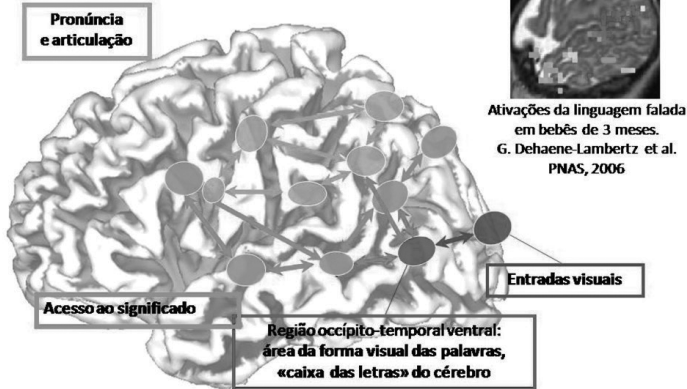
2.1 Convergência para a área OTVE

Para onde se dirige, pois, o *output* do que foi processado nas áreas primárias, na região occipital, quer no hemisfério direito (HD), quer no hemisfério esquerdo (HE), sejam quais forem os sistemas de escrita? Conforme já detalhado, há uma convergência universal para a área occipital-temporal ventral esquerda (OTVE): a informação provinda do HD vai consumir mais milissegundos para chegar até o HE, pois deverá cruzar o corpo caloso, conduzida pelas fibras de associação inter-hemisféricas.

Por que essa preferência pelo HE? Somente na espécie humana, ocorre uma divisão de trabalho entre os dois hemisférios cerebrais, sendo o HE o dominante, na maioria das pessoas. Grosso modo, as áreas secundárias do HE vão se especializar para o processamento sequencial no tempo, como a linguagem verbal (contudo, para a execução de comandos motores muito simples, como na digitação, não há exclusividade do HE).

A arquitetura cerebral da leitura

Aprender a ler consiste em acessar, através da visão, as áreas da linguagem falada.



Fonte: Dehaene (2013); Dehaene-Lambertz et al. (2006).

Uma outra questão chave no debate sobre os níveis de processamento da leitura, diz respeito à sua direção: ela é *bottom-up*, dos sentidos em direção à cognição, na esteira da epistemologia aristotélica? Ela é *top-down*, no sentido inverso, na esteira da epistemologia platônica? Ou ela é misto, conforme o modelo interativo, em que os vários níveis de processamento interagem uns com os outros (Stanovitch, 1980, p. 57)?

A neurociência da leitura fornece dados de que há processos paralelos, mas, sobretudo, intra e inter-hemisféricos, conectados através de fascículos ou feixes, formados pelas fibras associativas dos axônios (Dehaene, 2012, p. 74).

3- Invariância

Os processamentos confirmam alguns dos fundamentos essenciais à linguística a partir do séc. XX, como o de invariância e ressaltam a necessidade da mudança epigenética, determinada por fatores culturais: os neurônios da área occipital-temporal ventral esquerda precisam ser

reciclados, através da aprendizagem, para que ocorra o reconhecimento rápido e fluente da palavra escrita com vistas a uma leitura compreensível e, em consequência, crítica dos textos que circulam em sociedade.

O conceito de invariância subjaz ao pensamento saussureano, exposto em seus cursos proferidos na Universidade de Genebra (1906-1907; 1908-1909 e 1910-1911) e publicados postumamente por seus discípulos (Charles Bally e Albert Secheaye, com a colaboração de Albert Riedlinger) em 1915 e ratificado nos manuscritos, encontrados em 1996 e preparados e publicados por Bouquet e Engler (2002): “Não existe entidade linguística que possa ser dada, que seja dada imediatamente pelos sentidos; não existe nenhuma que exista fora da ideia que àquela possa ser vinculada;” (Saussure, 2002, p.20, trad. da autora). Mas já em 1870, quando da fundação da fonologia europeia pelo sábio polonês Baudoin de Courtenay (1876–7, p. 115), é aplicado à descrição linguística, pela primeira vez, o conceito de fonema como classe de sons, ao serem desenvolvidas as ideias de Kruszewski (1999) sobre o acento nas alternâncias vocálicas do Rig-Veda.

Mas o corpo sistemático dos princípios e métodos da fonologia, onde o conceito de invariância se evidencia mais claramente é elaborado pelo Círculo de Praga, entre cujos expoentes citam-se N. Trubetsky (1939) e R. Jakobson (1967).

São surpreendentes as evidências empíricas reveladas pela neurociência sobre como os neurônios operam com invariâncias. Tanaka e colegas (2003) engendraram um *design* experimental de simplificação progressiva das imagens às quais foram submetendo macacos. Quando o neurônio respondia vigorosamente a uma dada imagem, por exemplo, de um gato, eles eliminavam pouco a pouco o que fosse accidental, até o que, em linguística, denominamos de traços pertinentes ou invariantes, que distinguem a entidade das demais, aos quais o neurônio continuava respondendo com a mesma intensidade. No caso da imagem do gato, os traços invariantes eram dois discos sobrepostos. Eles replicaram o experimento com as imagens de vários outros objetos e sempre chegaram aos traços invariantes de cada um.

Tais reconhecimentos ocorrem no córtex temporal inferior em qualquer dos hemisférios, mas a resposta intensa do neurônio não dispara somente por semelhança dos traços invariantes, mas também pela contiguidade temporal de dois objetos de formas bastante distintas, um depois do outro,

ou, então aos pares.

Embora haja uma base comum, em que o sistema visual dos primatas reconheça as formas básicas do que se encontra na natureza, independente das variantes que o olhar capta, conforme a distância, o ângulo de visão, a incidência da luz e sombra e a parte em relação ao todo, etc. deve-se, porém, fazer uma distinção essencial: somente o ser humano, espécie semiótica, além do reconhecimento em nível do sinal, opera com signos, cujas relações entre significantes e suas respectivas significações básicas são tacitamente convencionadas pelos membros de um mesmo grupo social.

Sob a ótica do processamento, enquanto na cadeia sinal-resposta verifica-se uma contiguidade espaço-temporal, o signo exige uma sucessão de níveis de processamento, exemplificados a seguir, com os da leitura, no português escrito, ocasionando um distanciamento espaço-temporal entre o reconhecimento do significante e sua compreensão (D'Aquili, 1972).

Cabe, ainda, ressaltar que, no que diz respeito ao signo linguístico, tanto oral quanto escrito, os traços invariantes (distintivos de significado) que constituem o fonema e os traços invariantes (não distintivos de significado) que constituem a letra (uma ou duas, por seu turno, que realizam o grafema (distintivo de significado) como, por exemplo, no PB, não são motivados por quaisquer características físicas das entidades, a cujo significado os significantes se associam: trata-se de uma relação arbitrária.

4- Traços invariantes das letras

Nos primeiros níveis do processamento da linguagem verbal, os paradigmas são fechados à entrada de novas unidades, começando no nível mais baixo, com um número muito pequeno de unidades, aqui exemplificadas com os traços invariantes primários das letras de imprensa, no sistema latino. São 8 traços de natureza abstrata que compõem as letras:

| 0 1 c U > ~ .

Acrescem-se os seguintes traços (e são exatamente esses, fruto da inventividade cultural, que imporão a necessidade da reciclagem neuronal), aplicando de forma ótima o princípio da economia, para facilitar a automatização do processamento:

(a) Posição da reta, vertical, horizontal ou inclinada, ou da bengalinha, que aparece além de reta, inclinada, só na letra **y**: | \ - (**I V A Á À**); **ɾ (n y)**.

(b) Quantidade de cada traço: um, dois, três, quatro, cinco ou seis, às vezes, em espelho (**I S L X Z F H B N E M W É Ê s x n m k z w**).

(c) Tamanho diferente na mesma fonte: | (**n h L Z F H k z**).

(d) Ultrapassagem da linha de base imaginária (nas letras de imprensa, só nas minúsculas): **g j p q y**.

(e) Direção (esse, o mais complexo dos traços) e como se combinam: à direita do eixo (**B D E F K L P R b h k m n p**); à esquerda do eixo (**d q**); vértice para baixo (**V v W w Y y**); vértice para cima: (**A M**); bengalinha com abertura no topo, voltada para a esquerda: (**a h m n**); bengalinha com abertura no topo, voltada para a direita: (**f**); bengalinha com abertura na base, voltada para a direita: (**t u**); bengalinha com abertura na base, voltada para a esquerda: (**g j y J**); semicírculo com abertura voltada para a direita: (**a c d e g q C G**); semicírculo ou metade de elipse com abertura voltada para a esquerda: (**b p B D P R**);

(f) Quantidade de cada traço: um, dois, três, quatro, cinco ou seis, às vezes, em espelho (**I S L X Z F H B N E M W É Ê s x n m k z w**).

(g) Combinações topológicas: pequeno traço no topo, ou cortando um terço da bengalinha, ou a base do círculo, ou fazendo ângulo com o semicírculo: (**r f t Q G**).

Conforme já referido, nenhum dos traços gráficos das letras tem função de distinguir significados (ao contrário dos traços acústicos invariantes que compõem os fonemas).

A B C D E F G H I J K L M N O P Q R S T U V W X Y Z

a b c d e f g h i j k l m n o p q r s t u v w x y z

E assim chegamos às 26 letras invariantes maiúsculas e minúsculas do sistema latino que, como *templates* ou protótipos, estão disponíveis na área occipital-temporal ventral esquerda para serem pareadas com a letra extraída das manchas de luz se o indivíduo tiver aprendido a reconhecer quais são, quantos são, mas, sobretudo, como se combinam tais traços invariantes, para diferenciar uma letra das demais, do alfabeto latino, adotado pelo sistema de escrita do português.

Veja a diferença entre **d/b** (ambas as letras possuem dois traços idênticos,

isto é, um semicírculo e uma reta vertical): a diferença reside no traço da direção, num caso, o semicírculo está à esquerda da reta vertical (**d**); noutro, está à direita (**b**).

O sistema das letras ainda é enriquecido com o uso de diacríticos, como a cedilha (subscrito à letra ç, o til, para assinalar nasalidade (somente superposto às letras ã, õ), os acentos agudo e circunflexo, superpostos às vogais para assinalar a sílaba mais intensa (**café, ônibus**) e o acento grave (somente superposto à vogal à), para assinalar a crase de **a + a** átonos.

5- Variação

As variantes de um mesmo fonema podem ser condicionadas pelo contexto fonológico, como é o caso da vogal /a/ em posição pós-tônica final de vocábulo que, no PB, se realiza como o alofone [e], enquanto em muitas variedades do português europeu se realiza pelo alofone [ə]; as variantes das consoantes vão ser condicionadas pela vogal seguinte com a qual coarticulam, assimilando o traço mais arredondado, antes das vogais /u/, /o/, / e menos arredondado, antes das vogais /i/, /e/, /ɛ/, /a/. As variantes de um mesmo fonema podem ser condicionadas, ainda, pela variedade sociolinguística, que afeta, sobretudo, no PB, o fonema /R/, com inúmeros alofones.

Um caso diferente, embora determinado pelo contexto fonológico e pela variedade sociolinguística, é quando o(s) traço(s) que diferencia(m) um fonema de outro(s) perde(m) a função de distinguir significados. Assim, no exemplo “Os pratos como os guardanapos”, o carioca vai ler a 1ª e a 2ª marca de plural (antes de consoantes surdas), realizando o fonema /ʃ/ (fricativa palatal surda); a terceira marca de plural (antes de consoante vozeada), realizando o fonema /ʒ/ (fricativa palatal vozeada) e a quarta marca de plural (antes de silêncio), realizando o fonema /ʃ/ (fricativa palatal surda).

Já o gaúcho, no exemplo “Os pratos como os guardanapos”, vai ler a primeira e a segunda marca de plural (antes de consoantes surdas), realizando o fonema /s/ (fricativa apical, alveolar surda); a terceira marca de plural (antes de consoante vozeada), realizando o fonema /z/ (fricativa apical, alveolar vozeada) e a quarta marca de plural (antes de silêncio),

realizando o fonema /s/ (fricativa apical, alveolar surda).

Verifica-se, pois, que os traços que diferenciavam os quatro fonemas /ʃ/, /ʒ/, /s/ e /z/ perderam a função de distinguir significados, isto é, a função ficou neutralizada, pois o morfema continua com o mesmo significado, marca de plural, seja qual for um dos quatro fonemas o que constar. Postula-se, então, uma classe mais abstrata e genérica, que abranja os fonemas envolvidos, o arquifonema, escrito com letra maiúscula, na transcrição fonêmica: /'prətUS/.

Como você deve ter observado na transcrição, apareceu um outro arquifonema, desta vez, uma vogal. Esse arquifonema ocorre com uma frequência extraordinária no PB, pois assinala a marca de gênero masculino no sistema nominal e, no sistema verbal, assinala a primeira pessoa singular do presente do indicativo. Além disto, figura no final de palavra, seguido ou não de 's', no padrão vocabular canônico do PB escrito: as paroxítonas terminadas pelas letras 'a', 'e', 'o'('s'), 'em', 'ns', 'am', sem nenhum acento gráfico.

Detalharei esse arquifonema. Quando na escrita, houver palavras terminadas pelas letras 'e', 'o'('s'), sem nenhum acento gráfico, significa que tais palavras são paroxítonas e que, portanto, as letras 'e', 'o'('s') realizam grafemas que representam vogais átonas mais fracas. Por serem as mais fracas, na maioria das variedades sociolinguísticas do Brasil, o grafema é convertido, respectivamente, nas vogais /i/, /u/, enquanto noutras variedades, é convertido nas vogais /e/, /o/, sem que haja mudança de significado, ou seja, no caso da leitura da palavra 'ame', o morfema de presente do subjuntivo da 1ª conjugação; no caso de 'menino', a vogal temática que, no sistema nominal assinala o gênero masculino e, no caso de 'canto', no sistema verbal, assinala a primeira pessoa do singular do presente do indicativo.

Verifica-se, pois, que os traços que diferenciavam os fonemas /e/, /i/, por um lado e /o/, /u/, por outro, perderam a função de distinguir significados, isto é, ficou neutralizada, pois o morfema continua com o mesmo significado, marca de presente do subjuntivo da 1ª conjugação, em um caso e vogal temática, no sistema nominal. assinalando o gênero masculino e, no sistema verbal, assinalando a primeira pessoa do singular do presente do indicativo, no outro caso, postulando-se, então, o arquifonema. Quando se menciona o

arquifonema isoladamente, ele vem colocado entre barras paralelas, como |S|, |I|, |U|.

Observe que, embora os sistemas alfabéticos de escrita não representem fielmente os fonemas de uma dada língua, pois, em virtude de seu caráter de permanência, haja sempre um atraso em relação às mudanças diacrônicas mais rápidas no sistema oral, além de que também vigem critérios de ordem etimológica ditando as normas ortográficas, de modo algum se pode afirmar que as letras representam os sons, ou alofones. Pelos **princípios alfabéticos e, quanto mais transparente o sistema de escrita, tanto mais isto é verdade, na escrita, os grafemas representam os fonemas**, como é o caso do grafema do grafema <rr>, em posição intervocálica, que representa o fonema /R/ e, algumas vezes, até os arquifonemas, como |R|, em final de vocábulo, que se converte no grafema <r>.

A variação, no caso das letras, se refere aos seguintes aspectos: em primeiro lugar, à capacidade de os neurônios da leitura reconhecerem como a mesma letra de imprensa, aquelas, cujos traços invariantes são completamente distintos em maiúscula e minúscula, como, por exemplo, **A a**; em segundo lugar, reconhecerem como a mesma letra, apesar das inúmeras fontes hoje à disposição dos usuários, bem como de outros recursos empregados como itálico, sublinhado, negrito etc.

O reconhecimento dos traços invariantes das letras e suas combinações independe das infinitas variantes em sua execução, tais como tamanho, caixa (MAIÚSCULA ou minúscula), fonte e estilo (imprensa, **manuscrita**, *itálico*, **negrito** ou sublinhado, etc.), ou da posição que ocupam na palavra (Dehaene, 2012, p. 33-34), detalhes que são descartados para reconhecer de que letra se trata.

No que diz respeito à letra manuscrita, assim como acontece com os sons que realizam os fonemas, por cada indivíduo, ela apresenta, tantas variantes quantas o número de pessoas que a escreve, a ponto de um perito grafotécnico, como profissional da linguística forense, conseguir identificar a autoria de um documento apócrifo para abonar denúncia.

Apesar desta interminável variação, os neurônios humanos conseguem identificar de qual letra manuscrita se trata, ao disparar com mais intensidade ao reconhecerem a composição invariante de seus traços. Isto foi demonstrado empiricamente, por Qiao e colegas (2010, p. 1786):

“Leitores expertos exibiram uma habilidade notável para reconhecer a letra manuscrita, a despeito da enorme variação em sua forma - uma competência cuja base cerebral ainda é desconhecida”. Resumindo brevemente, os pesquisadores, utilizando a IRM funcional, aplicaram o paradigma de pré-ativação (priming) e repetição subliminal comportamental para estudar as áreas cerebrais envolvidas no reconhecimento das invariâncias na palavra manuscrita. Por exemplo, a palavra de pré-ativação era apresentada em letra de imprensa maiúscula (e.g. PIANO) enquanto a palavra-alvo era manuscrita em minúscula (e.g. *piano*) e vice-versa.

Seis conjuntos de 40 substantivos em francês de alta e baixa frequência, com a extensão de 4, 6 e 8 letras, foram selecionados do www.lexique.org e apresentados a 21 participantes, solicitados a copiá-los com sua manuscrita usual. Foram selecionados seis estilos e as palavras foram então escaneadas. Adicionaram-se palavras geradas por um computador de fontes Arial e pseudo-manuscritas. A exposição à palavra de pré-ativação durava apenas 50 ms, garantindo assim que não fosse percebida conscientemente. Havia seis tipos de ensaios com IRM funcional:

Tabela 1 - Seis tipos de ensaios com IRM funcional

PRÉ-ATIVADAS	ALVO	
Maiúsculas de imprensa ALLIANCE	Minúsculas de imprensa alliance	Pp
Maiúsculas de imprensa ALLIANCE	Manuscrita fácil alliance	Pe
Maiúsculas de imprensa ALLIANCE	Manuscrita difícil ALLIANCE	Pd
Manuscrita fácil alliance	Maiúsculas de imprensa ALLIANCE	pP
Manuscrita fácil alliance	Maiúsculas de imprensa ALLIANCE	eP
Manuscrita difícil ALLIANCE	Maiúsculas de imprensa ALLIANCE	dP

O objetivo era atribuir o efeito da pré-ativação (priming) para uma representação invariante das identidades abstratas de uma letra. As palavras da pré-ativação e do alvo eram as mesmas em metade dos ensaios e semanticamente diferentes (objetos naturais opostos a artefatos) na outra metade.

Os resultados demonstraram que “Claramente, as mesmas áreas foram ativadas independentemente do estilo, com um forte máximo predominante na área no HE da Forma Visual da Palavra.

A percepção dos alvos mais exigentes, i. e., as palavras manuscritas mais difíceis, detonaram ativações ventrais precisamente no pico principal na área no HE da Forma Visual da Palavra” (Qiao et al., 2010, p. 1796), a saber, em suas secções mais anteriores. Contudo, quando pistas acidentais desviam em demasia dos traços que diferenciam uma letra das demais, como no caso do estilo difícil de algumas manuscritas, o emparelhamento automático com a invariância atrasa, sendo precedido por processos *top-down* e atencionais necessários.

6- A escrita, uma invenção cultural

Por serem uma invenção cultural, os sistemas de escrita, no início, em seu nível mais baixo de processamento, o do reconhecimento do logograma, exigiam um custo de memorização de milhares e milhares de unidades. Os sistemas que persistiram logográficos, como o mandarim, ainda exigem tal custo: seu dicionário mais recente de tais logogramas lista cerca de 60.000 (Mair, 1996, p. 200).

Regidos pelo princípio da economia, isto é, dizer o máximo com o mínimo de significantes, esses últimos foram sofrendo podas metonímicas até reduzi-los aos pouquíssimos traços invariantes que, combinados, formam as letras, nos sistemas alfabéticos, além da introdução de novos níveis de processamento.

6.1 O princípio da economia

Aplicando o princípio da economia, na comunicação linguística, zero ou ausência também valem, desde que opostos à presença de um signo, no mesmo contexto. Essa concepção remonta a Saussure (1972, p. 164), coerente com a teoria de valor que embasa sua proposta, ao definir o fonema como uma unidade opositiva, relativa e negativa e, nos manuscritos, descobertos em 1996, quando afirma: “o nada também vale” (Saussure, 2002, p. 68).

Ainda, aplicando o princípio da economia, na comunicação linguística, zero ou ausência também valem, desde que opostos à presença de um signo, no mesmo contexto. Essa concepção remonta a Saussure (1972, p. 164), coerente com a teoria de valor que embasa sua proposta, ao definir o

fonema como uma unidade opositiva, relativa e negativa e, nos manuscritos, descobertos em 1996, quando afirma: “o nada também vale” (Saussure, 2002, p. 68).

Exemplificaremos com a regra de ouro de atribuição do acento de intensidade, quando se lê, ao padrão vocabular escrito, isto é, as palavras paroxítonas terminadas pelas letras ‘a’, ‘e’, ‘o’, seguidas ou não de ‘s’, ou que terminam por ‘em’, ‘ens’, ‘am’, graças ao gênio de Viana (1904) que, ao aplicar o princípio da economia, isentou tais palavras tônicas, mais frequentes do português, de portarem acento gráfico. Exs.: ‘casa’, ‘nomes’, ‘livro’, ‘jovem’, ‘homens’ e todo o presente do indicativo, salvo a 2ª pess. do plural e as formas oxítonas ou monossílabos tônicos.

6.2 O traço de direção: simetria e assimetria

Para obter o menor número possível de traços básicos, foi introduzido o traço de direção. Um só traço, conforme esteja à direita, ou à esquerda, para cima, ou para baixo indica letras diferentes, como é o caso das quatro letras: b d p q, que só se diferenciam entre si pelo traço da direção (e não é pouca coisa porque, acrescidas da letra c, vão realizar grafemas que representam 4 das 6 consoantes oclusivas do português brasileiro (PB)).

Mas como foi possível introduzir um traço que vai de encontro a como os neurônios da visão foram geneticamente programados para simetrizar a informação? Baseado em Corballis e Beale, Dehaene explica que a simetriação da informação somente vai ocorrer numa etapa posterior a quando ela é processada nas áreas primárias da visão: “No curso das primeiras etapas do tratamento visual, percebemos de modo correto o mundo exterior, na boa orientação e esta etapa de tratamento permite guiar eficazmente a ação” ... pois “as áreas visuais dos dois hemisférios analisam inicialmente suas entradas de modo independente”... “Contudo, a simetria anatômica das áreas visuais entra em jogo quando da transferência dessas informações de um hemisfério ao outro” ... “cada vez que um hemisfério aprende uma informação visual nova, este traço de memória é imediatamente transmitido ao outro hemisfério. Tratar-se-ia ali de um mecanismo ativo que visa a manter a coerência dos

dois hemisférios. Essa transferência passaria, por certo, pelo corpo caloso, esse vasto feixe de fibras que liga as áreas correspondentes dos dois hemisférios. Supondo que esse feixe liga, ponto a ponto, as áreas visuais simétricas dos dois hemisférios, então a transferência entre os hemisférios deveria inverter a direita e a esquerda. É assim que cada uma de nossas lembranças seria simetrizada" (Dehaene, 2012, p. 292).

7- Reciclagem neuronal

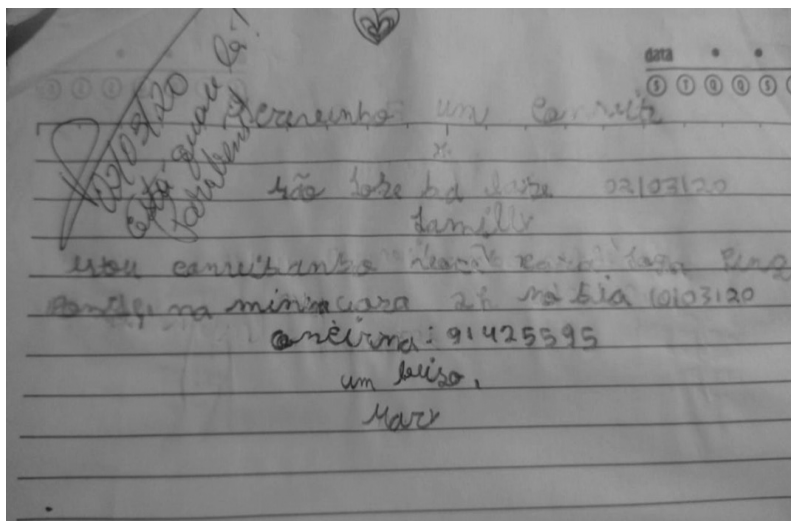
A explicação para como foi possível introduzir um traço que vai de encontro a como os neurônios da visão foram geneticamente programados para simetrizar a informação, quem nos dá é Dehaene (2012, p. 166): "a criação de novos objetos culturais repousa sobre mecanismos neuronais de aprendizagem que não necessitam nenhuma mudança de genoma" e introduz a expressão 'Reciclagem neuronal', "a invasão parcial ou total de territórios corticais inicialmente destinados a uma função diferente, por um objeto cultural novo." (ib., p. 166).

Esse conceito se encaixa no de "exaptação", cunhado por Steven Jay Gould o qual "designa a reutilização, no curso da evolução das espécies, de um mecanismo biológico antigo para um papel completamente diferente daquele que possuía inicialmente" (Dehaene, ib. p. 165).

As aplicações de tais achados à metodologia da alfabetização são inúmeras. A mais importante é a de que não podemos esperar que a maioria das crianças depreenda o traço da direção, intuitivamente, sem um trabalho sistemático e contínuo para que seus neurônios da área OTVE sejam reciclados.

Do contrário, elas persistirão com leitura e escrita espelhadas, como se verifica no início da aprendizagem. Vejam o convite de uma criança de sete anos de uma escola da periferia de S. José da Laje, no estado de Alagoas, muito bem redigido, no início de março, porém, sistematicamente com *d* espelhado em *l*:

Quadro 1. Convite de uma criança de sete anos, com *d* espelhado em *b*.



8- Opacidade e transparência

Os sistemas de escrita alfabéticos podem tornar transparentes, às vezes, o que na comunicação oral é opaco. Isto diz respeito a homófonos não homógrafos, como, 'imigrante'/ 'emigrante'; 'caçar' / 'cassar', mas principalmente à identificação dos vocábulos átonos que, na cadeia da fala vêm grudados ao vocábulo tônico do qual são dependentes, no nível fonológico, sofrendo alterações de monta como assimilações, ressilabações, como no exemplo (adaptado, para legibilidade): os + olhos à zoio.

No português escrito, os vocábulos átonos que terminarem por vogal oral, além de delimitados por espaços em branco ou por hífen (no caso da mesóclise e ênclise dos pronomes pessoais oblíquos), somente ocorrerão com as letras 'a', 'e', 'o', seguidas ou não da letra 's'. Se, ao invés das letras 'e', 'o', ocorrerem as letras 'i', 'u' (s), o vocábulo é tônico. Ex. "João te ama". "João gosta de ti". Muita atenção: trata-se da letra e não de como é pronunciado na maioria das variedades sociolinguísticas!

Mas há uma contradição dialética: um mesmo traço, às vezes, é usado para identificar letras diferentes, sendo necessário desmanchar a

ambiguidade. O exemplo é o do traço vertical | que, isolado, tanto pode ser uma letra maiúscula como em lvo, quanto a minúscula, como em mala. É necessário, pois, o contexto, ou o conhecimento prévio de que se trata de um nome próprio, para esclarecer qual é a letra. Inferimos, que não basta o reconhecimento dos traços para identificar de que letra se trata e coloca em pauta, também, uma outra questão chave no debate sobre a direção do processamento da leitura, já discutido no item **2.1**.

9- Nível de processamento do grafema

Tratarei agora, do nível seguinte, de natureza mais complexa, o nível de processamento do GRAFEMA, a unidade que, numa dada língua escrita, tem a função de distinguir significados e de representar os fonemas desta mesma língua oral. É neste nível que podemos detectar o grau de transparência de uma dada língua escrita.

Deve ficar clara a diferença entre letra e grafema. Veja-se o exemplo a seguir: em <date>, as letras são as mesmas para o português e o inglês, mas os grafemas, não. No PB, <d> à /'d/; <a> à /a/; <t> à /t/; <e> à /l²/; no inglês, <d> à /'d/; <a> à /ei/; <t> à /t/; <e> à /0/ (zero).

O processamento dos grafemas é possível, em primeiro lugar, em virtude da conexão, via fascículos, entre uma porção da área occipital ventral esquerda com o plano temporal esquerdo e, a seguir, em cadeia, com parte da área de Broca (a região opercular) e parietal inferior situada abaixo do plano temporal, todas elas no HE. Com efeito, quando lemos, transformamos o que lemos em 'fala interior'.

Mas, para tal acontecer, é necessária a aprendizagem: na maioria dos indivíduos, ela ocorre com a alfabetização a fim de se obter o alvo, que é compreender o que se lê para uma interpretação crítica. O reconhecimento dos grafemas (tal como o dos traços e das letras) necessita ser automatizado, a fim de liberar a mente para os mais criativos, como, de qual radical se trata, qual sua significação básica? Mas, sobretudo, para poder construir o sentido novo das palavras, frases, orações, períodos, parágrafos e texto (macro-estrutura).

²/l/, arquifonema que resulta da neutralização entre /i/, /e/ em posição átona final de vocábulo.

O indivíduo, ao ler, não pode titubear ou soletrar *cê-a-sa*; *cê-ó-só*, diante da palavra escrita *caco*!

No português, cada grafema pode ser realizado por uma ou duas letras, como em <onça>, em que temos quatro letras, mas três grafemas <on> à /õ/; <ç> à /s/; <a> à /a/. No PB, na leitura, a conversão dos grafemas em fonemas pode ser (Scliar-Cabral, 2003):

1. Independente do contexto grafêmico, como em, <p> à /p/; à /b/; <t> à /t/; <d> à /d/; <f> à /f/; <v> à /v/; <á> à /'a/; <ss> à /s/.

2. Dependente do contexto grafêmico: os grafemas <m>, <n>, em início de sílaba, portanto, também de palavra, se convertem, respectivamente, nas consoantes /m/, /n/. Exs: <mala> à /'mala/, <cena> à /'sena/.

3. Dependente da metalinguagem e/ou do contexto morfossintático e semântico

Você vai ler a primeira vogal no enunciado, “- **Gosto de você**”, como mais baixa, porque reconhece que a palavra é um verbo, enquanto na frase “**Gosto não se discute**”, trata-se da vogal que não é baixa, porque é um substantivo.

Já nos exemplos a seguir, a decisão em converter a primeira vogal da palavra nos enunciados “**Efetuarão cortes no orçamento**” e “**Cortes supremas salvaguardaram a Constituição**” depende do contexto semântico.

Após a conversão dos grafemas em fonemas em cada sílaba, segue-se a síntese silábica e das sílabas na palavra, com complexas transformações ditadas pelo fenômeno da coarticulação e/ou pela variedade sociolinguística e registros estilísticos praticados pelo leitor, uma vez que a unidade processada é a sílaba. Isso dá ensejo a muitos jogos humorísticos com as palavras, como no exemplo a seguir que eu adaptei em tradução para o português (Palavras ditas pelo pedante Holoferne, personagem de Shakespeare):

“Eu detesto estas fantasias fanáticas, estes companheiros antissociais e capciosos, estes carrascos da ortografia que, por exemplo, pronunciam *cáquitu* ao invés de *cáctus*; *pisíku* ao invés de *psico*; que leem *fôru* ao invés de *foram*; por que *embora* se torna *simbora* e por que *não é* fica abreviado em *né*? Isto é *abominável*, palavra que esses mascarados pronunciarão como *abominávew*. É levar um homem à insanidade” (Dehane, 2012, p. 44-45).

10- Considerações finais

O espaço concedido não me permite abordar questões polêmicas, como o acesso direto ao significado, o processamento para a atribuição dos padrões de entoação, indispensáveis à compreensão dos enunciados escritos e as diferenças entre a cadeia da fala e o texto escrito. Meu novo olhar sobre aprender a ler, no contexto do processamento da leitura no PB escrito, significa automatizar o reconhecimento dos traços e letras invariantes que foram convencionados no alfabeto latino (o que requer a reciclagem dos neurônios da leitura); a partir do que foi convencionado pela comunidade linguística do português escrito, automatizar o reconhecimento dos grafemas e seus respectivos valores os fonemas (o que requer a aprendizagem dos princípios do sistema alfabético do PB e o desenvolvimento da consciência fonêmica), bem como a atribuição do acento de intensidade maior, nos vocábulos que o possuem; automatizar a delimitação dos vocábulos átonos que, no PB escrito, se terminarem por vogais orais átonas, só podem ser registradas pelas letras ‘a’, ‘e’, ‘o’, seguidas ou não por ‘s’ e, por fim, automatizar o reconhecimento dos padrões de entoação (o que exige o desenvolvimento da consciência fonológica).

Tudo isto possibilitará, sobretudo, a construção do sentido novo das palavras, frases, orações, períodos, parágrafos e texto (macroestrutura), formando leitores críticos e com gosto pela leitura.

REFERÊNCIAS

- BAUDOUIIN de COURTENAY, J.I.N. *A detailed programme of lectures for the academic year 1876-77*. (Kazan, 1972, p. 92-113).
- D'AQUILI, E. G. *The biopsychological determinants of culture*. An Addison-Wesley Module in Anthropology. Reading, Mass.: Addison-Wesley. 1972, v. 13.
- DEHAENE. S. *Les Neurones de la Lecture*. Paris: Odile Jacob, 2007. 478 p.
- _____. *Os neurônios da leitura – Como a ciência explica a nossa capacidade de ler*. Consultoria, trad. e supervisão, L. Scliar-Cabral. Porto Alegre: Penso, 2012, 374 p.
- _____. A aprendizagem da leitura modifica as redes corticais da visão e da linguagem verbal. Adaptação de L. Scliar-Cabral. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 48, n. 1,p. 148-152, jan./ mar. 2013.
- DEHAENE-LAMBERTZ G, HERTZ-PANNIER L, DUBOIS J, MERIAUX S, ROCHE A, SIGMAN M, DEHAENE S. Functional organization of perisylvian activation during presentation of sentences in preverbal infants. *Proceedings of the National Academies of Science of the United States of America*. 2006;103(38):14240–14245. [PMC free article] [PubMed] [Google Scholar]
- JAKOBSON, R. *Fonema e fonologia*. Trad. de J. Mattoso Camara Jr. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1967.
- KRUSZEWSKI, M. *On Sound Alternations*, in *Amsterdam Classics in Linguistics (1800-1925 – v. 11)*. Philadelphia: John Benjamins, 1999.
- MAIR, V. H. Modern Chinese writing. In: P. T. Daniels & W. Bright (Eds.), *The world's writing systems* (p. 200-208). New York, Oxford: Oxford Univ. Press, 1996.
- McCONKIE, W.; RAYNER, K. The span of the effective stimulus during a fixation in reading. *Perception and Psychophysics*. *Percept and Psychophys*, n. 17, p.578-586, 1975.
- QIAO E., VINCKIER F., SZWED M., NACCCACHE L., VALABREGUE R., DEHAENE S. (2010). Unconsciously deciphering handwriting: subliminal invariance for handwritten words in the visual word form area. *Neuroimage* 49, p. 1786–1799, 2010 10.1016/j.neuroimage.2009.09.034 [PubMed] [CrossRef] [Google Scholar]
- SAUSSURE, F. de. *Cours de linguistique générale*. Publicado por Charles Bally e Albert Secheaye, com a colaboração de Albert Riedlinger. Paris: Payot, 1915.
- _____. *Écrits de linguistique générale*. Texto estabelecido e editado por S. Bouquet e R. Engler. Paris: Gallimard, 2002.

- SCLIAR-CABRAL, L. *Princípios do sistema alfabético do português do Brasil*. São Paulo: Contexto, 2003.
- STANOVITCH, K. Towards an interactive compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. *Reading Research Quarterly*, n. 16, v.1, p. 33-71, 1980.
- TANAKA, M.; TOMONAGA, M. & MATSUZAWA, T. Finger drawing by infant chimpanzees (Pan troglodytes). *Anim Cogn*, 6(4), ps. 245-251, 2003.
- TRUBETZKOY, N. *Grundzüge der Phonologie*. TCLP, n. 7, Prague, 1939.
- TSUNODA, K.; YAMANE, Y.; NISHIZAKI, M. & TANIFUJI, M. Complex objects are represented in macaque inferotemporal cortex by the combination of feature columns. *Natl Neurosci*, 4 (8), ps. 832-838, 2001.
- VIANA, A. R. G. *Ortografia Nacional. Simplificação e uniformização sistemática das ortografias portuguesas*. Lisboa: Livraria Editora Viúva Tavares Cardoso, 1904.

Domínio ortográfico e consciência metalinguística: Concepções e argumentos dos alunos do ensino básico revelados na escrita colaborativa

Luís Filipe Barbeiro

luis.barbeiro@ipleiria.pt

*Escola Superior de Educação e Ciências Sociais – Instituto Politécnico
de Leiria*

Centro de Estudos de Linguística Geral e Aplicada (CELGA-ILTEC)

Introdução

A escrita colaborativa traz à superfície, por meio da interação entre os participantes, as concepções sobre o que deve ser o texto, nos seus diferentes domínios, incluindo o domínio respeitante à competência ortográfica. O propósito do estudo que se apresenta consistiu na identificação das manifestações da consciência metalinguística que incidem sobre esse domínio, reveladas na escrita colaborativa de alunos do ensino básico e correspondentes argumentos apresentados com vista à decisão sobre a forma ortográfica.

A consciência metalinguística manifestada na escrita colaborativa surge integrada na tarefa de escrever o texto em conjunto, sendo ativada e revelada de uma forma não artificial na interação entre os participantes. Neste contexto, a consciência metalinguística pode ser observada e analisada em ação, a partir da ativação que dela fazem os sujeitos na realização da tarefa.

Enquadramento

Os estudos que têm procurado caracterizar a competência ortográfica dos alunos portugueses e respetiva progressão com a escolaridade têm recorrido sobretudo à aplicação de testes, que são construídos tendo em conta a complexidade do sistema ortográfico do Português. A sua aplicação em diversos níveis de escolaridade (Mesquita, Carvalhais, Limpo & Castro, 2020) ou em diferentes momentos do percurso escolar dos mesmos

participantes (Horta & Martins, 2004) permite apreender um percurso de evolução. Mesquita *et al.* (2020) encontram uma progressão significativa entre o 2.º e o 4.º ano de escolaridade considerando a interação do comprimento (número de sílabas) e da natureza dos estímulos (palavras e pseudopalavras) com fatores de complexidade da representação ortográfica (como dígrafos, acentos, restrições contextuais, posição na sílaba ou palavra, grupos consonânticos, existência de formas ortográficas não previsíveis por regras, existência da letra muda <h>). Horta e Martins (2004), no seu estudo longitudinal que abrange o 3.º e o 4.º ano, encontram uma diminuição global de erros e também uma diminuição das diversas categorias de erros. Encontram também diferenças entre os alunos com bom e com mau desempenho ortográfico.

A evolução da competência ortográfica que se encontra nos resultados dos testes também se torna manifesta quando se toma como base a contabilização e análise dos erros presentes nos textos escritos pelos alunos (Barbeiro, 2007a, 2007b; Castelo & Sousa, 2017; Pinto, 1994, 1997) - contudo, um fator relevante a ter em conta é a extensão dos textos, pois a escrita de textos maiores potencia o aparecimento de um número superior de erros.

Uma dimensão que não é revelada explicitamente, quer pelos testes, quer pela contabilização e análise das incorreções nos produtos escritos, é a atividade metalinguística que pode acompanhar a escrita também no que diz respeito à representação ortográfica. Num estudo anterior (Barbeiro, 2007b), procurou-se captar essa dimensão através da análise da interação na escrita colaborativa. Nesse estudo, o foco foi colocado na ocorrência de diferentes categorias de episódios tornados manifestos no discurso (autocorreção, heterocorreção, indicação antecipada da forma ortográfica aos colegas e solicitação aos colegas de ajuda para a escrita de uma palavra, geralmente acompanhada da respetiva resposta) e nas categorias de incorreções a que se referem os episódios ou que subsistem no texto final. A análise dos conhecimentos, critérios ou argumentos explicitados para a decisão relativa à ortografia não foi aprofundada.

Num estudo que também tomou como base o processo de escrita em interação, Calil e Pereira (2018) realizam uma análise pormenorizada de alguns episódios de resolução de problemas ortográficos por parte de duas

alunas do 2.º ano de escolaridade. Os mecanismos de registo sincronizado de áudio, vídeo e movimentos da caneta no papel permitiram estabelecer a correspondência precisa entre o momento da realização dos comentários e a inscrição das letras no papel. Os resultados colocaram em relevo que os alunos se mostram capazes de antecipar o problema ortográfico antes da inscrição das letras ou palavra na folha e não apenas na sua sequência, confirmando o que em Barbeiro (2007b) era revelado através do discurso pronunciado, designadamente através da indicação antecipada da forma ortográfica aos outros elementos do grupo, prevendo uma dificuldade. Para além do momento, para cada problema ortográfico com que os alunos se deparam, a análise de Calil e Pereira (2018) evidencia também o processo de procura da sua resolução nas trocas verbais. O conhecimento metalinguístico expresso e ativado para essa resolução reflete os conteúdos ensinados e as estratégias postas em prática anteriormente na sala de aula para a aprendizagem da ortografia, designadamente em relação aos casos de maior complexidade.

O facto de o estudo de Calil e Pereira (2018) incidir apenas sobre a resolução de problemas ortográficos por parte de alunos do 2.º ano de escolaridade deixa em aberto as questões relativas ao conhecimento metalinguístico e à sua ativação em níveis mais elevados (tendo também em conta o expectável aumento da competência ortográfica com o avanço na escolaridade).

O presente estudo abrange os três ciclos do ensino básico e, em relação ao processamento ortográfico consciente revelado na escrita colaborativa, incide de forma específica sobre os argumentos apresentados, aprofundando a análise efetuada em Barbeiro (2007b).

Metodologia

Participaram no estudo alunos portugueses do segundo, quarto, sexto e oitavo anos de escolaridade. A seleção foi feita em turmas de três escolas da região de Leiria. Em cada ano de escolaridade, o número de participantes foi igual: 24 alunos, repartidos por grupos de três, para a realização da tarefa, o que perfaz oito grupos em cada ano e um total de 32 grupos e de 96 participantes. A constituição dos grupos foi feita nas turmas, a partir da lista

de alunos, preenchendo, progressivamente, de forma aleatória, uma grelha organizativa que previa as restrições de os grupos serem mistos e de, em cada ano, o número de rapazes e de raparigas ser igual. Excluíram-se da lista de eventuais participantes os alunos com necessidades educativas especiais assinalados pelo professor como ainda não conseguindo realizar tarefas de leitura e escrita autonomamente.

A atividade de escrita em grupo foi realizada numa sala à parte, para permitir o registo de áudio e vídeo, tendo a tarefa sido conduzida pelo investigador. A tarefa de escrita foi comum a todos os anos de escolaridade: cada grupo deveria escrever o relato de uma visita ficcionada à cidade de Leiria, a cidade dos participantes, por parte de três amigos, chamados João, Rui e Lena, cujos nomes foram indicados pelo investigador. Cada grupo recebeu um conjunto de postais ilustrados relativos a pontos turísticos da cidade, como apoio à ativação do conhecimento e à seleção de elementos a integrar no texto. Cada participante recebeu uma folha para, ao longo da tarefa, registar o texto construído em grupo na sua própria folha. Deste modo, todos os participantes eram confrontados com a escrita das palavras. Adotou-se a modalidade de “escrita reativa” (na designação de Lowry, Curtis & Lowry, 2004): o texto deveria resultar da interação livre posta em curso no grupo, não se tendo atribuído papéis específicos aos diferentes elementos. O tempo da tarefa não estava pré-estabelecido, tendo sido gerido pelos alunos (no conjunto dos grupos, essa duração variou entre dez minutos e uma hora, sendo a duração média de 35 minutos).

As folhas nas quais cada aluno escreveu o texto foram recolhidas, no final, como meio de acesso à escrita de cada um e ao texto construído em conjunto. Para além destas folhas, os registos áudio e vídeo de que foi realizada a transcrição permitiram o acesso à interação entre os participantes para a escrita do texto. Na transcrição efetuada, de que serão apresentados alguns excertos na secção dedicada aos resultados, mantiveram-se as hesitações e repetições, indicaram-se pausas (por meio de uma ou várias barras / para assinalar menor ou maior duração) e inseriram-se comentários explicativos (colocados entre chavetas {}). Por outro lado, identificaram-se na transcrição as palavras propostas para a construção do texto, por meio de negrito, tendo-se adicionado o sublinhado para as palavras que surgem no produto textual final.

A análise aqui apresentada diz respeito aos argumentos manifestados na interação em relação à ortografia das palavras. Procura-se identificar problemas ortográficos que emergem na interação e em relação aos quais são invocados critérios ou manifestadas conceções como fundamento para a tomada de decisão. Considerando a recolha em diferentes anos de escolaridade, procura-se apreender a progressão no ensino básico quanto aos aspetos analisados. Adotou-se uma abordagem fundamentalmente qualitativa, focada na identificação e análise dos argumentos apresentados para a resolução de problemas ortográficos que surgem no processo.

Resultados

Os problemas ortográficos apresentados nesta secção procuram dar uma visão diversificada dos problemas e dos argumentos que emergem na interação, conjugada com uma visão que abranja o percurso escolar do ensino básico.

A escrita de palavras com letra inicial minúscula ou maiúscula surge no segundo ano, mas também em níveis mais avançados.

(1) [2.º ano, Grupo 2]

S6: **visitar o?**

S4: **banco de Leiria**

S6: **banco** é com letra grande?

S4: ah!/ pode ser/ como tu quiseres!!/ **banco** tem de ser com letra pequena

S5: eu escrevi com letra {grande}

S4: não é nome de terra/ não é nome de pessoa

S5: e é nome de casa!

S4: não sabes!

S5: por isso/ nome de casa é

S4: nome de casa não é com letra grande

S5: olha!/ mas eu 'tou a escrever com letra grande

S4: olha!/ se escreveres olha!/ escreve como tu quiseste/ pá!!/ letra pequena ou letra grande

Pode observar-se no excerto (1) que o aluno S6 coloca aos colegas o problema se a palavra “banco” em “banco de Leiria” se deve escrever com inicial maiúscula (“*letra grande*”). A resposta por parte de S4 começa por ser a de aceitação de qualquer das possibilidades (S4: *ah! pode ser/ como tu quiseres!*). Após uma pausa, altera a sua posição, expressando a obrigação de a palavra “banco” ser escrita com inicial minúscula. A partir daí, desenvolve-se a interação com S5 que já havia escrito com inicial maiúscula. Nessa interação, evidencia-se, nas palavras de S4, que o critério é procurado no referente, apresentando o resultado da verificação em relação ao tipo de referentes a cujo nome se aplicaria a regra de escrita com maiúscula (“*não é nome de terra/ não é nome de pessoa*”). O mesmo critério do referente é ativado por S5, para ampliar a lista (“*e é nome de casa!*”), o que é refutado por S5, inicialmente quanto ao tipo de referente e depois quanto à inclusão desse referente no âmbito da regra (S4: “*nome de casa não é com letra grande!*”). O episódio em torno deste problema ortográfico termina com a aceitação, já formulada inicialmente, das duas possibilidades.

Os argumentos ou critérios expressos, assim como a decisão, mostram que o conhecimento dos alunos quanto à escrita de nomes com inicial minúscula ou maiúscula está construído fundamentalmente com base no referente. A frequência de utilização de nomes próprios em relação a pessoas e localidades transforma em critério o próprio referente, ou seja, a inclusão em algumas categorias restritas. O critério de identificação ou individualização de seres específicos por parte do nome próprio (Duarte & Oliveira, 2003, Raposo & Nascimento, 2013) não surge formulado (e apreendido) enquanto tal. O que encontramos na explicitação dos alunos resulta da sua aplicação a categorias específicas, como nomes de terras, nomes de pessoas, mencionadas acima, sendo a integração nestas categorias transformada no próprio critério.

O excerto (1) ocorreu na interação de um grupo do 2.º ano de escolaridade. Contudo, o problema ortográfico da decisão sobre a escrita de palavras com inicial minúscula ou maiúscula permanece para além deste nível e, no âmbito da aprendizagem, ativa outros critérios ou argumentos de decisão como mostram outras interações. O excerto (2), de um grupo do 4.º ano, já não se restringe à integração numa categoria, mas introduz um novo critério, o da importância reconhecida ao referente.

(2) [4.º ano, Grupo 15]

S45: saíram do castelo e dirigiram-se/ para o rio Lis

[...]

S44: rio Lis com letra grande/ não se esqueçam

S45: não/ nem por isso/ é só o nome dum rio

S44: coitado!/ embora não seja um rio importan.../ ai!/ tu fizeste rio com letra pequena!

No excerto, S44 identifica um eventual problema ortográfico na escrita dos colegas e antecipa a indicação para não se esquecerem de escrever “rio Lis com letra grande”. Em resposta, S45, continuando a ativar o critério do tipo de referente, já encontrado em (1), recusa a integração dos rios nas categorias de seres ou entidades cujo nome deve ser escrito com inicial maiúscula (“*não/ nem por isso/ é só o nome dum rio*”). No argumento com que S44 refuta esta posição, iniciado pelo conector concessivo (“*embora não seja um rio importan...*”), encontramos o critério da integração na categoria e a consideração de um novo critério associado à utilização de letras maiúsculas: o critério da importância atribuída ao referente. Esta conceção afasta-se do carácter convencional baseado na pertença a uma categoria, anteriormente evidenciado, e introduz um fator de motivação gráfica, por meio da atribuição às letras minúsculas e maiúsculas de uma função de hierarquização dos próprios referentes: os seres mais importantes ou hierarquicamente mais elevados seriam escritos com inicial maiúscula. À hierarquização dos seres na realidade corresponderia a maior saliência gráfica (Barbeiro, 2003; Kress & van Leeuwen, 2006; Sharples, 1999) das letras maiúsculas face às minúsculas (saliência obtida pelo tamanho, dentro de uma mesma escala, e forma diferente).

No final do excerto, S44 foca-se num outro elemento: a palavra “rio” que acompanha o nome próprio “Lis” e que corresponde à classe ou categoria de seres em que se integra a entidade identificada pelo nome próprio. A questão ressurge noutros anos de escolaridade, como se observa no excerto (3), do 8.º ano de escolaridade. Na sua fala, S93 enuncia uma primeira possibilidade, de escrita das duas palavras *rio* e *Lis* com inicial maiúscula, mas acaba por afastar essa hipótese, optando, como os restantes elementos do grupo, pela escrita apenas de *Lis* com inicial maiúscula e iniciando um

argumento que não chega a terminar, de maneira a ser completamente explícita e compreensível a sua fundamentação (“*porque é o rio*”).

(3) [8.º ano, Grupo 31]

S93: o rio/ **o rio Lis**/ é tudo/ põe-se tudo em letra maiúscula/ não/ o **Lis**/
porque é o rio

A decisão sobre a escrita com inicial maiúscula ou minúscula, para além da procura de aplicação da regra, é também procurada na observação da realidade. Um dos postais fornecidos como apoio ao processo de escrita, no qual era visível a inscrição “turismo”, com inicial minúscula, fundamenta a adoção da mesma solução no texto (cf. excerto 4).

(4) [4.º ano, Grupo 16]

S46: **Turismo** é com letra grande?

S48: oh!/ tanto faz!/ vai!

S47: pequeno/ tá aqui escrito

Para além da decisão com base na inscrição na fachada, surge novamente expressa a aceitação das duas possibilidades de escrita, já encontrada na fala de S4 – cf. excerto (1) – e aqui expressa por S48 (“*oh!/ tanto faz!/ vai!*”). A opcionalidade relativa à escrita com maiúscula ou minúscula inicial não é uma questão circunscrita aos alunos e à sua aprendizagem da ortografia. O Acordo Ortográfico de 1990, na base XIX permite, em diversos casos, a opcionalidade, por exemplo em relação a logradouros públicos (rua, largo, etc.) e edifícios. Por outro lado, no tratamento gráfico das palavras que encontram na realidade, os alunos observam com frequência o recurso quer a maiúscula quer a minúscula inicial, por exemplo, nos nomes dos estabelecimentos. Talvez devido à opcionalidade inscrita no Acordo Ortográfico e à diversidade de soluções que encontram no contexto que os rodeia, a questão surge, no discurso dos alunos, de uma forma que se estende a outras categorias, para além das mencionadas no texto do Acordo Ortográfico.

A observação das formas ortográficas na realidade circundante constitui uma das fontes de critérios. Quando essa realidade apresenta formas diversas,

surge a questão de qual representação adotar. Tal ocorre em relação à escrita com letra inicial minúscula ou maiúscula, mas também em relação à representação dos próprios sons da língua, sobretudo quando coexistem na sociedade formas adotadas em diferentes períodos, por alteração da norma. Este aspeto emerge na ortografia da palavra *Lis* (anteriormente ortografado como *Liz*), como se observa no excerto (5).

(5) [4.º ano, Grupo 16]

S66: **Lis/ Lis** acho que é um zê/ não é?

S65: é/ é

S66: às vezes escrevem com esse

S65: não é zê/ {para o aplicador} olhe!/ rio **Lis** é com zê?

A: com esse

S66: mas é que eu vejo meter com zê e

A: dantes/ dantes era sempre com zê/ depois passou a ser com esse

S65: eu já me habituei a escrever com zê

S66: obrigado/ vá!/ continuemos!

Perante a dúvida, os alunos recorrem ao investigador, que fazia a aplicação da tarefa (A), para encontrar uma resposta. Esta remete para a norma atual; contudo, o aluno S66 que argumenta com o que observa na realidade (“*mas é que eu vejo meter com zê*”). Apesar da explicação do investigador quanto à mudança da norma, a solução adotada pelos três elementos do grupo corresponde à norma anterior, para o que terá contribuído o argumento do hábito invocado por S65 (“*eu já me habituei a escrever com zê*”). A diversidade resultante da alteração da norma foi entendida como opcionalidade.

A ortografia de formas homófonas também torna manifesta a procura de regras ou critérios, para a aprendizagem da ortografia. Um dos casos que surge em foco na interação é a homofonia entre as palavras à (contração) e *há* (forma do verbo *haver*). Nos excertos (6) e (7), emerge nas falas dos sujeitos S27 e S29 a aplicação do teste ou critério correspondente à possibilidade de substituição pelo verbo *existir*, sinónimo de *haver*, para verificar se se está perante a forma *há* ou, em alternativa, a forma à correspondente à contração (embora frequentemente grafada como *á*).

(6) [4.º ano, Grupo 9]

S25: **à noite/ vá/ à/ agora é á com agá/ não é?/ à noite**

S27: existe noite?

S25: **à/ à/ à noite/ à noite**

(7) [4.º ano, Grupo 10]

S29: chiu!/ foram à

S30: à

S29: Caixa

S28: à/ ah pois!

S29: à Caixa

S28: à/ verbo haver/ não é?

S30: oh/ oh/ oh!

S29: existe Caixa?/ existe Caixa?

Nestes dois excertos, a pergunta-teste colocada (“existe noite?”, “existe Caixa?”) não chega a ser respondida; a simples colocação da questão parece solucionar a dúvida. O alcance dessa pergunta tem de ser delimitado à realização do teste e correspondente substituição de *à* por *existe*, no contexto da frase. O entendimento da pergunta de forma absoluta, focada na existência da entidade, obteria uma resposta afirmativa, que não conduziria à solução do problema ortográfico. Em qualquer destes casos e de outros em que foi aplicado o teste de substituição por *existir*, a decisão dos alunos, evidenciada no texto escrito, não conduziu à escrita de *há*, o que indica que os alunos restringem a interpretação da pergunta ao teste de substituição.

No excerto seguinte, do oitavo ano de escolaridade, a fundamentação da forma ortográfica estabelece uma relação com o conhecimento gramatical mais alargado, designadamente em relação ao processo de pronominalização. O aluno S88 dá indicação a S90, após a aceitação por parte deste da proposta de pronominalização, de que deve escrever com hífen (“traço”), explicitando que *-os* se encontra a substituir o nome (“*tá pela vez do nome*”), o que pode ser tomado como fundamento para a separação da forma verbal por meio de hífen.

(8) [8.º ano, Grupo 31]

S88: avistou os seus/ avistou-os

S90: XXX XXX os três amigos/ é até

S89: avistou-os

S90: pronto!

S88: traço/os/ -os/ 'tá pela vez do nome

S90: avistou.../ obrigado/

Na sua fala, S88 recorre à designação corrente, por meio da palavra *traço*, em vez de *hífen*, e à terminologia gramatical com a referência a *nome*. Ao longo dos excertos apresentados, pode observar-se que a utilização de terminologia gramatical específica é diminuta e pouco ampla. As designações *letra pequena* e *letra grande* predominam face aos termos gramaticais *minúscula* e *maiúscula*, sobretudo nos níveis menos elevados, ocorrendo o termo *maiúscula* no excerto (3) do 8.º ano. O termo *verbo* é utilizado para acompanhar a referência a *haver* no excerto (7) do 4.º ano, o que podemos associar ao discurso escolar na aprendizagem do critério. A utilização de *nome* nos excertos (1) e (2), do 2.º ano de escolaridade, corresponde a uma zona comum entre a linguagem habitual do quotidiano e a linguagem escolar. Por conseguinte, de um modo geral, ainda que o recurso à terminologia gramatical seja reduzido, os dados apontam para um reforço da capacidade de integrar essa terminologia e o conhecimento gramatical explícito a que a escola dá acesso na fundamentação metalinguística, por parte de alguns alunos do oitavo ano, o nível de escolaridade mais elevado aqui considerado.

Conclusão

A análise da interação que ocorre na escrita colaborativa revela que a ortografia é objeto de processamento consciente para a resolução de problemas e que esse processamento pode conduzir à consideração explícita de critérios ou argumentos. Os resultados da análise permitem formular as seguintes conclusões e implicações que se seguem.

1. Os alunos manifestam ter aprendido um conjunto de instrumentos ou critérios “prontos a aplicar”, associados às regras ortográficas, com o objetivo

de chegar a uma decisão quanto à forma como devem escrever a palavra. Entre os instrumentos encontrados, incluem-se a listagem de categorias de referentes cujos nomes se escrevem com letra inicial maiúscula, o teste de substituição pelo verbo *existir*, para verificar se a palavra correspondente à forma fonética [a] se escreve ou não com agá, ou seja, se corresponde a *há* ou a *à* (a que ainda podemos juntar a interjeição *ah!*). Contudo, na globalidade do sistema e das representações ortográficas, estes instrumentos podem dar apenas uma chave parcelar: é o que acontece com a referência aos nomes de pessoas, lugares, etc., para dar conta da escrita dos nomes próprios com letra inicial maiúscula, instrumento cuja aplicação se revelou problemática na interação analisada, logo no segundo ano de escolaridade.

2. Os alunos confrontam-se com a diversidade quanto à representação ortográfica que existe na comunidade, em alguns casos. Esta diversidade pode derivar da opcionalidade quanto à forma de escrita ou ter origem nos processos de alteração da norma, que conduzem à coexistência de formas durante um determinado período. A observação da diversidade existente na comunidade tende a reforçar que os alunos concebam essa diversidade como opcionalidade, alargando o alcance desta, para além dos casos previstos no sistema.

3. O uso de termos metalinguísticos na interação respeitante ao processamento ortográfico é limitado. Surge em evidência o nome das letras e um conjunto de designações oriundas da linguagem corrente (como *letra grande*, *letra pequena*, *traço*) que tendem a ser utilizados em detrimento dos termos específicos da metalinguagem gramatical (*letra maiúscula*, *letra minúscula*, *hífen*), sobretudo nos níveis mais baixos; no ano mais avançado, o oitavo ano, encontra-se um maior recurso por parte de alguns alunos aos termos metalinguísticos específicos e o estabelecimento de ligações a outras áreas do conhecimento explícito da língua.

4. Um olhar global sobre os diversos níveis de escolaridade integrados no estudo revela que, em ligação aos problemas a resolver, há argumentos e “instrumentos”, como os referidos em 1., que emergem quase exclusivamente nos níveis mais baixos. A procura de resolução do problema ortográfico ativa a explicitação destes critérios. Os resultados quantitativos de Barbeiro (2007b) revelaram uma diminuição do número de problemas ortográficos nos textos, com a progressão no nível de escolaridade. Essa diminuição

revela-se também no número de episódios ortográficos que emergem na interação. Adicionalmente, grande parte dos problemas que subsistem é resolvida logo após a sua deteção, pelo próprio ou pelos colegas, sem alargamento da interação e sem argumentação adicional. No entanto, alguns problemas, como os ligados à possibilidade de escrita com inicial minúscula ou maiúscula ou separação por hífen, considerando os exemplos aqui apresentados, continuam a convocar a argumentação no oitavo ano, no âmbito do processamento consciente.

Estas conclusões têm implicações para a ação a desenvolver no ensino-aprendizagem. Em relação a a), os instrumentos-testes podem desempenhar um papel no percurso de aprendizagem, considerando a dificuldade dos alunos em operarem com base em definições e conceitos como “nome próprio” ou “nome comum”, ou na análise gramatical das palavras a escrever ou dos contextos em que surgem. Contudo, para que os alunos não fiquem limitados aos casos mais habituais, o professor deve proporcionar o confronto dos alunos com um conjunto mais alargado de casos, para integrar outras instâncias de aplicação da regra e que desafiam os limites dos instrumentos-testes que os alunos geralmente aplicam. Por exemplo, pode ser proporcionada a descoberta da escrita de nomes próprios com inicial maiúscula em casos que não correspondem a nomes de categorias geralmente mencionadas (pessoas, lugares, rios, etc.), mas a que também podem ser objeto de individuação sendo-lhes atribuídos nomes próprios (o que pode ser feito também em relação a objetos, utensílios, plantas, etc.).

De um modo geral, em relação ao conjunto das conclusões apresentadas, pode ser reforçado o papel da explicitação discursiva, não apenas por parte do professor, mas envolvendo os alunos nessa explicitação. A análise da interação na escrita colaborativa, a par de outras atividades, como a entrevista (Horta & Martins, 2004), mostra que a ortografia pode ser objeto de discurso (metalinguístico) por parte dos alunos. O professor pode participar nesse discurso e orientar o dos alunos. Pode até ser um participante do processo de escrita com os alunos e, desse modo, conduzir quer a construção do texto, quer a reflexão acerca dele e dos problemas que a sua construção faz surgir (Barbeiro & Barbeiro, 2019; Myhill, Newman & Watson, 2020). Esse discurso e reflexão, no contexto da escrita colaborativa ou de outras atividades que permitam colocar em foco a ortografia, podem ser dirigidos

para as regras e para outros aspetos como a diversidade ortográfica com que os alunos contactam. Nesse discurso, o professor pode integrar a metalinguagem específica e procurar reforçar a sua utilização pelos alunos, tornando-os conscientes das correspondências e ligações com os termos da linguagem corrente, que emergem no seu discurso. Ativado o nível metalinguístico, os objetivos de aprendizagem vão além da apreensão e automatização da forma ortográfica estabelecida pela norma e incluem o objetivo de tornar os alunos sujeitos linguísticos plenos na sua relação com a língua, sendo capazes de a utilizar e de refletir sobre ela, de identificar relações que as suas formas ou significados estabelecem, de fazer escolhas e tomar decisões conscientes quanto à forma e significado e de explicitar e fundamentar essas escolhas.

REFERÊNCIAS

- Barbeiro, L. (2003). *Escrita: Construir a aprendizagem*. Braga: Departamento de Metodologias de Educação., Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Barbeiro, L. (2007a). *Aprendizagem da ortografia: Princípios, dificuldades e problemas*. Porto: Edições ASA.
- Barbeiro, L. (2007b). Episódios ortográficos na escrita colaborativa. In *Textos Seleccionados do XXII Encontro da Associação Portuguesa de Linguística* (pp. 111-125). Lisboa: Associação Portuguesa de Linguística.
- Barbeiro, L. F., & Barbeiro, C. (2019). O discurso do professor na reescrita conjunta. In F. Caels, L. F. Barbeiro, & J. V. Santos (Orgs.). *Discurso académico: Uma área disciplinar em construção* (pp. 83-105). Coimbra e Leiria: CELGA-ILTEC/ESECS-IPL.
- Calil, E., & Pereira, L. Á. (2018). Early recognition of spelling problems in stories invented by two newly literate pupils: When and how they happen. *Alfa*, 62(1), 87-120.
- Castelo, A., Sousa, O. (2017). Desempenho ortográfico em estudantes do ensino superior: A acentuação gráfica. *Da Investigação às Práticas*, 7(3), 84-107.
- Duarte, I., & Oliveira, F. (2003). Referência nominal. In M. H. M. Mateus, A. M. Brito, I. Duarte, S. Frota, G. Matos, ... A. Villalva. *Gramática da Língua Portuguesa* (5.ª ed.), (pp. 205-242). Lisboa: Caminho.

- Horta, I. V., & Martins, M. A. (2004). Desenvolvimento e aprendizagem da ortografia: Implicações educacionais. *Análise Psicológica*, 1, 213-223.
- Kress, G., & van Leeuwen, T. (2006). *Reading images: The grammar of visual design* (2nd ed.). London: Routledge.
- Lowry, P. B., Curtis, A., & Lowry, M. R. (2004). Building a taxonomy and nomenclature of collaborative writing to improve interdisciplinary research and practice. *Journal of Business Communication*, 41(1), 66-99.
- Mesquita, A., Carvalhais, L., Limpo, T., & Castro, S. L. (2020). Portuguese spelling in primary grades: complexity, length and lexicality effects. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 33, 1325-1349.
- Myhill, D., Newman, R., & Watson, A. (2020). Going meta: Dialogic talk in the writing classroom. *Australian Journal of Language and Literacy*, 43(1): 5-16.
- Pinto, M. G. C. (1994). A ortografia em crianças francesas, inglesas e portuguesas. *Revista da Faculdade de Letras «Línguas e Literaturas»*, XI, 115-129.
- Pinto, M. G. C. (1997). A ortografia e a escrita em crianças portuguesas nos primeiros anos de escolaridade: Até que ponto estas habilidades dependem de um bom domínio do oral e de métodos adequados de leitura? *Revista da Faculdade de Letras «Línguas e Literaturas»*, XIV, 7-58.
- Raposo, E. P., & Nascimento, M. F. B. (2013). Nomes próprios. In E. P. Raposo, M. F. B. Nascimento, M. A. Mota, L. Segura, & A. Mendes. *Gramática do Português*, vol. I (pp. 993-1041). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sharples, M. (1999). *How we write: Writing as a creative design*. London: Routledge.

Sous l'invocation de Valery Larbaud: Breves anotações sobre tradução

Luísa Benvinda Álvares¹

lalvares@iscap.ipp.pt

Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto

– Instituto Politécnico do Porto

Mais de sessenta anos após a sua morte, Valery Larbaud é, ainda hoje, uma referência marcante no mundo da tradução, sobretudo em contexto francês, como o comprova o facto de ser frequente encontrar-se o seu nome, acompanhado, naturalmente, pelo título da sua mais conhecida obra de reflexão sobre o tema, *Sous l'invocation de saint Jérôme*, nas listas de referências bibliográficas de estudos acerca da história da tradução ou da prática tradutiva. Tal não significa, porém, que os seus textos sejam verdadeiramente conhecidos ou que deem azo a novos estudos e reflexões; reconhece-se a sua importância e a sua originalidade, mas remetidas para um passado em que não valerá a pena voltar a mexer.

De certo modo, compreende-se que assim seja: o mundo e a época em que Valery Larbaud viveu, a sua autonomia face ao universo académico ou a escolas de pensamento constituídas e a ancoragem dos seus textos de reflexão no seu próprio trabalho de tradução conjugaram-se para fazerem dele uma personagem individualizada e distinta até dos seus contemporâneos; nunca esteve no seu espírito a intenção de organizar uma reflexão sistematizada sobre tradução, nem nunca ele propôs um qualquer quadro teórico para sustentar as suas reflexões ou uma terminologia específica para os fenómenos com que se confrontou ao traduzir.

Porém, esse facto não significa de maneira nenhuma que os textos compilados na obra acima referida não despertem interesse nos nossos dias àqueles que de algum modo contactam com o trabalho de tradução. Para além de neles se encontrar o seu ensaio basilar sobre a figura e a obra de São

¹ Com muito reconhecimento e admiração, dedico este texto à Professora Doutora Maria da Graça Lisboa Castro Pinto, Professora Catedrática da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, a quem a minha família e eu própria sempre devemos muitas atenções de que nos recordamos com respeito e muita consideração.

Jerónimo (“Le patron des traducteurs”), estão também aí presentes textos de variada extensão sobre a arte e a técnica da tradução e, naturalmente, sobre questões relacionadas com essa atividade, nomeadamente observações acerca das línguas, matéria viva de que os textos são feitos, e da dimensão literária que os enforma. Porém, o que confere verdadeira originalidade a esta obra de Larbaud é o facto de as considerações presentes nos seus textos resultarem efetivamente da sua prática tradutiva; para além de contextualizar frequentemente as suas reflexões em experiências concretas de trabalho, Larbaud nunca deixa de se retratar enquanto profissional da tradução e de pôr em destaque a complexidade e a exigência dessa atividade. Consequentemente, mesmo nos nossos dias, qualquer tradutor terá tendência para se ver a si próprio nos textos de Larbaud, bem como às dificuldades com que depara ao traduzir, às hesitações que povoam o seu trabalho e às *alegrias*, como Larbaud se exprime, que esse trabalho proporciona. Mais ainda, graças à sábia mescla de uma suave ironia e de um entusiasmo indisfarçável que é a característica mais visível do seu estilo, Larbaud não só se junta a todos os tradutores através da utilização frequente de pronomes de primeira pessoa do plural como agrega a este *nós* a figura tutelar de São Jerónimo, “*traducteur comme nous*”, o que não pode deixar de sensibilizar qualquer profissional da tradução.

Dois dos seus textos mais conhecidos, igualmente presentes na obra *Sous l'invocation de saint Jérôme* e significativamente intitulados “*Droits et devoirs du traducteur*” e “*Joies et profits du traducteur*”, em muito contribuem para a reflexão sobre o trabalho do tradutor e para a sua dignificação. Neles Larbaud se expande sobre a dupla dimensão, artística e técnica, desse trabalho e, consequentemente, sobre as exigências que o comandam. O tom aparentemente ligeiro ou humorístico com que descreve as penas que o tradutor tem de sofrer é meramente estilístico; Larbaud leva muito a sério o trabalho tradutivo, que é o seu, e disso dá também conta nos profundos e informadíssimos comentários que faz acerca de diversas traduções, suas e dos seus colegas de atividade. Ao mesmo tempo, emerge desses textos a figura do tradutor e nisso consiste uma das grandes diferenças da reflexão de Larbaud face aos seus contemporâneos e aos seus predecessores. Doravante, pensar em tradução é pensar também no tradutor, enquanto entidade naturalmente imprescindível a essa atividade, mas também enquanto objeto

de reflexão obrigatória.

É comum que a visão genérica do tradutor seja a de uma entidade intermédia, situada algures *entre* o texto-fonte e o texto de chegada, *entre* o autor original e o novo leitor. Este posicionamento faz dele um elo de ligação ou uma espécie de ponte – ou seja, algo que permite unir duas realidades afastadas em si mesmas. Na prática, contudo, nem sempre o tradutor é visto – nem se vê a si próprio – na perspetiva positiva e valorativa que tais analogias parecem sugerir. O seu lugar intermédio é, frequentemente, lugar de hesitação, de ambivalência, uma vez que o processo tradutivo exige que o tradutor seja igualmente (e antes de mais) leitor, mas, de algum modo, autor também, na medida em que o texto resultante terá necessariamente a marca das suas decisões. Assim, o seu trabalho é dominado por *constrangimentos* com os quais terá de lidar – o constrangimento do texto original nas suas múltiplas dimensões, os constrangimentos do sistema linguístico para que está a traduzir, os constrangimentos pragmáticos do contexto em que a tradução é efetuada e para quem é efetuada (a casa editora, a empresa empregadora que a encomendou, o público leitor específico, etc.) –, mas não deixa de ser o processo de uma nova criação, de uma nova e original escrita de um texto que até ali não existia.

Esta última dimensão é, contudo, frequentemente esquecida e o tradutor vê-se não poucas vezes relegado para um papel secundário face à importância que assumem ou o autor original e o seu texto (sobretudo na tradução literária), ou a informação veiculada (no caso das traduções de âmbito pragmático). Tal atitude explica que, no passado, mas também nos dias de hoje, muitas vezes o tradutor seja uma entidade anónima, ou então, uma entidade que, apesar de identificada, e obviamente considerada necessária ao processo tradutivo, tenha de se comportar como se fosse transparente ou invisível.

De resto, poderia pensar-se que as últimas décadas alterariam esta visão do tradutor, uma vez que ao longo delas surgiram diferentes teorias que deslocam o centro das atenções no processo de tradução: à primazia indiscutível do texto-fonte e das perspetivas que veem o trabalho de tradução acima de tudo como a construção de um seu equivalente, sucedeu um conjunto de estudos voltados essencialmente para o texto traduzido e para

os contextos, culturais ou funcionais, em que ele nasce e dos quais depende. Como tal, é natural que o papel do tradutor, enquanto agente fundamental na elaboração deste texto-alvo, ganhe relevo e assuma uma posição mais determinante ou reconhecida. Contudo, esta questão é muito mais complexa. Na sua obra *Teorias Contemporâneas da Tradução*, Anthony Pym (2013) demonstra como, no âmbito da teoria do *Skopos* – que, ao colocar a tónica no objetivo funcional da tradução de um texto, parece investir o tradutor de uma nova autonomia e de uma maior capacidade decisiva -, tal não acontece necessariamente, uma vez que o tradutor é apenas um entre os diversos agentes envolvidos no processo de tradução (Pym: 109); de modo semelhante, a proposta de Christiane Nord parece substituir a antiga questão da “fidelidade” a um texto original pela questão da “lealdade” ética a um projeto no qual nem todas as opções são tomadas pelo tradutor (Pym: 110). Assim, visível ou invisível, submetido a mais ou menos necessidades de escolhas difíceis, entre a vontade de respeitar o texto-fonte e o seu autor e a de possibilitar ao leitor o acesso a um novo universo significativo, o tradutor há de confrontar-se frequentemente com esta situação de ambiguidade, de equilíbrio por vezes precário, de questionação acerca das próprias decisões a tomar e a assumir.

É certo que há também autores que exprimem uma visão menos dramática deste posicionamento intermédio do tradutor, pondo antes em destaque a sua função mediadora. Ou seja, o tradutor é sempre, e acima de tudo, a entidade que possibilita a divulgação de textos (isto é, veículos de ideias, informações, argumentos, ficções, etc.) junto de um público mais vasto do que aquele que partilha a língua em que esses textos estão escritos e essa função, nos nossos dias como em muitas outras épocas da história da humanidade, é não só facilmente comprovável, como absolutamente imprescindível. Tal não impede que o faça à custa de constrangimentos, de dificuldades, de impossibilidades, mas é precisamente esse facto que lhe permitirá assumir-se enquanto elo de ligação entre dois domínios diferentes.

Assim, André Lefevere, por exemplo, considera que, perante as múltiplas dificuldades que se lhe colocam, os diversos contextos com que tem de lidar e as diferentes exigências do processo de tradução, o tradutor deverá agir em termos de *compromisso* (Lefevere: 6). Ideia semelhante é expressa por

Umberto Eco, através do termo *negociação*, presumindo assim que traduzir implicará perdas e ganhos, resultantes das escolhas linguísticas e estilísticas concretas que o tradutor terá de fazer e assumir; como tal, “o tradutor situa-se como negociador entre [as] partes reais ou virtuais” que compõem o processo de tradução, nomeadamente, o texto-fonte e o seu autor e o texto de chegada. (Eco: 17)

Esta atitude conciliadora é também a que mais caracteriza Larbaud, para quem a função do tradutor passa por abrir horizontes aos leitores, possibilitando-lhes o acesso a textos originalmente escritos numa língua que não dominam e, conseqüentemente, a âmbitos culturais ou a conhecimentos que de outro modo lhes estariam vedados. É certo que a primeira página do seu estudo sobre São Jerónimo apresenta uma visão bastante menos positiva da situação genérica dos tradutores:

“Le traducteur est méconnu; il est assis à la dernière place; il ne vit pour ainsi dire que d’aumônes; il accepte de remplir les plus infimes fonctions, les rôles les plus effacés; ‘servir’ est sa devise, et il ne demande rien pour lui-même, mettant toute sa gloire à être fidèle aux maîtres qu’il s’est choisis, fidèle jusqu’à l’anéantissement de sa propre personnalité intellectuelle.” (Larbaud: 9)

Contudo, o leitor atento aperceber-se-á com facilidade de que esta visão miserabilista com que Larbaud se autodescreve não é senão o ponto de partida, irónico, levemente humorístico, para a verdadeira valorização do tradutor; neste, as virtudes da humildade, da abnegação, da paciência são completadas com as da inteligência, do conhecimento profundo, da percepção aguda e rápida, fazendo dele, afinal, uma entidade de valor superior na história do pensamento e do conhecimento humano. Com efeito, Larbaud termina esse texto sobre São Jerónimo pondo em destaque a importância fundamental do tradutor, que, para além de experimentar “le désir et la passion, et la peine et la joie, de traduire”, conhece também “le triomphe de rendre intelligible pour tout un peuple, de génération en génération, cela qui n’était pour la plupart d’entre eux que de l’encre sur du papier.” (Larbaud: 51)

Esta visão valorativa e luminosa do trabalho tradutivo é ainda retomada no texto “*Joiés et profits du traducteur*”, no qual o tradutor é associado a um mágico capaz de transformar uma mancha gráfica ilegível numa matéria viva:

“... Et voici que sous sa petite baguette magique, faite d'une matière noire et brillante engainée d'argent, ce qui n'était qu'une triste et grise matière imprimée, illisible, imprononçable, dépourvue de toute signification (...) devient une parole vivante, une pensée articulée, un nouveau texte tout chargé du sens et de l'intuition qui demeuraient si profondément cachés, et à tant d'yeux, dans le texte étranger.” (Larbaud: 68)

Assim, o trabalho do tradutor enquanto meio de difusão de matéria escrita assume-se, acima de tudo, como um ganho genérico e indiscutível. Em Valery Larbaud, essa questão reveste-se de uma importância fundamental, visto que ele foi responsável pela divulgação em França (através da tradução, da publicação e da crítica) de inúmeros escritores de língua não francesa que hoje se contam entre os grandes vultos da literatura universal. Larbaud traduziu para francês autores como Stevenson, Chesterton, Walt Whitman ou, sobretudo, Samuel Butler; foi igualmente determinante na difusão e receção da obra de James Joyce em França. Contudo, o seu profundo conhecimento da língua inglesa e a sua predileção pela literatura anglófona (a que dedicou o primeiro volume da sua obra ensaística *Ce vice impuni, la lecture*, publicada em 1925) não o impediram de se abrir a outras línguas e a outras culturas literárias: leitor insaciável e cidadão do mundo sempre em busca de novos conhecimentos, aprendeu português e leu Eça de Queirós no original, por ocasião da sua visita a Portugal em 1926; foi também ele que ajudou à divulgação deste escritor em França, nomeadamente prefaciando uma tradução de *A Relíquia*.

Apesar desta ligação a Portugal, à sua cultura e à sua literatura, apesar dos textos que escreveu sobre as experiências vividas durante a visita ao nosso país e apesar do contacto epistolar que manteve com escritores portugueses como António Sérgio, Fernanda de Castro ou Vitorino Nemésio, Valery Larbaud é hoje praticamente um ilustre desconhecido em Portugal, onde a

sua obra, seja ela poética, ficcional ou ensaística, não se encontra traduzida nem publicada (uma tradução do seu romance *Fermina Marquez*, editada pelos Livros do Brasil nos anos cinquenta do século XX, terá sido a única obra disponível nas livrarias portuguesas).

Valeria a pena, porém, recordar e divulgar os seus textos, nomeadamente os de índole ensaística; a visão de Larbaud da essência da tradução e do trabalho do tradutor não perdeu atualidade. No seu tempo como agora, “les joies et les profits du traducteur sont grands et dignes d’envie” (Larbaud: 68) e o cerne da atividade tradutiva continua a ser o movimento de translação de um domínio linguístico e cultural para outro, através dos mesmos caminhos e atalhos, com recurso às mesmas interrogações e hesitações. Confrontando-se a si mesmo com as imagens vívidas criadas por Valery Larbaud, nenhum tradutor deixará de se reconhecer nelas e essa percepção só pode ser vantajosa para ele e para o seu trabalho.

É no sentido de colmatar, ainda que numa dimensão mínima, essa falha na divulgação da obra de Larbaud entre nós que se apresenta a seguir a tradução de um dos seus textos, incluído em *Sous l'invocation de saint Jérôme*. Trata-se do texto intitulado “Les balances du traducteur” e é mais um exemplo da reflexão de Larbaud sobre a atividade concreta da tradução. O tradutor é aqui concebido como um “peseur de mots”, efetuando sucessivamente a pesagem das palavras, de modo a conseguir um equilíbrio perfeito entre o texto original e o texto traduzido. Mais uma vez, qualquer tradutor se reverá nesta atitude e, sobretudo, compreenderá facilmente o alcance significativo destas imagens; porém, a vivacidade e a elegância do estilo de Larbaud fazem da leitura destas páginas um verdadeiro prazer, ao mesmo tempo que permitem aceder a um agudo exercício de análise do trabalho de tradução.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- LARBAUD, Valery (1997) [1946] *Sous l'invocation de saint Jérôme*. Paris: Gallimard
- ECO, Umberto (2005) *Dizer Quase a Mesma Coisa – Sobre a Tradução*. Tradução de José Colaço Barreiros. Lisboa: Difel
- LEFEVERE, André (1992) *Translating Literature – Practice and Theory in a Comparative Literature Context*. New York: The Modern Language Association of America
- PYM, Anthony (2013) *Teorias Contemporâneas da Tradução – Uma Abordagem Pedagógica*. Tradução de Ana Maria Chaves, Eduarda Keating e Fernando Ferreira Alves. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

As balanças do tradutor

Verborum pensitatores. Esta expressão, aplicada por Aulo Gélío aos detratores do estilo de Cícero, tem sem dúvida, nessa passagem, um sentido pejorativo; mas não importa, pois “pesadores de palavras”, e mesmo pesadores “subtilissimi”, é o que nós, tradutores, devemos ser. Todos temos junto de nós, na mesa ou na secretária, um conjunto de invisíveis, de intelectuais balanças com pratos de prata, travessão de ouro, eixo de platina e ponteiro de diamante, capazes de assinalarem desvios de uma fração de miligrama, capazes de pesar o imponderável! Ao lado destas balanças, os outros instrumentos de trabalho, materiais e visíveis (dicionários, léxicos, gramáticas), ainda que constantemente utilizados, são apenas acessórios, meros depósitos ordenados de materiais, caixas de palavras arrumadas no devido lugar alfabético e numeradas de acordo com o seu sentido e a sua nuance: caixas de tintas a pastel. O essencial é a balança em que pesamos essas palavras, já que todo o trabalho do tradutor consiste em pesar palavras.

Num dos pratos, colocamos uma a uma as palavras do autor e no outro experimentamos sucessivamente um número indeterminado de palavras pertencentes à língua para a qual traduzimos esse autor, à espera do momento em que os dois pratos ficarão equilibrados.

Parece uma coisa de nada e de facto seria fácil se em vez das palavras de um autor pesássemos as do dicionário; mas são as palavras de um autor, impregnadas e carregadas do seu espírito, quase impercetível mas muito profundamente

modificadas quanto ao seu significado bruto, pelas intenções dele e pelo processo do seu pensamento, aos quais só temos acesso graças a uma compreensão íntima de todo o contexto, entendendo por esse termo tudo o que na obra foi escrito *antes* dessa palavra e seguidamente tudo o que foi escrito *depois* e que pode explicar-nos retrospectivamente a intenção contida na palavra que estamos a pesar.

Temos de vigiar bem essa palavra; está viva. Vejam: é percorrida por estremecimentos, por irisações, e desenvolve antenas e pseudópodes com os quais, mesmo que isolada artificialmente, se liga ao fluxo de pensamento vivo – a frase, o texto completo – do qual a tirámos; esses sinais de vida chegam até a modificar ritmicamente o seu peso. Por isso, temos de apanhar esse ritmo, para que o seu contrapeso seja animado de um ritmo vital equivalente.

Daí decorre que, frequentemente, nem uma das palavras que nos são oferecidas, com uma segurança de pedagogo e uma precisão muito administrativa, pelo dicionário bilingue como equivalentes de algum modo oficiais dessa palavra resista à prova da pesagem e que tenhamos de procurar noutra sítio, no dicionário da nossa memória, pelo itinerário complicado dos sinónimos (como nas tabelas do bilhar), outras palavras que a sustentarão e que conseguirão fazer, com uma aproximação de milésimos, o equilíbrio apaixonadamente desejado. Daí decorre também que uma mesma palavra, empregue pelo autor em duas passagens diferentes, não seja traduzível pela mesma palavra nas duas passagens correspondentes, o que parece contrário a toda a lógica. Mas, se observarmos melhor, veremos que essa palavra tem funções diferentes nos dois ambientes vivos em que se banha e dos quais faz parte. Num desses ambientes, a sua função fá-la-á emitir um certo brilho, uma tonalidade particular do sentido que transporta e no outro emitirá uma outra dessas tonalidades. Ora, pode acontecer que essas duas tonalidades emanadas do seu potencial sejam impossíveis de captar numa única palavra da língua para a qual estamos a traduzir. Talvez só aconteça em casos extremos, quando se trata de substantivos e de adjetivos; mas quantas vezes é preciso traduzir um substantivo por um verbo, e um verbo por um substantivo, e um tempo verbal por outro tempo verbal, mesmo quando as regras da gramática e o “génio” das duas línguas não o exigem? E quantas vezes é preciso deslocar orações intercaladas, alterar a construção das frases, modificar a pontuação? Sim, até as vírgulas têm de ser pesadas.

A imobilidade do texto impresso é uma ilusão de ótica. Se é imóvel, é como nós o somos naqueles momentos em que, absortos na procura do equilíbrio dos pratos, ficamos sem nos mexermos, enquanto em nós continuam os movimentos

infinitamente rápidos e complicados da vida. Pesamos matéria viva e, através dos equilíbrios relativos que vamos encontrando, transferimos uma parte maior ou menor – mas nunca a totalidade – de uma corrente vital para um tecido composto por elementos verbais, cujos potenciais, libertados por essa corrente, a transportarão até ao pensamento dos leitores ou dos ouvintes que conhecem a língua para a qual estamos a traduzir.

Assim, o nosso trabalho de tradutores é um comércio íntimo e constante com a Vida, uma vida que não nos basta absorver e assimilar, como faríamos na leitura, mas de que nos apropriamos ao ponto de a atrair para fora dela, para a revestir pouco a pouco, célula a célula, com um novo corpo que é a obra das nossas mãos. E que ser humano – a não ser talvez Pigmalião, o escultor –, por muito pouco que conceba os cuidados deliciosos e as cuidadosas delícias e o ardor dos desejos e a embriaguez das vitórias de um tal «φιλοτήσιου ἔργου», não no-los invejaria?

Para uma tipologia da sintaxe conectiva em português

Maria do Céu Fonseca
cf@uevora.pt
Universidade de Évora (Portugal)

RESUMO

A sintaxe conectiva ou sintaxe conectiva atributiva – designação derivada das noções lógico-semânticas de “conectar”, “predicar”, “atribuir propriedades” – é um modelo descritivo da forma como as diversas línguas predicam qualidades, identificam e classificam entidades em diferentes tipos de frases quanto à natureza verbal e não verbal do seu núcleo. O modelo, que tem subjacente uma distinção entre sintaxe conectiva e sintaxe nuclear, situa-se no quadro da reflexão teórica de vários investigadores reunidos em torno de C. Clairis (Clairis et al. 2005) e filiados na tradição funcionalista de André Martinet. Tendo por base este quadro teórico, já aplicado a várias línguas geneticamente distintas, o presente trabalho visa a sintaxe conectiva em português. Acredita-se modestamente que a matéria, mesmo fora do “mainstream” das conceções teóricas e das prioridades editoriais, possa ter valimento junto da Homenageada atenta aos processos cognitivos e linguísticos do ato de leitura e da eficácia da escrita, do desempenho oral, do conhecimento gramatical dentro e fora da escola, em aprendizagens ao longo da vida.

PALAVRAS-CHAVE

sintaxe conectiva, sintaxe nuclear, língua portuguesa.

ABSTRACT

Connective syntax or attributive connective syntax – expression derived from the logical-semantic concepts of “connecting”, “predicate”, “attribution of a quality” – is a descriptive model of how different languages establish attribution in several types of verbal and nonverbal head sentences. This formal model, based on a distinction between connective syntax and nuclear syntax, is situated within the framework of the theoretical reflection of several researchers gathered around C. Clairis (Clairis et al. 2005) and affiliated to the functionalist tradition of André Martinet. It is on the theoretical proposals of these authors, already applied in different languages, that we have relied on to present the functioning of connective syntax in the Portuguese language. This paper is written in honor of Prof. Maria da Graça Castro Pinto. May the subject, even outside the mainstream of theoretical conceptions and editorial priorities, be of interest to the honored Professor, always attentive to the cognitive and linguistic processes of the act of reading and of the writing proficiency, of the oral performance and of the grammatical knowledge, both inside and outside the school, in lifelong learning.

KEYWORDS

connective syntax, nuclear syntax, Portuguese language.

1- Introdução

Sintaxe conectiva (atributiva) é uma proposta original da escola funcionalista de Paris V de tipificação das estruturas frásicas de que as línguas dispõem para satisfazerem necessidades comunicativas no campo genérico da atribuição de qualidades e propriedades a uma entidade ou da classificação e identificação de entidades, como ilustrado em (1)¹:

- (1) a. *Il est malade.*
 b. *Il devient nerveux.*
 c. *Paul a été élu président.*
 d. *Il s'appelle Jérôme.*
 e. *Il trouve son café amer.*
 f. *Il travaille comme videur.*
 g. *Elle fait une belle épouse.*
 h. *Génial, ce film!*

No quadro da sintaxe conectiva, o estabelecimento de relação significativa entre a entidade qualificada e a sua qualificação/identificação, ou seja, entre dois elementos de base como “toi” – “**sage**” (Clairis 1998: 188) pode ocorrer, quer por conexão indireta, caso em que o nexos será verbal ou não verbal (em determinadas línguas), quer por conexão direta (cf. (1h)). A tipologia sintático-semântica das construções conectivas mostra que, variando estas de língua para língua, a avaliar pelo elenco heterogéneo de onze descritas em Clairis et al. (2005), há evidentemente recursos sintáticos comuns na expressão da atribuição, que vão além das conhecidas modalidades de predicação (Raposo 2013: 1285) e “equative sentences” (Lyons 1979: 471).

Distinguem-se de (1) enunciados cujo núcleo central exige uma ou várias expansões, consoante a valência do verbo, conforme se pode representar por “toi” – “**marcher**” ou “toi” – “**casser**” – “vitre” (Clairis 1998: 188). Assim, por oposição à sintaxe conectiva, a equipa de linguistas do laboratório “Théorie et Description Linguistique” (THEDEL, Universidade René

¹ Os exemplos do francês são retirados da bibliografia de referência em sintaxe conectiva: Clairis et al. (2005); Costaouec & Guérin (2007). Quanto à exemplificação do português, alguma é forjada, mas a maior parte vem de gramáticas e estudos especializados citados nas referências bibliográficas.

Descartes), liderada por Christos Clairis na linha da tradição funcionalista de André Martinet, concebe a sintaxe nuclear como construção que se caracteriza pela presença de um verbo-núcleo responsável pela estrutura argumental da frase, nas línguas dotadas de oposição verbo-nominal. Prévia ao estabelecimento da oposição sintaxe conectiva vs. sintaxe nuclear, é a distinção rigorosa das classes sintáticas do nome e do verbo nas línguas que apresentam tal oposição, assumindo-se neste quadro teórico que esta oposição não é universal nem em todas as línguas necessariamente tão marcada (ao nível da forma e da função) quanto em francês ou português (Tchekhoff 1984; Martinet 1985: 122-123; François-Geiger 1990: 140). Uma vez estabelecida tal distinção com base nos critérios funcionalistas das compatibilidades sintáticas e da exclusão mútua (Martinet 1985: 106-112), a hierarquização das unidades significativas permite identificar os dois tipos de predicação ou nuclearização que propõem Clairis et al. (2005).

2 - Sintaxe conectiva: principais conceitos

A conexão sintática não pode ser pensada sem os elementos componentes. Na esteira das chamadas gramáticas racionalistas do século XVII, cuja expressão maior foi a célebre *Grammaire de Port-Royal* (1660), tais componentes constituem uma necessidade gramatical/sintática, que não apenas lógica, para a construção da proposição, a operação classificada como *judgar*, isto é, “affirmer qu’une chose que nous concevons est telle : comme lorsqu’ayant conçu ce que c’est que la terre, et ce que c’est que *rondeur*, j’affirme de la terre, qu’elle est *ronde*” (Arnauld e Lancelot 1993: 46); e, logo a seguir, continuam os mesmos autores da mencionada gramática (Arnauld e Lancelot 1993: 47):

Le jugement que nous faisons des choses, comme quand je dis *la terre est ronde*, s’appelle PROPOSITION ; et ainsi toute proposition enferme nécessairement deux termes ; l’un appelé *sujet*, qui est ce dont on affirme, comme *terre* ; et l’autre appelé *attribut*, qui est ce qu’on affirme, comme *ronde* ; et de plus la liaison entre ces deux termes, est.

Na lógica tradicional, daqui excluindo a tese lógico-matemática de Frege, este verbo *ser* atributivo, identificador e eventualmente locativo é nexa, elemento de ligação ou de junção na relação sujeito-predicado. De Aristóteles a Port-Royal, o verbo foi considerado responsável pela construção do juízo feito sobre o falante, de tal forma que todo o género de proposição pode resolver-se analiticamente em enunciações atributivas e identificadoras: “*Pierre vit*” → “*Pierre est vivant*”; “*Dieu aime les hommes*” → “*Dieu est aimant les hommes*” (Arnauld e Lancelot 1993: 110, 183). É verdade que o discurso linguístico se sobrepõe a esta lógica (Jespersen 1992: 177), para mais quando a expressão do presente do indicativo vai além da indicação de valor temporal genérico. Mas as conceções de Arnauld e Lancelot, se tiveram evidente expressão na gramática filosófica dos séculos XVIII-XIX, repercutiram-se também em toda a posterior tradição gramatical europeia. O próprio termo de “atributo”, que recuperam Clairis *et al.* (2005: 21-22) embora em contraciclo de tendências linguísticas dominantes, é uma herança da gramática de Port-Royal. A matriz lógico-filosófica do conceito de “proposição”, cuja definição foi a grande novidade da *Grammaire générale et raisonnée* (1660), tem eco quer no quadro da definição lógico-semântica do predicado, quer no discurso metagramatical sobre a atribuição em geral (cf. Gutiérrez Ordóñez 1986: 15-18). No estudo da manifestação sintática do atributo, Alarcos Llorach (1994: 302) entendia que “las construcciones atributivas vienen a ser como el resultado del desglose de otros verbos no copulativos”, eventos podendo assim conformar-se a estados, em termos de distinções aspectuais: “Aquí abunda uva” → “Aquí es abundante la uva”; “Un dulce nunca amarga” → “Un dulce nunca es amargo”. A oposição entre os pares frase nominal/frase verbal com *ser*, por um lado, e predicado nominal/predicado verbal, por outro, constituíram pontos críticos dos estudos linguísticos do século XX, desde logo em Meillet (1906), Hjelmslev (1971) e Benveniste (1990). O campo da sintaxe conectiva é transversal a todas estas realidades linguísticas, mantendo-se diferenciado da sintaxe nuclear, onde a função de atributo não tem enquadramento. Nesta ordem de ideias (Clairis *et al.* 2005: 20):

Lorsque le noyau verbal **distribue** des rôles à ses satellites qui assument alors des fonctions obligatoires ou spécifiques, on se trouve en syntaxe nucléaire.

Lorsque le noyau verbal, en servant de **pont**, connecte ses expansions primaires assumant des fonctions particulières (sujet et attribut), en permettant d'un point de vue sémantique la connexion entre ces expansions, alors, on se trouve en syntaxe connective attributive.

Na ótica da sintaxe funcionalista, a função sujeito obrigatória e a função complemento direto ou “função específica” – designação alternativa para acautelar equívocos de classificação (no caso das línguas de estrutura ergativa, por exemplo) – pertencem à zona central do enunciado situada sob a influência direta do verbo, que constitui o centro das relações de determinação. Já na ótica da sintaxe conectiva, tem também lugar nesta zona central do enunciado um constituinte em função atributiva, que denota propriedades atribuídas a (predicadas sobre) uma entidade. Recuperados da tradição gramatical, quer a designação, quer o seu estatuto de função, o atributo apresenta aqui a única originalidade de ser uma função “spécifique à un certain nombre de verbes que l'on appellera ‘verbes connectifs’ mais également de se manifester avec des ‘verbes nucléo-connectifs’” (Clairis et al. 2005: 21)². Reitere-se que, além da manifestação indireta por meio de verbo, a conexão pode fazer-se diretamente entre dois constituintes nominais, em realização de uma frase de tipo nominal. Nesta conexão direta ou justaposição de duas formas nominais (em ordem livre, ora fixa) ou, ainda, “zero copula” (Stassen 2013b; 1997: 62), possível em diversas línguas de tipos diferentes³, tem interpretação constante o papel que cabe ao predicado nominal na formação do enunciado, atendendo à possibilidade de uma forma nominal assumir função sintaticamente verbal

² A falta de consenso em relação a esta função atributiva é tanto terminológica quanto conceptual. Não é termo que conste da nomenclatura do *Dicionário Terminológico*; e tem, na gramática de Raposo et al. (2013), um uso seletivo para referir, ora leituras não referenciais do predicativo do sujeito, ora o comportamento do adjetivo na função de modificador do adjetivo no sintagma nominal, por oposição à sua função predicativa. É nesta oposição que assenta o estudo de Joaquim Fonseca (1993: 7-32). Em contrapartida, a função sintática de atributo é matéria de largo desenvolvimento na *Nueva gramática de la lengua española* (2009) da Real Academia Española, que começa por algumas observações cautelares sobre o assunto: “Aunque el atributo se considera tradicionalmente una función sintáctica, muchos autores han hecho notar, sobre todo en los últimos años, que algunas características suyas lo diferencian marcadamente del resto de las funciones, y hasta ponen en duda que el concepto mismo de ‘función sintáctica’ se le aplique en la misma medida que a las demás” (2009: 2775).

³ Além das línguas descritas em Clairis et al. (2005), vejamos outros exemplos em Stassen (2013a). A conexão direta ocorre no quadro de determinados parâmetros. Stassen (1997: 64) menciona os conhecidos “the present parameter” em línguas que, como o russo, “have obligatory zero encoding if the sentence refers to the present” e o “third person parameter”, i.e., “sentences with third-person subjects”, como em húngaro.

(Benveniste 1990: 156). O emprego predicativo do adjetivo ou do nome em russo (Clairis et al. 2005: 26) e turco (Divitçioğlu-Chapelle 2005: 202) mostra que “[s]i (...) verbe implique prédicat, prédicat n’implique nullement verbe” (Clairis 1984: 27) e também que o que torna o adjetivo e o nome em núcleo predicativo é o facto de constituírem elemento central do enunciado e núcleo de todas as relações sintáticas.

Segundo Benveniste (1990: 154), para quem função verbal (i.e., núcleo central ou predicado) e forma verbal não coincidem necessariamente, as frases nominais são enunciados assertivos sem marcas aspectuais (modais ou temporais), porque constituídos pela coocorrência de dois termos de idêntica categoria nominal, que possuem uma ordem fixa em determinadas línguas. Pelo contrário, Hjelmslev (1971: 184), com base na distinção entre o plano da expressão e o do conteúdo, concebe nestes mesmos enunciados nominais a presença de cinco unidades verbais (aspeto, modo, tempo, pessoa e voz) “qui sont tous exprimés, dans les circonstances, par zéro”.

Construção linguística diferente desta, mas igualmente comum no indo-europeu, é a frase de verbo *ser* cópula, “une phrase verbale, pareille à toutes les phrases verbales” (Benveniste 1990: 157), na qual a lexicalização da cópula é “marque grammaticale d’identité” (Benveniste 1990: 187) e marca também de uma temporalidade que permite situar o enunciado em relação ao falante. A presença destas marcas de natureza aspectual e modal relativiza a caracterização “dessemantizada” de *ser* (Raposo 2013: 1298), nem sempre extensiva a outros verbos do paradigma copulativo, nomeadamente os do português *ficar*, *parecer*, *continuar*, *andar*, *revelar-se*, *tornar-se*, mais marcados quanto ao seu comportamento lexical. Embora com flutuações, a terminologia reflete esta dessemantização em diferentes graus ao opor: “copule vide” (*être*) vs. “copules pleines” / “véritables verbes” (*sembler*, *paraître*, *devenir*, *avoir l’air*) (Martinet 1979: 85; 1985: 123); verbos copulativos (*ser*, *estar*) vs. verbos pseudocopulativos (*ficar*, *andar*, *continuar*, *parecer*, *tornar-se*, *permanecer*) (Casteleiro 1981: 136, nota 60)⁴; ou, em sintaxe conectiva atributiva, uma escala de valores entre os “verbes désémantisés ou quasi vides de sens”, os “verbes avec sens lexical accru” e

⁴ Verbos pseudocopulativos é terminologia muito usada na tradição gramatical espanhola para “un grupo restringido de verbos [como ‘permanecer’, ‘quedarse’, ‘ponerse’, ‘volverse’, ‘tomarse’], muchos de ellos verbos de movimiento dessemantizados, otros cuasi auxiliares aspectuales, que guardan una estrecha relación con los copulativos” (Violeta Demonte & José Masullo 1999: 2511; Fernández Leborans 1999: 2360).

os “verbes de sens plein” (Clairis et al. 2005: 24). Nas línguas em que os dois copulativos *ser* e *estar* podem comutar em determinados contextos, ainda que preferencialmente se encontrem em distribuição complementar (Costa 1998: 142), o quadro teórico da regra de *copula support* (Dik 1983: 142) do funcionalismo holandês, assente no referido princípio da dessemantização⁵, admite mesmo que “they [both copulas] cannot be said to be semantically empty” (Hengeveld 1986: 395).

Assim, suporte de categorias flexionais de concordância e tempo, elemento dessemantizado em diversos graus, expressão morfossintática de conexão e marca de atribuição são propriedades do copulativo *ser* tradicionalmente apontadas em diversas línguas, que interessam para o campo da sintaxe conectiva atributiva. As duas construções que Benveniste põe em confronto – a frase sem cópula ou nominal e a frase com a cópula *ser*, deixando-se de lado a mais rara categoria de *ser* existencial – conduzem a um primeiro nível de diferenciação da sintaxe conectiva em:

(i) Conexão direta.

(ii) Conexão indireta por intermédio de um verbo, de que *être* (*ser* e *estar*) constitui apenas um paradigma, já que a sintaxe conectiva atributiva se atualiza também por meio de verbos plenos (cf. (1f-g)).

Na verdade, em sintaxe conectiva, “[v]erbe désigne (...) aussi bien des verbes ‘pleins’ que ce que l’on nomme parfois ‘verbes copules’” (Costaouec & Guérin 2007: 212), termos em que o campo da atribuição se distribui por um *continuum* que vai dos verbos copulativos ou conectivos aos verbos plenos ou não conectivos, passando pelos semiconectivos ou núcleo-conectivos, que apresentam propriedades comuns aos dois anteriores. Esta classificação sintática dos verbos, a que corresponde também o referido *continuum* de valores semânticos aspetuais em diferentes graus, é feita a partir da seleção da função atributo, quer em orações copulativas, quer em predicacões secundárias, quer ainda em contextos de verbos plenos. Note-se que no par (1g) *Elle fait une belle épouse* e (1g’) *Elle fait une belle robe*, a impossibilidade de coordenação dos sintagmas em função atributo e complemento direto (**Elle fait une belle épouse et une belle robe*) distingue

⁵ Segundo Dik (1983: 141), “many subtle semantic differences which often been described in terms of ambiguities of *be* must (...) be regarded as completely independent of *be* and as residing, rather, in differences in the types of predicate and terms which are combined with each other in the relevant constructions”.

o uso do mesmo verbo *faire* em sintaxe conectiva e em sintaxe nuclear.

Assim, combinando esta tipologia de verbos⁶ com os processos indicados em (i) e (ii), o campo da sintaxe conectiva atributiva pode representar-se no seguinte quadro, conforme Clairis *et al.* (2005: 24):

	Sintaxe conectiva atributiva		
Conexão direta (ausência de verbo)	Conexão indireta		
	Verbos conectivos	Verbos núcleo-conectivos	Verbos não conectivos

Antes de se diferenciarem as manifestações sintáticas da conexão indireta, aluda-se ao grau zero da conexão, i.e., à atribuição de uma qualidade através da conexão direta entre duas unidades nominais, uma das quais é o núcleo central predicativo e a outra o atualizador sujeito⁷. O francês conhece esta conexão direta em enunciados do tipo de (1h), que apresentam sempre marcadores expressivos de exclamação: “[c]ette organisation, peu fréquente, ne se rencontre que si le contexte est exclamatif” (Guérin 2005: 141). Da mesma forma, também ocorre no português *Genial, este filme!* uma conexão direta atributiva através do predicativo não verbal *genial*, determinado pelo nominal *este filme*. Esta proposta é consentânea com a de Raposo (2013: 1296), para quem predicacões de base adjetival ou nominal como (2a) e (2b) podem ocorrer sem verbo copulativo “em contextos discursivos particulares”, nomeadamente exclamativos:

- (2) a. *O João com bigode!*
b. *Os meninos acordados a esta hora!*

Nos dois enunciados, marcados do ponto de vista pragmático, os sintagmas *com bigode* e *acordados a esta hora* constituem o núcleo central não verbal, i.e., o predicado atualizado por *o João* e *os meninos*, respetivamente.

⁶ Visa-se apenas analisar o contexto da sintaxe conectiva e não uma tipologia sintática de construções verbais.

⁷ A função “sujeito” é sempre de atualização na medida em que, enquanto determinante obrigatório de um sintagma verbal, confere-lhe o estatuto de núcleo do enunciado. Sobre a atualização em geral e o atualizador sujeito em particular, pode ver-se Clairis (2008: 79-80).

2.1. Conexão indireta por intermédio de verbo

2.1.1. Verbos conectivos

Em qualquer dos casos de conexão indireta, a função atributo pode ser mediada ou não por conector: fr. “en”, “de”, “pour”, “comme”, “en tant que”, “à”; port. “por”, “de”, “como”. A estrutura mais simples da sintaxe conectiva ilustrada em (3) e correspondente à oração copulativa será a seguinte, em que o núcleo central é constituído por um verbo conectivo e por um atributo (nominal ou adjetival), predicativo do sujeito gramatical:

Atualizador/sujeito + Núcleo central + (conector) + Atributo

- (3) a. *Jules devient sérieux.*
b. *L’homme était heureux.*
c. *Il resta en tant que maître d’hôtel.*

Incluídos na categoria de “verbes d’état” ou “verbes attributifs” na maior parte das obras de referência da tradição linguística francesa (cf. Grevisse & Goosse 2008: 261-265), os verbos mais especializados em sintaxe conectiva, como “être”, “sembler”, “rester”, “paraître”, “demeurer”, “devenir”, “avoir l’air”, são caracterizados por selecionarem uma expansão de atributo, que em francês não pode ser deslocada nem destacada, e por não apresentarem senão “un emploi très restreint quasi inexistant en syntaxe nucléaire” (Guérin 2005: 142). Como em português (Brito, Duarte & Matos 2003: 838) e noutras línguas (cf., para o espanhol, Hernández Alonso (1995: 182)), os constituintes predicativos destes verbos conectivos – sejam esses constituintes caracterizadores ou identificacionais/equativos (Raposo 2013: 1318)⁸ – são comutáveis por clítico invariável, ao contrário da expansão atributo em contexto de sintaxe nuclear. Assim, (3a) admite a pronominalização *Jules le devient*, mas não, por exemplo, *Jules part heureux* (**Jules le part*). Se Joaquim Fonseca (1993 : 17) entende que os enunciados de (4) “ilustram ainda a construção *predicação do sujeito*”, sendo (4a-c) enunciados constituídos por verbos plenos (inacusativos e inergativos, no caso) e atributos adjuntos não obrigatórios nem pronominalizáveis pelo

⁸ Recorde-se que a distinção mais frequente entre predicação e identificação, filiada na abordagem lógica de Frege, estabelece dois subtipos de frases copulativas: as predicativas atributivas e as predicativas identificacionais/equativas.

clítico demonstrativo “o”, é justamente para distinguir, no campo da sintaxe conectiva atributiva, verbos não conectivos vs. verbos conectivos, estes tradicionalmente da classe dos verbos copulativos.

- (4) a. *A manhã raiou esplendorosa.*
 b. *O João partiu furioso.*
 c. *O velho marinheiro nasceu rico, viveu triste, morreu pobre.*

“‘Transparência’ semântica” e “combinação com adjetivos”, nos termos presentes em Raposo (2013: 1301-1304), são os dois critérios de identificação da classe dos copulativos em português que possuem um comportamento tipicamente conectivo. As listagens mais comuns, embora não sintaticamente homogêneas, que contemplam “ser”, “estar”, “ficar”, “andar”, “continuar”, “parecer”, “revelar-se”, “tornar-se” (cf. Raposo 2013: 1297; Duarte 2003: 302; *Dicionário Terminológico*) podem ser repensadas quanto aos dois últimos verbos conjugados reflexamente, a partir dos próprios argumentos aduzidos para os copulativos com conjugação reflexa. “Revelar-se” e “tornar-se”, sendo verbos de alternância causativa, apresentam uma variante transitiva (cf. (5a-b)), que alterna com o seu uso copulativo na versão intransitiva ou incoativa (cf. (6a-b)), em que podem comutar com *ser/estar*, selecionam um predicativo adjetival e apresentam fracas restrições de seleção semântica sobre o sujeito em contextos transitivos (cf. Raposo 2013: 1314, 1338):

- (5) a. *O avô revela muitas histórias.*
 b. *Os atores tornaram o espetáculo cansativo.*
- (6) a. *As histórias revelam-se interessantes.*
 b. *O espetáculo tornou-se cansativo.*

Quer isto dizer que estes verbos de alternância causativa-incoativa devida à propriedade reversível do complemento direto e do sujeito gramatical, combinam características de uso em sintaxe nuclear e em sintaxe conectiva, dependendo da diátese ativa-reflexa, que é um dos critérios de Clairis *et al.* (2005) para a classificação de verbos núcleo-conectivos.

2.1.2. Verbos núcleo-conectivos

Um dos aspetos mais interessantes da proposta de Clairis *et al.* (2005) é a possibilidade de analisar determinadas estruturas transitivas no campo da sintaxe conectiva atributiva. Daqui decorre uma reinterpretação das distinções mais comuns entre estruturas transitivas e estruturas intransitivas (Stassen 1997), entre “a copula clause”, “an intransitive clause” e “a transitive clause” (Cumow 2000). Na verdade, verbos transitivos do campo da sintaxe nuclear podem selecionar predicativos do sujeito e do objeto, consoante a alternância de diáteses ativa-passiva e ativa-reflexa, ou a mudança de valência verbal, como ilustrado em (7).

- (7) a. *J'ai trouvé ce livre ennuyeux.*
b. *La séance a été déclarée ouverte.*
c. *Son chien s'appelle Rex.*

Uma construção fundamental da sintaxe conectiva é a dos atributos que representam predicacões secundárias em estruturas do tipo de (7a), com verbos de uso transitivo predicativo, eventualmente mediadas por preposição ou outro conector, segundo o esquema *considérer X (comme) sacré*. Quer em francês, quer em português, o contexto é o de verbos bivalentes em sintaxe nuclear que, em virtude de mudança de valência, passam a conectivos por selecionarem um actante predicativo necessário, não pronominalizável, porque exterior ao complemento direto (Fonseca 1993: 62) e de diferentes tipos (Vilela 1992: 109). Comparem-se as respetivas estruturas sintagmáticas⁹, vistas em termos de oposição entre uso transitivo e uso transitivo predicativo, que valem exatamente nos mesmos termos para o português:

- Sintaxe conectiva

(7a) *J'ai trouvé ce livre ennuyeux.* [N – V – N – P_{adj.}]

A relação entre o objeto e o predicativo é de implicação recíproca, considerando a agramaticalidade de **j'ai trouvé ennuyeux* e de **j'ai trouvé ce livre* (no sentido de “estimer”, “jugar”).

⁹ Usam-se anotações de Busse (1994), que devem ser interpretadas da seguinte forma: N – V – N: verbo transitivo com sujeito e complemento direto; P_{adj., n.}: Predicativo adjetival ou nominal.

– Sintaxe nuclear

(7a') *J'ai trouvé mon chapeau.* [N – V – N]

Como núcleo-conectivo, o verbo torna-se trivalente quando seleciona uma predicação adicional do complemento direto, formando ambos uma oração pequena correspondente à construção predicativa *N + (ser) + Predicativo (adjetival/nominal/grupo preposicional)*. Em línguas acusativas, como o francês e o português, este predicativo é também uma expansão obrigatória (ou de interpretação implícita) ora do sujeito, ora do objeto, na diátese passiva-ativa. As seguintes construções constituem assim variantes contextuais:

– Predicação do sujeito (passiva)

(7b) *La séance a été déclarée ouverte (par le Préfet).* [N – V_{passivo} – N – P_{adj.}]

– Predicação do complemento direto (ativa)

(7b') *Le Préfet a déclaré la séance ouverte.* [N – V_{ativo} – N – P_{adj. n.}]

A orientação ativa-passiva destes verbos permite uma construção dupla no que respeita ao comportamento do predicativo: na ausência de determinações de modalidades de voz, possuem uma expansão de predicativo do complemento direto; mas, uma vez determinados por voz passiva, a mesma expansão conecta-se sintática e semanticamente ao sujeito gramatical do enunciado. Construção dupla têm também verbos de alternância ativa-reflexa, já referida a propósito dos pares (5a-b) e (6a-b), que descrevem a mesma situação em perspetivas diferentes. A construção reflexa de um grande número de verbos plenos – “(s’) appeler”, “(se) nommer”, “s’élire”, “(se) boire”, “(se) dire”, “(se) faire”, “se révéler”, “(se) sentir” –, alguns deles de alternância causativa-incoativa, é responsável pela expansão de um predicativo do sujeito obrigatório quando tais verbos ocorrem na variante intransitiva com o clítico reflexo *se*. Em francês e em português, os usos transitivos e também transitivos predicativos de verbos como “appeler”, “nommer”, “élire”, “dire”, “révéler”, “sentir” (subentendem-se os correspondentes portugueses) alternam frequentemente com a realização reflexa, que seleciona predicativo do sujeito. Nestes termos:

– Sintaxe conectiva

(7c) *Son chien s'appelle Rex.* [N – V_{se} – P_{n.adj.}]¹⁰

A representação da estrutura sintática de (7c) confere a “s’appeler” usado reflexamente, um comportamento próximo dos verbos copulativos, tendo o predicativo nome próprio uma função denominativa.

– Sintaxe nuclear

(7c') *Il appelle son chien.* [N – V – N]

O quadro do comportamento dos verbos descritos neste ponto 2.1.2. licenciaria, assim, reavaliar a lista tradicional dos verbos copulativos e, por outro lado, reconhecer que as características de verbos que se combinam com um predicativo obrigatório e que impõem restrições de seleção semântica do sujeito se encontram associadas no grupo dos verbos propostos como núcleo-conectivos.

2.1.3. Verbos não conectivos

Chegados ao terceiro e último tipo de construções conectivas, as suas características inferem-se *via remotiois*. Estas estruturas atributivas não apresentam verbos conectivos nem núcleo-conectivos, mas verbos plenos especializados em sintaxe nuclear que “admettent **sans modification d’aucune sorte** un passage en syntaxe connective” (Guérin 2005: 147). São verbos cujos esquemas relacionais canónicos em sintaxe nuclear podem ser transitivo e intransitivo, mas admitem variantes em contexto conectivo com um constituinte atributo obrigatório ou facultativo. Vejam-se os seguintes enunciados com os verbos plenos *faire* e *partir* (fr.), e *dar* (port.):

- (8) a. *Elle fait une belle épouse.*
b. *O Zé deu em esperto.*
c. *Elle partit furieuse.*

A passagem do campo da sintaxe nuclear ao da sintaxe conectiva implica a exclusão mútua das expansões suscetíveis de figurar no mesmo contexto.

¹⁰ Segundo Busse (1994: iii-iv), V_{se}: Verbo reflexo. Note-se que o predicativo nome próprio pode ter valor atributivo, mas é preferencialmente denominativo no uso de “chamar-se”.

A atualização da função atributo *une belle épouse* de (8a) encontra-se em relação de oposição com uma expansão de complemento direto em sintaxe nuclear; donde a impossibilidade de coordenação dos dois empregos: **Elle fait une belle épouse et une belle robe*. O mesmo sucede em (8b) por confronto com, por exemplo, (8b') *O Zé deu uma esmola* (**O Zé deu em esperto e uma esmola*). O enunciado de (8b) ilustra um emprego particular dos verbos não conectivos, que é o da conexão indireta via conector, o qual lhes permite serem determinados por um adjetivo ou nome em função atributo. Assim, para dar um exemplo equivalente em francês e em português: *Il passait pour le maître du pays* (Clairis et al. 2005: 30); *O Zé passa por esperto* (Fonseca 1993: 17; cf. também Raposo 2013: 1344). Numa outra interpretação (Raposo 2013: 1344), que se deixa agora de remissa, poderiam entender-se as unidades de cada um dos pares *passar por/passar* e *dar em/dar* como variantes contextuais, caso em que apresentariam distribuição diferente, consoante o uso em sintaxe conectiva (*passar por, dar em*), ou em sintaxe nuclear (*passar, dar*).

Diferente das situações apresentadas é a categoria dos verbos plenos “le plus souvent **monovalents**, qui peuvent recevoir directement la fonction attribut” (Clairis et al. 2005: 30), passando a funcionar como bivalentes em sintaxe conectiva. Mais especificamente, esta monovalência atinge sobretudo verbos de movimento (cf. (8c)) e verbos inacusativos (cf. (5), *supra*), cujo valor lexical não é afetado pelo predicativo adjunto, que constitui uma expansão facultativa. Prova de que (8c) ou (5) são enunciados pertencentes ao campo da sintaxe conectiva, excluída a interpretação do atributo como adjetivo adverbializado, é o conjunto de marcas de género e número implicadas pela escolha do sujeito gramatical: *Elle partit furieuse*, mas *Il partit furieux*.

3- Conclusão

Em ponto de conclusão deste trabalho, esperar-se-iam elementos de síntese tipológica para compreender o funcionamento da sintaxe conectiva atributiva no quadro teórico de um modelo descritivo aplicado à língua portuguesa. A reduzida amostra dos dados apresentados não permite, porém, senão aproximações provisórias, mais descritivas do que explicativas, aos

processos de conexão sintática e semântica usados em enunciados do português para predicar qualidades e identificar entidades. Em termos simplificados, as observações conclusivas genéricas são as seguintes:

– É possível em português a conexão direta de dois constituintes nominais para exprimir a atribuição em geral, processo que parece caracterizar-se por baixo rendimento funcional no sistema da língua, na medida em que se circunscreve a contextos marcados, como os de modalidade exclamativa.

– A conexão indireta por meio de verbos privilegia os do paradigma “ser”, com diferentes graus de conteúdo semântico, designados por conectivos dada a sua especialização em marcar a relação atributiva.

– A conexão indireta ocorre também via verbos núcleo-conectivos, que podem seleccionar um predicativo (do sujeito e do complemento direto) por mudança de valência e por alternância das diáteses ativa-passiva e ativa-reflexa, apresentando, por isso, uma dupla construção em relação ao atributo.

– Finalmente, são também usados em sintaxe conectiva atributiva do português, verbos não conectivos ou plenos, especializados na sintaxe nuclear, categoria a definir mais rigorosamente uma vez que cobre as variáveis: estatuto obrigatório vs. facultativo do atributo, natureza transitiva vs. intransitiva dos verbos, tipo de conexão mediada ou não por preposição (ou outros conectores).

REFERÊNCIAS

- Alarcos Llorach, E. 1994. *Gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.
- Arnaud, A.; Lancelot, C. 1993. *Grammaire générale et raisonnée de Port-Royal*. Genève: Slatkine Reprints (1.ª ed. 1660).
- Benveniste, E. 1990. *Problèmes de linguistique générale* 1. Paris: Gallimard (1.ª ed. 1966).
- Brito, A. M.; Duarte, I.; Matos, G. 2003. Tipologia e distribuição das expressões nominais. In: Mateus, M. H. M.; Brito, A. M.; Duarte, I.; Faria, I. H. 2003. *Gramática da Língua Portuguesa*. Lisboa: Caminho, 795-867.
- Busse, W. (coord.). 1994. *Dicionário sintático de verbos portugueses*. Coimbra: Almedina.
- Casteleiro, J. M. 1981. *Sintaxe transformacional do adjetivo*. Lisboa: INIC.
- Clairis, C. 1984. Nom et verbe. *Modèles Linguistiques* 6/1, 23-28.
- Clairis, C. 1998. L'opposition verbo-nominale et la construction ergative. *As línguas no dealbar do século XXI / Les langues à l'aube du XXI^e siècle*. Actes du XXII^e Colloque International de Linguistique Fonctionnelle. Braga: APPACDM, 187-194.
- Clairis, C. 2008. *No rumo de uma linguística inacabada*. Coimbra: Almedina (1.ª edição 2005; tradução portuguesa de Maria Joana Vieira dos Santos).
- Clairis, C.; Chamoreau, C.; Costauuec, D.; Guérin, F. (dir.). 2005. *Typologie de la syntaxe connective*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Costa, J. 1998. L'opposition *ser/estar* en portugais. In: Rouveret, A. (dir.). « Être » et « Avoir ». *Syntaxe, sémantique, typologie*. Saint-Denis: Presses Universitaires de Vincennes, 139-153.
- Costauuec, D.; Guérin, F. 2007. *Syntaxe fonctionnelle. Théorie et exercices*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Curnow, T. J. 2000. Towards a Cross-linguistic Typology of Copula Constructions. In: Henderson, John (ed.). *Proceedings of the 1999 Conference of the Australian Linguistic Society* (disponível em <http://www.als.asn.au/proceedings/als1999/proceedings.html>, consulta em junho de 2020).
- Dik, S. C. 1983. Auxiliary and copula *be* in a functional grammar of English. In: Henry, F.; Richards (eds.). *Linguistic Categories: auxiliaries and related puzzles* 2. Dordrecht: Reidel, 121-143.
- Divitçioğlu-Chapelle, E. 2005. En turc. In: Clairis, C. et al. (dir.). *Typologie de la syntaxe connective*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 199-211.

- Duarte, I. 2003. Relações gramaticais, esquemas relacionais e ordem das palavras. In: Mateus, M. H. M.; Brito, A. M.; Duarte, I.; Faria, I. H. 2003. *Gramática da Língua Portuguesa*. Lisboa: Caminho, 275-321.
- Fernández Leborans, M. J. 1999. La predicación: las oraciones copulativas. In: Bosque, I.; Violeta Demonte (dir.). *Gramática descriptiva de la lengua española*. Real Academia Española. Madrid: Espasa Calpe, 2357-2460.
- Fonseca, J. 1993. *Estudos de sintaxe-semântica e pragmática do português*. Porto: Porto Editora.
- François-Geiger, D. 1990. *A la recherche du sens. Des ressources linguistiques aux fonctionnements langagiers*. Paris: Peeters/Selaf.
- Grevisse, M.; Goosse, A. 2008. *Le Bon Usage*. Louvain-la-Neuve: De Boeck/Duculot.
- Guérin, F. 2005. En français. In: Clairis, C. et al. (dir.). *Typologie de la syntaxe connective*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 139-153.
- Gutiérrez Ordóñez, S. 1986. *Variaciones sobre la atribución*. León: Universidad de León / Centro de estudios metodológicos e interdisciplinares.
- Hengeveld, K. 1986. Copular verbs in a functional grammar of Spanish. *Linguistics*, 24/2, 393-420.
- Hernández Alonso, C. 1995. *Nueva sintaxis de la lengua española*. Salamanca: Ediciones Colegio de España.
- Hjelmslev, L. 1971. *Essais linguistiques*. Paris: Éditions de Minuit (1.ª ed. 1948).
- Jespersen, O. 1992. *La philosophie de la grammaire*. Paris: Gallimard (1.ª ed. 1924).
- Lyons, J. 1979. *Semantics 2*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Martinet, A. 1979. *Grammaire fonctionnelle du français*. Paris: Didier Crédif.
- Martinet, A. 1985. *Syntaxe générale*. Paris: Armand Colin.
- Meillet, A. 1906. La phrase nominale en indo-européen. *Mémoires de la Société de Linguistique de Paris* 14, 1-26.
- Nueva gramática de la lengua española. Morfología y sintaxis*. Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española. Madrid: Espasa Libros, 2009.
- Raposo, E. B. P. 2013. Orações copulativas e predicções secundárias. In: Raposo, E. B. P.; Nascimento, M. F. B. do; Mota, M. A. C. da; Segura, L.; Mendes, A. (org.). *Gramática da língua portuguesa*. Lisboa: FCG, 1283-1356.
- Raposo, E. B. P.; Nascimento, M. F. B. do; Mota, M. A. C. da; Segura, L.; Mendes, A. (org.). *Gramática da língua portuguesa*. Lisboa: FCG.
- Stassen, L. 1997. *Intransitive Predication*. Oxford: Clarendon Press.
- Stassen, L. 2013a. Nominal and locational predication. In: Dryer, M. S.; Haspelmath,

- M. (eds.). *The World Atlas of Language Structures Online*. Leipzig: Max Planck Institute for Evolutionary Anthropology (disponível em <http://wals.info/chapter/119>, consultado em junho de 2020).
- Stassen, L. 2013b. Zero copula for predicate nominals. In: Dryer, M. S.; Haspelmath, M. (eds.). *The World Atlas of Language Structures Online*. Leipzig: Max Planck Institute for Evolutionary Anthropology (disponível em <http://wals.info/chapter/120>, consulta em junho de 2020).
- Tchekhoff, C. 1984. Une langue sans opposition verbo-nominale: Le tongien. *Modèles linguistiques* 6/1, 125-132.
- Vilela, M. 1992. *Gramática de valências: teoria e aplicação*. Coimbra: Almedina.
- Violeta Demonte; José Masullo, P. 1999. La predicación: los complementos predicativos. In: Bosque, I.; Violeta Demonte (dir.). *Gramática descriptiva de la lengua española*. Real Academia Española. Madrid: Espasa Calpe, 2461-2560.

A evolução de estudos neurocientíficos & linguísticos sobre habilidades linguísticas

Onici Claro Flôres¹
oniciflores1@gmail.com
UNISC/RS (Brasil)

RESUMO

O presente artigo enfoca a evolução de estudos neurocientíficos e linguísticos sobre as habilidades linguísticas: *falar, (ouvir), ler e escrever*, ao mesmo tempo destacando que investigações neurocientíficas localizacionistas mapearam, ainda no séc. XIX, duas áreas cerebrais da linguagem - Broca e Wernicke – com base em pesquisas sobre perturbações da fala (afasias). Quanto à linguística, pelo menos oficialmente teve início no séc. XX, com Saussure, que priorizou a fala (*langue*). A seguinte habilidade pesquisada pelas neurociências, já no séc. XX, foi a de leitura e suas dificuldades (dislexia) através da teoria das rotas de leitura (Coltheart 1978; Coltheart, Patterson, Marshall, 1980). Já no séc. XXI, Dehaene (2007) mapeou a base cerebral da atividade leitora, através de imageamento cerebral. Há que referir, também, que o atual interesse pelo estudo da leitura por parte de professores das diferentes disciplinas acadêmicas, linguistas, psicolinguistas e pesquisadores das mais distintas áreas, se deve as grandes dificuldades de leitura e compreensão manifestadas pelos estudantes dos três graus de ensino, no país (Brasil). No que diz respeito à escrita, mesmo hoje há poucos estudos em neurociências e menos ainda em linguística. Por fim, acrescenta-se ser indispensável muita cautela com relação à atribuição do diagnóstico de dislexia de desenvolvimento (DD) a crianças com dificuldade de aprendizagem de leitura, por não haver ainda uma resposta científica definitiva a respeito da causa desse transtorno.

PALAVRAS-CHAVE

Habilidades linguísticas; Leitura; Dislexia; Dislexia de desenvolvimento.

ABSTRACT

This article relates the evolution of neuroscientific and linguistic studies on linguistic skills: speaking, (listening), reading and writing, while highlighting that neuroscientific investigations have mapped, still in the 19th century, two brain areas of language - Broca and Wernicke - based on research on speech disorders (aphasias). As for linguistics, it officially began in the XX century, with Saussure, who prioritized speech (*langue*). The following linguistic skill researched by neurosciences, already in the 20th century, was reading and its difficulties (dyslexia) through the theory of reading routes (Coltheart, 1978; Coltheart, Patterson, Marshall, 1980). In addition, Dehaene (2007) mapped the brain base of the reading activity, already in the XXI century. It should also be noted that the current interest in the study of reading by

¹ Professora colaboradora do curso de Mestrado e Doutorado em Letras da UNISC/RS (Brasil)

teachers from different academic disciplines, linguists, psycholinguists and researchers from the most different areas, is due to the great difficulties of reading and comprehension expressed by students of all degrees of education in Brazil. With regard to writing, even today there are few studies in neurosciences and even less in linguistics. Finally, it is added that it is essential to be very careful regarding the attribution of the diagnosis of developmental dyslexia (DD) to children, because there is still not a final scientific response related to the cause of this disorder.

KEYWORDS

Linguistic abilities; Reading; Dyslexia; Desenvolvimental dyslexia.

Introdução

Nas neurociências, os estudos das relações entre cérebro e linguagem tiveram início por volta da metade do séc. XIX, período em que as investigações cerebrais de cunho localizacionista evidenciaram a relação entre cérebro e linguagem, através do mapeamento de duas áreas cerebrais da linguagem, o que aumentou o interesse nos estudos de perturbações da fala (afásias), que ganharam novo fôlego e status com os trabalhos de Broca (1861) e Wernicke (1876). A diversidade de perturbações da fala determinou a criação de duas áreas de estudo: a afasiologia (área médica) – estudo dos casos patológicos - e a neurolinguística (linguística) (Caplan, 1987), que passou a “estudar o processamento linguístico normal, como é o caso dos estudos eletrofisiológicos do acesso lexical em indivíduos saudáveis” (Silveira, 2008, p. 2).

Do exposto, evidencia-se que os estudos neurocientíficos sobre afasia trouxeram à luz a relação entre cérebro e linguagem, descortinando o fundamento biológico da linguagem. Porém, é bom lembrar, à época de Broca e Wernicke (séc. XIX) não havia como comprovar essa relação, uma vez que as pesquisas médicas consistiam da análise do comportamento de pessoas doentes ou, então, da dissecação de cérebros de indivíduos mortos, em clínicas e consultórios. Em suma, no período não havia tecnologia que permitisse acessar cérebros humanos de pessoas vivas de modo direto.

Quanto à evolução dos estudos linguísticos, Saussure é considerado o pai da ciência linguística e, como se comprova através da leitura do livro publicado após sua morte por Bally e Sechehaye, enfatizou a importância

da fala (*langue*), em detrimento da escrita. Saussure não mencionou a relação entre cérebro e linguagem a não ser indiretamente através da definição de signo linguístico (Saussure, 1916, 1971) que, para ele, é a combinação de um *conceito* com uma *imagem sonora*. A imagem sonora é mental, visto que é possível a uma pessoa falar consigo mesma. Já a fala (*langue*) saussuriana refere-se aos fonemas e sua função distintiva no sistema de uma dada língua, dizendo, pois, respeito à fonologia e não ao modo de falar de cada pessoa. Talvez em decorrência da ênfase na fala e no inventário dos fonemas próprios de cada idioma investigado – o que deu enorme trabalho aos pesquisadores estruturalistas da época – haja tão poucos linguistas pesquisando leitura e escrita, na atualidade. Segundo Veloso (2005, p. 50): “Para muitos autores, a escrita não constitui sequer um objecto intrinsecamente linguístico, sendo antes entendida ou como uma forma secundária (e extralinguística) de representação da língua [...]”.

Há que aditar em prosseguimento que a relação entre cérebro e linguagem foi teorizada por Chomsky que, no entanto, conferiu à linguagem um papel coadjuvante em relação ao pensamento. De todo modo, essa menção é relevante porque o gerativismo relacionou cérebro e linguagem do ponto de vista teórico-metodológico, não ignorando ou desconhecendo os estudos neurocientíficos realizados anteriormente.

1- O interesse da linguística pelo estudo dos sistemas fonológicos

Investigações sobre os sistemas fonológicos das línguas foram empreendidas por muitos linguistas, ao longo dos anos. Basta consultar publicações de estudiosos filiados a distintas correntes teóricas, uma vez que a fonologia foi investigada por estruturalistas, gerativistas e também funcionalistas. (Trubetzkoy, 1939, Chomsky & Halle, 1968, Bolinger, 1977) Contudo, embora teóricos estruturalistas, gerativistas e funcionalistas tenham abordado a fonologia, há que destacar a concepção de linguagem defendida pelo funcionalismo, que contrasta com as perspectivas formalistas. De fato, o funcionalismo e sua grande variedade de modelos teóricos, traduz, segundo Pezatti (2004, p. 166)

[...] um retorno à concepção de linguistas anteriores a Saussure [...] que assentaram o enfoque linguístico em fenômenos sincrônicos e diacrônicos no final do séc. XIX, entendendo que se deve explicar a estrutura linguística em termos imperativos psicológicos, cognitivos e funcionais.

Essa ressalva é importante, em primeiro lugar, porque evidencia que o funcionalismo propõe uma concepção de linguagem diversa daquela do estruturalismo e do gerativismo, uma vez que não entende a linguagem como um objeto autônomo, que se basta a si mesmo, sendo essa a diferença capital entre linguistas formalistas (estruturalismo e gerativismo) e funcionalistas.

Em segundo lugar, a observação de Pezatti (2004), antes citada, também põe em relevo a diferença de interesse investigativo dos teóricos formalistas da linguística e aquele dos pesquisadores interessados no ensino de línguas, como alguns funcionalistas (Neves, 2000), pois no ensino de línguas é indispensável considerar as quatro habilidades linguísticas. Explica-se, então, o fato de obras de linguística aplicada recomendadas aos acadêmicos dos cursos de letras no Brasil (pelo menos há uns 40 anos) postularem a existência de quatro habilidades linguísticas distintas e irredutíveis: **falar, ouvir, ler e escrever** (Hinkel, 2010). Ou seja, a ciência linguística em sua evolução apresenta evidente dissociação entre o que propõem suas teorias formalistas mais destacadas e a perspectiva aceita e utilizada no ensino de línguas, daí a tão propalada distinção entre teoria e prática linguística.

Prosseguindo a breve exposição sobre como evoluíram os estudos das habilidades linguísticas nos dois campos de estudo considerados, interessa observar que até o séc. XXI não havia estudos neurocientíficos comprovadores da base (física) cerebral da leitura (Dehaene, 2007), e tal inexistência talvez explique a razão de os pesquisadores da área da linguística terem começado a pensar na atividade leitora - como objeto de investigação - bem recentemente, (Flôres, 2016) sobretudo, a partir da publicação e divulgação dos estudos neurocientíficos que a comprovaram através de técnicas de imageamento cerebral. (Dehaene, 2007, & Dehaene, 2012)

Quanto a ouvir, uma habilidade linguística usualmente pressuposta pela produção da fala, a questão de sua “invisibilidade” nas investigações só foi

evidenciada pelos estudos sobre *aquisição da linguagem* por indivíduos surdos, em geral, desenvolvidos por pesquisadores gerativistas (Karnopp, 1999, & Lacerda & Mantelatto, 2000). Esse foi um avanço significativo, uma vez que possibilitou a inclusão nas pesquisas linguísticas de outra alternativa de aquisição da linguagem, além da de produzir ou captar a fala pela via auditiva, esta última ao mesmo tempo pressuposta e ignorada. (Karnopp, 1999, Lacerda & Mantelatto, 2000). Sobre a escrita, as publicações são raras ainda hoje, mesmo nas neurociências. (Amorim et al, 2016).

Em função disso, ao se cotejar as investigações desenvolvidas pelas neurociências e pela linguística ao longo dos anos, percebe-se o ritmo um tanto lento de assimilação, reconhecimento, aceitação e estudo das relações entre linguagem e cérebro (cognição) de parte dos estudiosos da linguística, no que diz respeito às habilidades linguísticas. Claro, sabe-se haver fatores condicionantes bastante sérios, entre eles a pouca relevância atribuída à linguagem pelos estudiosos da cognição, ainda hoje (Damásio, 2012). O fato, porém, é que em termos bem chãos, a linguística saussuriana manifestou interesse na produção linguística “da boca para fora”, enquanto os gerativistas sempre tiveram a linguagem em pouca conta – apenas um instrumento.

2- Os estudos sobre (dificuldades) de leitura

Quanto às pesquisas sobre (dificuldades de) leitura, tema de interesse especial do presente artigo, elas começaram no final do séc. XX, quando médicos, psicólogos e, também, neurolinguistas, passaram a se interessar pela investigação da dislexia, apoiando-se teoricamente nas chamadas rotas de leitura. (Coltheart, 1978; Coltheart, Patterson e Marshall, 1980; Ellis, 1995). Esse pano de fundo permite entender melhor o porquê da dupla face dos estudos da leitura - a representada pela corrente das ciências naturais e a representada pelas ciências sociais. (Fijalkow, 2014) De um lado, os neurocientistas tratavam de analisar e discutir os modelos de funcionamento cerebral existentes e, de outro, os pesquisadores das ciências humanas, inclusive da linguística, que buscavam delinear pesquisas inter-relacionando fenômenos linguísticos e enunciativos a fenômenos de ordem social e cultural e, ainda que em número bem menor, cognitivos. Em função

disso, os problemas de leitura, como a dislexia de desenvolvimento, foram investigados na área médica, devendo-se o conhecimento existente e as investigações realizadas às neurociências, com exclusividade.

Do exposto até o momento, conclui-se que a área neurocientífica construiu o conhecimento existente sobre a relação cérebro e linguagem, desde os seus primeiros passos, enquanto pesquisadores da área da linguística ou de qualquer outra área de investigação, como a química, por exemplo, precisam tomar conhecimento do que foi realizado a partir do séc. XIX pelos neurocientistas, para só então empreender pesquisas sobre questões que envolvam essa relação e entender melhor as posições em debate. O fato, no entanto, é que há atualmente, no Brasil, cursos de Pós-Graduação em Letras *stricto sensu* (mestrado e doutorado), cuja área de concentração é leitura, *i. e.*, há linguistas de formação interessados em investigar como se processa a leitura e, em função disso, conhecer melhor a teoria a respeito, por exemplo, das rotas cerebrais (fonológica e lexical), que se constituem no fundamento teórico de muitas pesquisas já realizadas, a qual propõe a existência de dois caminhos cerebrais independentes para processar a palavra escrita (rota fonológica e rota lexical). Esse conhecimento é importante, claro, tanto quanto conhecer os modelos computacionais e seus experimentos, envolvendo a distribuição paralela das informações e as redes neurais (Seidenberg & McClelland, 1989; Plaut et al., 1996), que, por sua vez, defendem a existência de rota única.

Desse modo, tendo em vista que os problemas de leitura (ou de sua falta) se avolumaram exponencialmente no país (Brasil), o interesse geral da sociedade levou a que linguistas, psicolinguistas e investigadores de áreas de conhecimento as mais diversificadas atentassem para o problema e a interdisciplinaridade ganhasse impulso, além do que os estudos linguísticos avançaram do fonema ao texto e se propõem a contribuir para tentar diminuir o número de não leitores existente no país – seja durante o processo de alfabetização, seja no segundo ou terceiro grau de ensino. A dificuldade é que existem questões não resolvidas sobre o processamento da leitura e, mais ainda, sobre a dislexia de desenvolvimento que é o tema mais em evidência no momento.

Mas o que é dislexia de desenvolvimento? A resposta curta é que a dislexia de desenvolvimento é um dos tipos de dislexia. Acrescenta-se,

em seguida, que a dislexia, enquanto tal, caracteriza-se pela presença de uma dificuldade persistente relativa à leitura, tendo sido identificada através de imageamento cerebral, nos anos 60, por Geschwind (Geschwind & Galaburda, 1984). Contudo, bem antes disso, mais precisamente em 1896, um médico chamado Pringle-Morgan publicou um artigo no *British Medical Journal* (BMJ), com o título de “Congenital Word Blindness”. Segundo esse médico, um paciente seu não conseguira aprender a ler, ainda que fosse bastante inteligente e não sofresse de qualquer problema que o impedisse de aprender. O título do artigo já esclarece ter esse médico concluído que a dificuldade de leitura por ele detectada se devia a algum problema atinente à visão. Nenhum argumento foi contraposto ao diagnóstico de Pringle-Morgan até 1996, quando Snowling comentou seu relato e desqualificou a perspectiva de análise por ele assumida, através de um artigo em que afirmava que a dislexia era, de fato, “A verbal not a visual disorder [...]” (Snowling, 1996, p. 1).

Do exposto no parágrafo anterior resulta que entre a primeiro relato de ocorrência do distúrbio até então desconhecido e sua identificação médica através de imageamento cerebral, as pesquisas sobre dislexia ficaram estagnadas por longos e longos anos (1896-1996). Segundo Snowling, não havia evidências biológicas em número suficiente, nem as pesquisas continham informações consistentes sobre os processos de leitura da criança disléxica (Snowling, 1996). Pode ser que também não houvesse maior interesse em discutir essa questão, até por ser a dislexia de desenvolvimento mais comum em inglês do que em outras línguas.

O cenário mudou radicalmente no fim do século XX, com a introdução de técnicas eletrofisiológicas e de imageamento cerebral que permitiram observar diretamente as alterações anatomofuncionais dos cérebros de indivíduos com dislexia (Bastos & Alves, 2013). Evidentemente, a identificação da disfunção feita por Geschwind (1960) e o relato de Pringle-Morgan (1896) referem-se a mesma perturbação linguístico-cognitiva - a dislexia. Essa disfunção, no entanto, pode afetar o indivíduo depois de ter aprendido a ler, o que caracteriza a dislexia adquirida, a qual é ocasionada por algum trauma ou lesão, podendo ocorrer em qualquer etapa da vida do indivíduo afetado. Além disso, no entanto, a dislexia pode se manifestar bem antes, através de uma grande dificuldade de aprendizado da leitura e

em tais circunstâncias se está falando de dislexia de desenvolvimento (DD).

Atualmente, no Brasil, o estudo da dislexia de desenvolvimento passou de tema restrito à área médica a tema de interesse de muitos tipos de profissionais e investigadores, dentre eles linguistas, psicolinguistas e professores, em especial, uma vez que o não aprender a ler com compreensão ganhou grandes proporções no país, assolando a população de estudantes de maneira alarmante. A pergunta que se impõe é a seguinte: Será que os estudantes com dificuldades de leitura, mesmo universitários, chegaram a aprender a ler, efetivamente, no início de seus estudos, ou seja, no Ensino Fundamental? Nesse contexto, como a DD se constitui em uma barreira inicial ao aprendizado da leitura, o distúrbio passou a centralizar os interesses de investigação de distintas áreas de conhecimento e a integrar as preocupações da sociedade brasileira, como um todo.

As dificuldades de abordagem da dislexia de desenvolvimento (DD), contudo, são múltiplas, a começar pelo diagnóstico, causador de infindas polêmicas entre os estudiosos. Outra dificuldade é a da tipificação da dislexia de desenvolvimento (DD) como um distúrbio cerebral específico (López-Escribano, 2007). Esses entraves talvez decorram do fato de as ortografias serem distintas entre si e em algumas delas a perturbação neurodesenvolvimental conhecida como dislexia de desenvolvimento não ser tão evidente nem tão comum. Quanto ao fator responsável pelo distúrbio, este costuma variar de acordo com os resultados das pesquisas de diferentes investigadores, o que complica a discussão e a tomada de medidas mais efetivas para enfrentar a dificuldade no seu nascedouro. Em vista disso, considera-se que, antes do recorrer a medidas mais drásticas, é indispensável prosseguir investigando para descobrir se a causa biológica da DD é única: déficit fonológico, tal como consta na definição da International Dyslexia Association (2002); se é múltipla, como afirmam autores como Facchetti et al. (2003; 2010), ou se ainda há questões a serem investigadas (Ramus, 2013, 2014).

Em contraponto, interessa destacar que, em 1989, foi publicada a obra *“Reading and Writing Disorders in Different Orthographic Systems”*, por Aaron e Joshi, que apresentaram um panorama geral a respeito do assunto. Nessa obra, pesquisadores dos sistemas ortográficos investigados – inglês, grego, árabe, hebraico, francês, espanhol, italiano, turco, dinamarquês,

holandês, japonês, chinês - concluíram haver em todos os sistemas analisados possibilidade de perturbação cognitiva para aprender a ler. Além disso, esses pesquisadores destacaram que nas chamadas ortografias opacas, o problema tendia a ser mais acentuado.

Como visto, a questão da dislexia de desenvolvimento é deveras complexa e, como não poderia deixar de ser, professores de língua e alfabetizadores acabaram se envolvendo nas polêmicas deflagradas. Muitos deles inclusive se dispuseram a conhecer melhor o assunto para fazer intervenções mais adequadas e pontuais em sala de aula. O problema é que não existem informações detalhadas e precisas sobre o modo como, de fato, se dá o processamento cerebral da atividade leitora. Dentre as faltas de informação registradas na literatura destacam-se o desconhecimento dos processos desencadeados nas duas rotas cerebrais (via lexical e via fonológica) (Caplan, 1987), bem como do tempo de ativação dos distintos percursos. Faltam esclarecimentos sobre o que é processado em cada etapa, acrescentando-se existir imprecisão a respeito do que pode advir da interação dos vários *outputs*, nos diferentes sistemas cerebrais ativados durante o processamento da atividade. Ou por outra, afirmar haver duas rotas de leitura - a lexical e a fonológica - não basta para orientar o trabalho com estudantes que apresentem dificuldades de aprendizado muito persistentes. Dar mais tempo ao estudante e ter paciência são boas orientações, tais como ter cautela e tomar canja de galinha, de modo geral. Isso, porém, é insuficiente!

De outra parte, segundo McGuinness (2006), a fonologia está inscrita no processo de decodificação, bem como no de escrita e soletração, prestando-se a integrar padrões de letras e sons da fala, necessariamente, não havendo razão para a existência da dupla rota. A conclusão dessa autora derivou dos estudos experimentais com redes paralelas de processamento. O tipo de estudo realizado e sua conclusão acentuam a falta de consenso e a dificuldade de tomar uma posição sobre um tema tão controvertido e polêmico. McGuinness destaca, além do mais, que quanto ao ensino-aprendizado da leitura em inglês, ele deve ocorrer “através do ensino de correspondências fonema-grafema, pois são os fonemas não as letras a base do código alfabético da língua inglesa” (McGuinness, 2006, p. 234).

3- A inter-relação entre cérebro e linguagem tal como investigada nas neurociências

A incursão pelos estudos neurocientíficos a respeito da relação cérebro-linguagem evidencia que esses estudos apresentaram, desde o início, duas visões paralelas sobre o modo de entender a organização e o funcionamento do cérebro. A primeira visão é a localizacionista e considera que as funções psicológicas se encontram localizadas em determinadas regiões do cérebro, ou seja, nessa perspectiva existiriam no cérebro áreas específicas para as emoções, para a linguagem e até mesmo para a consciência. A tese oposta é a holista que afirma que as funções psicológicas são produtos do encéfalo (cérebro) como um todo, não havendo, então, especialização de áreas cerebrais.

A versão inicial do localizacionismo foi a frenologia que remonta ao começo do século XIX. De acordo com os frenologistas, o cérebro é constituído por um conjunto de pequenos órgãos, cada um responsável por uma função psicológica específica. O ponto fraco da teoria frenologista foi a falta de comprovação empírica, já que a metodologia utilizada por Franz Joseph Gall (1758-1828), seu principal defensor, não funcionou. Gall não conseguiu provar a correlação entre apresentar uma dada característica psicológica saliente e desenvolver uma protuberância (calombo) em determinada área do crânio, como ele propunha.

Em 1820, a frenologia foi contestada por Pierre Flourens que introduziu um método experimental de investigação mais rigoroso do que o proposto por Gall. Basicamente, Flourens argumentou que para saber qual a contribuição de uma dada estrutura neural para o funcionamento cerebral, ela tinha de ser destruída para que o pesquisador pudesse observar que mudanças ocorriam no comportamento do investigado. A partir de sua contestação à metodologia de Gall, Flourens tornou-se um importante nome entre os defensores do *holismo*. Entretanto, comprovar a inadequação metodológica da frenologia não era o mesmo que comprovar que os estudos localizacionistas não eram pertinentes. Ainda assim, depois de Flourens a tese holista dominou o cenário científico por bom tempo. Quarenta anos mais tarde, porém, o localizacionismo voltou à cena. Seu retorno se deveu, sobretudo, à publicação de dois trabalhos que relacionavam lesões cerebrais em determinadas regiões cerebrais a danos específicos de linguagem - o de

Paul Broca, em 1861, e o de Karl Wernicke, em 1876.

Atualmente, de acordo com Kandel et al. (2014), a discussão sobre a relação cérebro e linguagem nas neurociências gira em torno da proposta de Wernicke, que mesmo tendo encontrado evidências contra o holismo, não aderiu ao localizacionismo. Ao invés, propôs uma tese unificadora do funcionamento cerebral que é conhecida como *processamento distribuído*. Para fazê-lo, embasou-se em seu estudo sobre a linguagem (afasia de Wernicke). Segundo ele, existem centros de processamento interconectados de forma serial ou paralela, os quais exercem funções mais ou menos independentes – teoria que, com algumas modificações importantes, é aceita ainda hoje na área da saúde.

A ideia básica dessa proposição teórica é que regiões específicas, em vez de responsáveis por funções psicológicas específicas, funcionam como unidades básicas de processamento. Pensamento, percepção, movimento e a memória são possíveis graças a integração do processamento de pequenas áreas do cérebro. Uma consequência dessa visão é que a lesão em dada área pode não causar a perda total da função psicológica subjacente, mas uma perda temporária que pode ser revertida, logo que as conexões destruídas sejam refeitas. Dessa forma, Kandel et al afirmam que:

[...] não é correto pensar em um processo mental sendo mediado por uma cadeia de células nervosas conectadas em série – uma célula conectada diretamente com a próxima –, pois, em tal arranjo, o processo todo seria rompido quando uma única conexão fosse rompida. Uma metáfora mais realista é a de um processo consistindo em diversas vias paralelas em uma rede de comunicação que pode interagir e por fim convergir para um conjunto de células-alvo em comum. Um distúrbio no funcionamento de uma única via afeta a informação transmitida por ela, mas não necessariamente rompe todo o sistema. As partes remanescentes [...] podem modificar seu desempenho para acomodar o rompimento de uma via (Kandel et al., 2014, p. 16).

4- Qual o papel da linguagem no funcionamento cerebral?

Se nas neurociências, a proposta de Wernicke - nem holista nem localizacionista - ganhou inúmeros adeptos e credibilidade quase irrestrita, na linguística, o localizacionismo ainda prossegue ativo e influente, uma vez que Chomsky aderiu ao modularismo, apoiando-se teoricamente em Fodor e em sua Teoria Modular da Mente (Fodor, 1983). Na perspectiva chomskiana, a linguagem é constituída por “um conjunto de regras não conscientes,” análogo a um programa computacional “que constrói um número infinito de frases a partir de um número finito de palavras” (Pinker, 2004, p. 14). Em outras palavras, a tese aceita por Chomsky baseia-se na perspectiva localizacionista e entende que a linguagem é processada em regiões cerebrais específicas, de modo encapsulado.

Vale acrescentar que na ótica modularista, a linguagem se presta exclusivamente a cumprir uma função instrumental, mecanicista, dos fenômenos cognitivos, não tendo qualquer responsabilidade no funcionamento da cognição de modo mais amplo. Essa visão contrapõe-se ao modo de entendimento de pesquisadores sociocognitivistas (Dijk, 2012), por exemplo, que valorizam linguagem e interação. Em decorrência, a rejeição ao modularismo não tem a ver exclusivamente com a defesa do holismo, pois já é ponto pacífico que tanto holismo como localizacionismo estritos não mais se sustentam do ponto de vista teórico (Lent, 2010). O cerne da resistência atual ao modularismo, na verdade, relaciona-se à responsabilidade (papel) da linguagem na atividade cognitiva como um todo.

Quanto ao que diz respeito aos pesquisadores da área da linguística, o papel atribuído à linguagem na cognição determinou o estabelecimento de uma cisão entre estudiosos de linguística e de cognição filiados ao modularismo e os não filiados. Segundo a perspectiva *não modular* dos estudos a linguagem também é parte da cognição, além de desempenhar um papel relevante na construção do conhecimento, não se prestando unicamente a cumprir uma função instrumental, mecanicista dos fenômenos (Auroux, 1994). Nessa ótica, os investigadores atribuem papel de destaque à interação e à linguagem na senda de estudiosos como Vigotsky (1989), Luria (1991) e Tomasello (1999), rejeitando a visão encapsulada. Dentre os opositores ao modularismo destaca-se o sociocognitívismo (Dijk, 2012), que postula ser a linguagem um processo interativo encadeado entre

sujeitos de linguagem, construído e mantido em contextos humanos, sociais e históricos. Linguistas cognitivos também (Morato & Koch, 2003, Morato, 2000) discordam dos modularistas e apresentam sérias restrições a seu modelo, reiterando a essencialidade do *contexto interativo* para a efetividade de qualquer análise produtiva da relação linguagem e cérebro.

Em síntese, pesquisadores que se opõem ao modularismo não admitem a possibilidade de solucionar as dificuldades, sintomas ou problemas linguístico-cognitivos, unicamente a partir de buscas no cérebro do indivíduo, situando a solução para dificuldades dessa ordem na interação social. Nessa ótica, tanto o interior (cérebro) quanto o exterior (pessoas envolvidas, tipos de testes e locais em que são realizados etc.) devem ser levados em consideração. Os debates prosseguem, persistindo as discordâncias entre grupos de pesquisadores modularistas e pesquisadores de outras correntes teóricas contrárias ao encapsulamento da linguagem.

5- A dislexia de desenvolvimento e seu diagnóstico

Quanto à dislexia de desenvolvimento, é preciso admitir que a expressão é muito usada, mas o distúrbio pouco conhecido pela maioria das pessoas que utilizam a expressão a toda hora e momento. Além disso, como acomete a criança no início da vida escolar, mobiliza a família e toda a comunidade. Essa mobilização, no entanto, não tem sido muito positiva, porque a criança acaba rotulada. Ou seja, a dislexia de desenvolvimento constitui-se em uma barreira adicional à socialização da criança, contribuindo para suas dificuldades de ajuste social de forma decisiva.

De outra parte, mesmo se opondo ao *status quo* e buscando alternativas de dar combate ao problema, os professores de escolas públicas e privadas enfrentam dificuldades, pois não têm embasamento técnico suficiente para enfrentar esse desafio. O dilema persiste, dado que as pesquisas já realizadas no mundo todo divergem em muitos aspectos, i. e., a teoria na prática é outra, e ainda não há uma conclusão sobre qual a causa efetiva da dislexia de desenvolvimento, sendo, pois, a inexistência de um diagnóstico seguro o que mais angustia pais, professores e investigadores.

O fato inquestionável é que, quando certas crianças iniciam sua vida escolar, elas apresentam dificuldades acentuadas para ler e essas dificuldades

iniciais se tornam problemas sérios, persistentes, que costumam se acentuar, progressivamente, quanto começa a ser exigida maior velocidade de recepção e de produção linguísticas de parte delas. Para orientar os trabalhos e caracterizar a disfunção dislexia de desenvolvimento, definindo-a com mais clareza, a Sociedade Internacional de Dislexia (2002) assim formulou o que seja essa perturbação cognitiva:

Dyslexia is a specific learning disability that is neurological in origin. It is characterized by difficulties with accurate and/or fluent word recognition and by poor spelling and decoding abilities. These difficulties typically result from a deficit in the phonological component of language that is often unexpected in relation to other cognitive abilities and the provision of effective classroom instruction. Secondary consequences may include problems in reading comprehension and reduced reading experience growth that can impede background knowledge. Studies show that individuals with dyslexia process information in a different area of the brain than do non-dyslexics.

Nessa definição, a ênfase é conferida ao *déficit fonológico* e nela tendem a se embasar psicólogos, neuropsicólogos, orientadores educacionais e professores. O comentário a interpor é que o português é uma língua menos opaca do que o inglês e deve haver alguma distinção entre as dificuldades dos leitores iniciantes, em L1 - português ou inglês - em termos comparativos. Isto é, como os sistemas de escrita alfabética são diferentes, sendo o sistema do português relativamente transparente (Pinto, 1998), talvez a definição formulada acima seja mais adequada ao inglês – sistema opaco - do que ao português do Brasil. O que deve ser conferido e não desconsiderado ou omitido.

Em suma, levando-se em conta a quantidade de fatores intervenientes, faz-se necessário não antecipar diagnósticos, porque os estudiosos do tema alertam para o fato de a dislexia de desenvolvimento não se confundir com atraso na linguagem e, para diagnosticá-la, os profissionais (professores, orientadores educacionais, pediatras, psicólogos, neuropsicólogos, etc.) não devem e não podem se basear, em apenas um indício ou sintoma. (López-

Escribano, 2007) É imprescindível, então, considerar que as investigações feitas até o momento apontam déficits cognitivos diferentes como possíveis causadores da disfunção.

Por outro lado, a possibilidade de uma dada criança não aprender a ler é real, e a dificuldade apresentada pode ter causas diversas. Se, porém, decorrer do modo de funcionamento do seu cérebro, torna-se um caso clínico, uma perturbação neurodesenvolvimental, conforme explicações fundamentadas nas ciências da saúde. Em tais circunstâncias, as produções linguísticas não padronizadas dos iniciantes em leitura são tidas como sintomas de um problema, relacionado ao funcionamento neurobiológico ou neuropsicológico (Capovilla, 2004) – a dislexia.

Porém, e esse *‘porém’* merece análise atenta, o teste de leitura, tal como constante da bateria de testes utilizada na avaliação médica no Brasil, pelo menos, foi considerado inadequado, por dois investigadores (Cagliari, 1989, 1990, 2002; Massi, 2007, 2011), que o analisaram e o consideraram inadequado para avaliar dificuldades de leitura. Segundo a avaliação dos dois pesquisadores referidos, o teste de leitura da bateria, na verdade, avalia a escrita, sendo os erros dados como sintomas de dislexia de desenvolvimento pelo teste, previsíveis no processo de aprendizado da escrita do português do Brasil. Em suma, existem duas visões diferentes sobre a mesma questão.

De qualquer modo, há que acrescentar que, quanto ao que diz respeito à dislexia de desenvolvimento, as evidências comprobatórias – sejam elas de déficit fonológico sejam de processamento temporal, processamento visual e auditivo, problemas de atenção, etc. – todas provêm da área clínica. A questão é que essas investigações todas não consideram o contexto social, nem a cultura dos estudantes, o que é apontado por Cagliari (1989; 1990; 2002) e Massi (2007; 2011) como uma séria falha das pesquisas realizadas. O comentário de Cagliari e Massi constante deste parágrafo final reitera a posição assumida por pesquisadores sociocognitivistas e linguistas cognitivos, anteriormente citados neste artigo, os quais nas críticas endereçadas ao modularismo chomskiano apontaram exatamente a ineficácia da busca de solução dos problemas linguístico-cognitivos do indivíduo exclusivamente na análise do seu cérebro, desconsiderando os demais fatores envolvidos – tipo de interação, pessoas envolvidas, ambiente, cultura etc.

Ponderações Finais

Para concluir, considera-se que por não ter sido identificada - até o momento -, a causa precisa para a dificuldade inicial de aprendizado da leitura, embora a mais aceita pela comunidade científica da saúde seja a de *déficit fonológico*, é preciso não antecipar o diagnóstico, nem rotular as crianças que apresentarem dificuldades de aprendizado.

Na perspectiva deste artigo, como não existe uma resposta cabal sobre a causa da dislexia de desenvolvimento nem sobre como superá-la, há que considerar a relação existente entre leitura e escrita de uma dada língua, para determinado grupo de sujeitos, pois, de fato, a pessoa lê o que está escrito, na ortografia da língua considerada. Daí ser necessário, considerar a ortografia em relação ao modo de falar da população investigada (Scliar-Cabral, 2003), para avaliar com mais acurácia o vínculo entre grafema/fonema e fonema/grafema, bem como os aspectos morfológicos codificados na ortografia (Grabe, 2009). Além do mais, ainda que o déficit fonológico se manifeste na maioria dos disléxicos, como concluiu Ramus (2014), é necessário continuar pesquisando até que as neurociências possam fornecer uma resposta definitiva à questão.

Nesse contexto, a hipótese aqui ventilada é a de que a perspectiva biológica estrita das dificuldades de leitura precisa ser moderada, controlada. E, em alguns casos, até sofreada. Isso porque, mesmo se aceitando a dislexia de desenvolvimento como uma perturbação neurodesenvolvimental possível na aprendizagem da leitura do português do Brasil, faz-se indispensável investigar se a sua causa biológica é única, tal como consta na definição da International Dyslexia Association (2002), se é múltipla, como afirmam alguns autores (Facoetti et al., 2003, 2010), ou se há questões ainda pendentes (Ramus, 2013, 2014). Por fim, é necessário tomar conhecimento do contexto interativo e das diferenças individuais, a fim de não prejudicar irremediavelmente as crianças investigadas.

Finalizando, pondera-se que a pressão para ler e ler sem mais delongas relaciona-se ao modo de vida das sociedades contemporâneas. Tudo tem de ser feito na hora “predeterminada”, às pressas, sem respeitar as diferenças individuais. Assim, a partir do momento em que a leitura passou a ser uma necessidade crucial para o bom andamento econômico das sociedades humanas, a existência de não leitores (analfabetos ou analfabetos funcionais)

tornou-se um problema de sobrevivência econômica, além de ser um problema político, social, cultural *significativo* para o país. Ou por outra, o aprendizado da leitura acabou se tornando essencial, pois da leitura depende uma participação mais qualificada na vida de trabalho, sobretudo. Há que avaliar, todavia, se atribuir ao organismo do indivíduo a ‘responsabilidade’ pelo não aprender a ler é uma solução ou, ao invés, a criação de problemas adicionais.

REFERÊNCIAS

- Aaron, P. G., & JOSHI, R. M. (1989). (Edit.) *Reading and Writing Disorders in Different Orthographic Systems*. Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Amorim, W.W. et al. (2016). Neurofisiologia da escrita: O que acontece no cérebro humano quando escrevemos? *Revista Neuropsicologia Latinoamericana*. Vol 8 Nº 1, p. 01-11.
- Auroux, S. (1994) A hiperlíngua e a externalidade da referência. Tradução de Luiz Francisco Dias. In: *Gestos de leitura: da história no discurso*. Orlandi, E. P. (Org.). Campinas: Edunicamp, p. 241-249.
- Bellugi, U., & Fischer, S. (1972). A comparison of sign Language and spoken Language. *Cognition*, v. 1, p. 173-200.
- Bolinger, D. (1977). *Meaning and Form* (English language series II) London: Longman, p. xii- +212.
- Bradley, L., & Bryant, P. E. (1978). Difficulties in auditory organization as a possible cause of reading backwardness. *Nature*, 271: 746–747.
- Bradley L., & Bryant, P.E. (1983). Categorizing sounds and learning to read - a causal connection. *Nature*, 301: 419-421.
- Cagliari, L. (2002). Alfabetização e Ortografia. *Educar*. Curitiba: Editora da UFPR, n. 20 p. 43-58.
- Cagliari, L. (1989). *Alfabetização & Linguística*. São Paulo: Scipione.
- Cagliari, L. (1990). Ditados e ditadores – entendidos e entendedes: algumas considerações sobre ditados, cópia e interpretação de texto na escola de primeiro grau. In: *Desenvolvendo a língua falada e escrita*. M. Tasca (Org.). Porto Alegre: Sagra.

- Capovilla, A. G. S., & Capovilla, F. C. (2004). *Problemas de Leitura e Escrita: Como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fônica*. 4. ed. São Paulo, SP: Memnon, Capes, CNPq, Fapesp.
- Caplan, D., Lecours, A.R., & Smith, A. (1984). *Biological Perspectives on Language*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Caplan, D. (1987). *Neurolinguistics and linguistic aphasiology – An introduction*. Cambridge, Mass.: Cambridge University Press.
- Castles, A.; Coltheart, M. (1993). Varieties of developmental dyslexia. *Cognition*, Amsterdam, v. 47, p. 149-180.
- Chomsky, N., & Halle, M. (1968). *The sound pattern of English*. New York: Harper and Row.
- Coltheart, M. (1978). Lexical access in simple reading tasks. In: *Strategies of Information Processing*. G. Underwood (Ed.). San Diego, CA: Academic Press, p. 151-216.
- Coltheart, M., Patterson, K., Marshall, J. C. (Ed.) (1980). *Deep Dyslexia*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Costa, J. da; Pereira, V. W. (Orgs.). (2009). *Linguagem e Cognição: relações interdisciplinares*. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Damásio, A.R. (2012). *O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano*. Trad. Dora Vicente; Georgina Segurado. 3ª ed. São Paulo: Companhia das Letras.
- Dehaene, S. (2007). *Les Neurones de la Lecture*. Paris: Odile Jacob.
- Dehaene, S. (2012). *Os Neurônios da Leitura: como a Ciência Explica a Nossa Capacidade de Ler*. Porto Alegre: Artmed.
- Dijk, T. A. Van. (2012). *Discurso e contexto: uma abordagem sociocognitiva*. São Paulo: Contexto.
- Ellis A. W. (1995). *Leitura, escrita e dislexia: Uma análise cognitiva*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Fijalkow, J. (2014). A leitura, entre as ciências naturais e as ciências sociais. *Leitura: Teoria & Prática*, Campinas. 32 (62):13-40.
- Facoetti, A., & Trussardi, A., & Ruffino, M., & Lorusso, M. L. & Cattaneo, C., & Galli, R.; Molteni, M., & Zorzi, M. (2010). Multisensory Spatial Attention Deficits are Predictive of Phonological Decoding Skills in Developmental Dyslexia. *Journal of Cognitive Neuroscience*. vol. 22, n. 5, p. 1011-1025.
- Facoetti, A, & Lorusso, M.L., & Paganoni, P., Cattaneo, C., & Galli, R. & Umiltà, C. et al. (2003) Auditory and visual automatic attention deficits in developmental dyslexia. *Brain Res Cogn Brain Res*. 16 (2):185-91.

- Flôres, O.C. (2016). Como funciona o nosso cérebro? Por que professores de língua e alfabetizadores precisam conhecer esse funcionamento? In: *Linguagem e Cognição-emergência e produção de sentidos*. Rosângela Gabriel e Ana C. Pelosi (Orgs.) Florianópolis: Insular.
- Fodor, J. A. (1983). *The Modularity of Mind*. Cambridge Mass: MIT Press.
- Geschwind, N., & Galaburda, A. M. (Ed.) (1984). *Cerebral dominance -The biological Foundations*. Cambridge (Mass.): Harvard University Press.
- Grabe, W. (2009). *Reading in a second Language: moving from Theory to Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hinkel, E. (2010). Integrating the four skills: current and historical perspectives. In: *The Oxford Handbook of Applied Linguistics*. United States of America: Oxford University Press.
- Kandel, E. R., & Schwartz, J., & Jessel, T. M. et al. (2014). *Princípios de Neurociências*. 5 ed. Porto Alegre: Artmed.
- Karnopp, L. B. (1999). Aquisição Fonológica na Língua Brasileira de Sinais: Estudo Longitudinal de uma Criança Surda. Tese (Doutorado) Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. POA.
- Lacerda, C.B.F., & Mantelatto, S.A.C. (2000). As Diferentes Concepções de Linguagem na Prática Fonoaudiológica Junto a Sujeitos Surdos. In: Lacerda, C.B.F., & Nakamura, H., & Lima, M.C. (Org.). *Fonoaudiologia: Surdez e Abordagem Bilingue*. São Paulo: Plexus, p. 21-41.
- Lent, R. (2010). *Cem Bilhões de Neurônios? Conceitos Fundamentais da Neurociência*. Rio de Janeiro: Atheneu.
- López-Escribano, C. (2007). Contribuciones de la neurociencia al diagnóstico y tratamiento educativo de la dislexia del desarrollo. *Revista de Neurologia*, 44 (3): 173-180.
- Luria, A. R. et al. (1991). *Psicologia e pedagogia*. Bases psicológicas da aprendizagem e do conhecimento. v 1. 2 ed. Lisboa: Estampa.
- Massi, G. A. (2007). *A dislexia em questão*. São Paulo: Lexus.
- Massi, G., & Santana, A. P. O. (2011). A desconstrução do conceito de dislexia: conflito entre verdades. *Paidéia*, vol. 21, n. 50, p. 403-411, set.- dez.
- McGuinness, D. (2006). *O ensino da leitura: o que a ciência nos diz sobre como ensinar a ler*. Porto Alegre: Artmed.
- Morato, E. (2000). Vigostski e a perspectiva enunciativa da relação entre linguagem, cognição e mundo social. *Educação e Sociedade*, ano XXI, n. 27, julho.

- Morato, E. M., & Koch, I. G. V. (2003). Linguagem e cognição: os (des)encontros entre a linguística e as ciências cognitivas. *Cadernos de Estudos Linguísticos* (UNICAMP), Campinas (SP), v. 44, p. 85-91.
- Neves, M. H. de M. (2000). *Gramática de usos do português*. São Paulo: Edit. UNESP.
- Pezzati, E. G. (2004). O Funcionalismo em Linguística. In: Fernanda Mussalim e Anna C. Bentes. (Orgs) *Introdução à Linguística: fundamentos epistemológicos*. Vol 3. São Paulo: Editora Cortez, p.165-218.
- Piaget, J. (1974). *La prise de conscience*. Paris: PUF.
- Piaget, J. (1985). *The equilibration of cognitive structures*. Chicago: University of Chicago Press, 1985.
- Pinker, S. (2004). *Tábula rasa: a negação contemporânea da natureza humana*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Pinto, M. da G. (1998) *Saber viver a Linguagem*. Um desafio aos Problemas de Literacia. Porto: Porto Editora.
- Plaut, D. C, et al. (1996). Understanding normal and impaired word reading: Computational principles in quasi-regular domains. *Psychological Review*, 103, 56-115.
- Ramus, F., & Marshall C., & Rosen, S, & Van Der Lely, H. (2013). Phonological deficits in specific language impairment and developmental dyslexia: towards a multidimensional model. *Brain*. A Journal of Neurology. 136, 630-645.
- Ramus, F. (2014). Book Review: Should there really be a 'Dyslexia debate'? *Brain*. A Journal of Neurology. 137; 3371–3374.
- Saussure, F. (1971) *Cours de linguistique générale* (1916) Texte établi par Charles Bally, Albert Sechehaye et Albert Riedlinger, Payot.
- Saussure, F. (1971). *Curso de linguística geral*. São Paulo: Cultrix.
- Scliar-Cabral, L. (2003) *Princípios do sistema alfabético do português do Brasil*. São Paulo: Contexto.
- Seidenberg, M. S., & McClelland, J. L. (1989). A distributed, developmental model of word recognition and naming. *Psychological Review*, 96, 523-568.
- Silveira, V. L. Letras, Linguagem e Neurociência: um panorama evolutivo da Neurolinguística. *Estação Científica Online*. Juiz de Fora, n. 06, Ago./Set. 2008.
- Snowling, M. J. (2000). *Dyslexia*. 2 ed. Oxford, UK: Blackwell.
- Tomasello, M. (1999). *Origens culturais da aquisição do conhecimento humano*. São Paulo: Martins Fontes.
- Trubetzkoy, N. (1939). *Grundzüge der Phonologie*. Göttingen: Vandenhoeck; Ruprecht, 1939.

Van Der Lely, H. (2005). Domain-specific cognitive systems: Insight from Grammatical specific language impairment. *Trends in Cognitive Sciences*, 9, 2, 53-59.

Veloso, J. (2005). A língua na escrita e a escrita da língua. Algumas considerações gerais sobre transparência e opacidade fonémicas na escrita do português e outras questões In: *Da Investigação às Práticas*. Estudos de Natureza Educacional. [Escola Superior de Educação de Lisboa, Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais]. Vol. VI, nº 1, p. 49-69.

Vygotsky, L. S. (1989). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

Complexidades Conceptuais e Inter-Relações: Alguns Contributos para a Definição do Ensino do Português como Língua Estrangeira

Paulo Osório

pjrso@ubi.pt

Universidade da Beira Interior (Portugal)

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo principal trazer algumas reflexões acerca da complexidade e das inter-relações inerentes à área do Português Língua Estrangeira (PLE), não deixando de encarar as suas ligações com áreas conexas, em virtude de se caracterizar, desde logo, por um domínio eminentemente interdisciplinar. Passando-se em revista, ainda que sumariamente, algumas das principais flutuações epistemológicas e terminológicas (*vide* Pinto, 2013) que se têm vindo a instalar neste domínio científico, alerta-se para a heterogeneidade da área, que, em muito se deve, à sua natureza multimoda e aberta a fatores de ordem não linguística, como sejam questões culturais, políticas, sociais, entre outras. Este texto centrando-se sobretudo no âmbito do PLE, com enfoque em contextos de ensino fora de Portugal e dos países de expressão portuguesa, é, pois, uma breve problematização que pretende, somente, sublinhar essas referidas flutuações epistémicas (cf. Pinto, 2009), bem como realçar alguns dos muitos desafios que se colocam, a todo o instante, ao professor de PLE.

PALAVRAS-CHAVE

português língua estrangeira, flutuação de conceitos operatórios, desafios ao professor de PLE.

ABSTRACT

This article has as main objective to share some reflexions about the complexities and the interrelations inherent to the area of Portuguese as a Foreign Language (PFL), while looking at its connections with connected areas, since it is characterized, from the outset, as an eminently interdisciplinary domain. Going over, albeit briefly, some of the main epistemological and terminological fluctuations (see Pinto, 2013) which have taken place in this scientific domain, it is worth noting the heterogeneity of the area, largely due to its variety and its open nature to non-linguistic factors, such as cultural, political and social issues, among others. This text, focusing mainly on PFL, with a focus on teaching contexts outside Portugal and other Portuguese speaking countries, is, therefore, a brief problematization solely intending to underline these epistemic fluctuations (cf. Pinto, 2009), as well as to highlight some of the many challenges facing the PFL teacher at all times.

KEYWORDS

Portuguese as a foreign language, fluctuation of core concepts, challenges to the PFL teacher.

1- Uma abertura em forma de homenagem

Homenagear alguém, no âmbito da vivência académica, é, a meu ver, um exercício de reanálise do modo como a obra do homenageado nos tocou e se refletiu, de algum modo, no nosso próprio caminho. Muito antes de conhecer e de conviver com a Professora Maria da Graça Pinto, que me concedeu o privilégio de poder ser seu amigo, fui bafejado pela sorte de ter lido vários dos seus textos, que, indubitavelmente, marcaram alguns dos meus rumos no que respeita às ligações entre a Linguística e o Ensino do Português. A primeira vez que contactei com a bibliografia da Professora foi no Seminário de Licenciatura regido pelo Professor Doutor Joaquim Fonseca, na UCP, de quem tive o privilégio de ser aluno e cuja memória constitui uma muito grata lembrança.

Recordo, agora, apenas dois artigos de Maria da Graça Pinto que, em muito, são fundamentais para quem se dedica à área da Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas e que influenciaram algumas das minhas reflexões sobre o tema em causa: (i) Pinto (2004), em que a autora traça a importância da atividade docente no que respeita ao ensino da língua portuguesa e (ii) Pinto (2005) em que a homenageada nos desenha um panorama profundo e abrangente da área da Psicolinguística, enfoque fundamental, como sabemos, para todos os que se dedicam à aquisição e à aprendizagem de línguas.

Tratando-se de uma obra muito vasta, de que assinalo, a título exemplificativo, a compilação de alguns textos da homenageada levada a cabo, há alguns anos, por Duarte, Figueiredo & Veloso (orgs.) (2009), não posso deixar de sublinhar alguns dos seus estudos que foram, a meu ver, pioneiros em Portugal, nomeadamente no que à L3/Ln dizem respeito. Embora noutras latitudes já tivessem tido lugar trabalhos neste domínio (cf. Jessner, 1999; Herdina & Jessner, 2000; Cenoz, 2001, 2003; Cenoz, Hufeisen & Jessner, 2003), Maria da Graça Pinto desbravou, em Portugal, algum terreno (cf. Pinto e Carvalhosa, 2012), sendo que, posteriormente, outros investigadores se lhe seguiram (Suisse, 2016; Pinto, 2017).

Um dos pontos de investigação da Professora tem sido, assim, dedicado ao Português Língua Não Materna (doravante, PLNM) e as minhas reflexões, neste ensaio, assentará neste domínio, nomeadamente no âmbito do Português Língua Estrangeira (PLE), enquanto campo fecundo de

investigação, mas também de ensino.

Situando-nos numa sociedade cada vez mais atenta à questão da diversidade linguística e cultural e pugnando pela aprendizagem de línguas, estou em crer que o ensino de PLE requer cuidados específicos até porque as próprias correntes didáticas têm vindo a explorar que a aprendizagem de uma nova língua toma por base a comparação com a língua materna (LM) do aprendente¹. Outros cuidados, porém, se colocam ao nível epistemológico (nomeadamente no que concerne à flutuação terminológica), ao nível da formação dos professores de PLE e, na consequente, estabilização de políticas linguísticas e educativas que fomentem, verdadeiramente, uma expansão e difusão da língua portuguesa.

2- Uma terminologia estabelecida, muitas dúvidas epistemológicas

A investigação no âmbito do PLNM, quer se trate de português língua segunda (PL2) ou de PLE², reclama, atualmente, um espaço de uma nova área de estudo que, embora mantendo relações íntimas com outros domínios do saber (nomeadamente com a Linguística, a Aquisição e a Didática³), tem especificidades muito particulares, fruto, aliás, dessa interdisciplinidade que lhe é tão característica. Apesar de a investigação no domínio da aquisição e da aprendizagem de línguas contar com diversas contribuições de há décadas (cf., a título meramente ilustrativo, Corder, 1981 e 1983; Ellis, 1985, 1997; Kramsch, 1986; Py, 1989, 1993; Pietro, Matthey & Py, 1989, entre outros), não deixa de ser verdade que, aplicados ao português,

¹ Na verdade, “Muitos acabaram por perceber que não há nada de intrinsecamente errado em «contrastar» as gramáticas de duas línguas com o fim de melhor compreender a aquisição por falantes de outra. Como consequência, a análise contrastiva tem sido reconstruída no mais alto plano teórico; traços teoricamente significantes das línguas em causa têm sido contrastados e não, como em muito do trabalho realizado no passado, apenas os traços superficiais e facilmente observáveis”. Cf. Newmeyer e Weinberger (1988, p. 40).

² Elucidativa é a afirmação de Leiria (2006, p. 385): “Há trinta anos, quando os estudos de aquisição de L2 começaram a despertar o interesse dos investigadores e dos agentes de ensino na Europa e na América, e quando, ao mesmo tempo, Portugal e o Português despertavam o interesse do mundo, aqui, felizmente, estávamos todos ocupados com a paz, o pão, com a habitação e com a saúde, que a motivação para aprender e ensinar a nossa língua dispensava a investigação (...). À medida que (...) entre nós, se foi falando cada vez mais de “lusofonia”, a motivação para aprender e ensinar a nossa língua foi deixando de dispensar a investigação”.

³ Ferrão Tavares et al. (1996, p. 20) afirmam que “(...) estes saberes só ganham coerência no interior da própria disciplina – Didáctica das Línguas e das Culturas”, embora eu considere que essa perspetiva é redutora até porque há investigadores que consideram que a Didáctica das Línguas e a Didáctica de outras áreas tem muitas similitudes e, por isso, podemos não encontrar a especificidade requerida. Veja-se, também, Gohart-Radenkovic (1999, *avant-propos*, p. XVII): “elle ne se fonde ni sur les seuls contenus ni sur les seules démarches d`une discipline traitant de la langue – la linguistique ou encore la littérature – qu`il s`agirait de didactiser pour en enseigner les modèles”.

os estudos neste âmbito surgiram mais tardiamente relativamente ao que foi feito para outras línguas, levando, por tal facto, em 2006, Leiria a afirmar que

“ao contrário do que acontece com o Inglês, e já vem acontecendo com o Espanhol desde meados dos anos 90, ao muito que se tem dito e escrito sobre a importância do Português entre as línguas do mundo não tem correspondido um interesse suficiente para que a investigação sobre a sua aprendizagem como língua não materna tenha hoje uma expressão que nos permita sequer começar a apoiar nela a formação de professores”. Leiria (2006, p. 5).

Das diferentes relações que esta área mantém com outras, é, no meu entender, com a área da Linguística que se configuram os maiores diálogos, até mesmo porque coincidem no mesmo objeto operatório: a língua. Se quisermos recorrer a trabalhos consagrados na literatura sobre a área, assumimos que este domínio se integra no âmbito da Linguística aplicada ao ensino das línguas sem ser possível contornar, todavia, com as relações óbvias com a própria Didática. É nesse sentido que Cuq (2003, p. 70) se refere a um objeto com dupla face no âmbito da Didática, em virtude de o processo de ensino e de aprendizagem de línguas ocorrer simultaneamente com a aquisição destas.

Estou ciente, portanto, que se trata de uma área eminentemente interdisciplinar, que requer uma autonomia epistémica e que, recolhendo contributos das Ciências da Educação, da Linguística (onde a Psicolinguística assume um lugar proeminente) ou da Cognição, não deixa de assumir contornos muito próprios, variando de acordo com a perspetiva teórica e metodológica do investigador. Esta indefinição que paira, por vezes, na construção teórica da área⁴ é tão mais visível que, não raro, se relaciona diretamente com a formação de futuros professores de PLNM, levando a que professores e investigadores da área, na prática, tenham de equacionar questões tão diversas como

⁴ Tomlinson (2009, p. 47) afirma: “Language learners need to be positive about the Target language, about their learning environment, about their teachers, about their fellow learners and about their learning materials”.

“(1) a existência ou não de restrições impostas pela idade à aprendizagem de uma L2; (2) a questão da representação das várias línguas, únicas ou separadas, nos falantes bilingues ou multilingues. Mas o que mais tem ocupado os investigadores é aquilo que Corder chama “the question of the starting point”, ou seja, (3) a aquisição e desenvolvimento da linguagem consistem na actualização de uma gramática universal ou são princípios cognitivos gerais que determinam como a linguagem é adquirida?” (Leiria, 2006, p. 19).

Parece-me, pois, que uma área de Linguística aplicada ao ensino do português como língua não materna só cumprirá a sua função se fizer jus ao princípio de que o futuro professor de PLNM parte da premissa de que o processo de ensino e de aprendizagem de uma língua não materna se constitui como um *saber* e um *fazer*, enquanto binómio indissociável:

“apprendre une langue et donc l`enseigner, comme une matière analogue aux autres, n`a plus aucun sens: c`est un enseignement qui doit pouvoir s`utiliser immédiatement, s`appliquer de façon pratique si nécessaire. D`abord, il ne s`agit pas seulement d`un savoir abstrait du réel, mais d`un savoir-faire; mieux, d`un savoir opérer qui permet d`être acteur de la vie au lieu de la regarder passer” (Porcher, 2004, p. 9).

Os próprios enquadramentos práticos do ensino de PLNM podem ser diversos, ou seja, (i) o ensino da língua portuguesa no Sistema Educativo Português e (ii) em contexto de ensino do português no estrangeiro⁵ (EPE). Devemos estar, no entanto, cientes de que “É de particular importância para o aprendente o conhecimento concreto do(s) país(es) no(s) qual(is) a língua é falada como, por exemplo, os aspectos geográficos, ambientais, demográficos, económicos e políticos mais importantes” (QECR, 2001, p.

⁵ Como afirma Bertinetti (2010, p. 36): “Hoje a situação das comunidades portuguesas, às quais o EPE se destinava inicialmente, veio a sofrer mudanças significativas, em parte de cariz institucional, derivadas da integração de Portugal na União Europeia e, conseqüentemente, da aquisição de novos direitos por parte dos cidadãos portugueses. No cerne das modificações constatadas detectam-se várias causas: o regresso de alguns dos seus membros, a interrupção ou a alteração dos fluxos migratórios; a longa permanência nos países de acolhimento. No seio das comunidades regista-se um aumento significativo do número de jovens para quem o português já não é verdadeiramente a língua materna. Paralelamente, nos últimos anos, verifica-se a formação de comunidades mais instáveis e a mobilidade sazonal que acarretam novos desafios que necessitam de ser equacionados”.

148). Neste domínio é crucial a relação entre as dimensões linguísticas e as vertentes culturais⁶, constantes em textos programáticos, e compreender as suas implicações no processo de ensino e de aprendizagem de PL2 e PLE, pelo que o futuro professor de PLNM deve assumir a importância da abordagem por competências⁷ no processo de ensino-aprendizagem de uma língua não materna. Como defende Beacco (2007, p. 10):

“Nous considérerons que le point de vue fondamental adopté dans le *Cadre* est que la connaissance d`une langue étrangère n`est pas un tout indissociable (“connaître la langue”), mais que celle-ci peut être considérée comme un ensemble d`éléments qu`il est possible de distinguer et d`identifier en tant que tels et qui constituent des composantes de la compétence de communication”.

Defendendo, assim, que no âmbito do ensino-aprendizagem de uma língua não materna, estamos em presença de um espectro heteróclito, não raro, neste tipo de domínio científico, temos de tomar em linha de conta a relação entre o conhecimento de âmbito linguístico-didático e as decisões políticas, sociais e educativas emanadas pela própria sociedade⁸. É, neste sentido, que Stern (1983, pp. 191-248), precisamente, refere que o ensino e a aprendizagem das línguas são um lugar de encontro de enfoques diversos (políticos, educativos, sociais e culturais), alertando Coste (1994, p. 125) para alguns entraves colocados pela própria componente cultural:

“La tendance à rechercher des universaux pragmatiques (...) s`avéra plus forte que l`effort pour mettre en relation des spécificités culturelles et des façons de communiquer eles-mêmes particularisées,

⁶ No que respeita à questão da consciência intercultural, “O conhecimento, a consciência e a compreensão da relação (semelhanças e diferenças distintivas entre “o mundo de onde se vem” e “o mundo da comunidade-alvo”) produzem uma tomada de consciência intercultural, que inclui a consciência da diversidade regional e social dos dois mundos”. Cf. QECR (2001, p. 150).

⁷ Le Boterf (1994, p. 14) refere: “L`actualisation de ce que l`on sait dans un contexte singulier (marqué par des relations de travail, une culture institutionnelle, des aléas, des contraintes temporelles, des ressources ...) est révélatrice du “passage” à la compétence. Celle-ci se réalise dans l`action. Elle ne pré-existe pas (...) Il n`y a de compétence que de compétence en acte”.

⁸ Não se podendo, todavia, esquecer o que no contexto europeu se vem delineando acerca do ensino das línguas: “En liaison avec les approches communicatives, un mouvement s`est dessiné en faveur de l`approche simultanée de la langue et de la culture correspondente, actualisée et généralisée à diverses composantes, de la littérature à la vie quotidienne”. Cf. Communautés Européennes (1997, p. 30).

à l`intérieur d`un projet didactique global. (...) Qu`il s`agisse des “niveaux-seuils” et de leur cadre “notionnel-fonctionnel” ou bien, plus largement, des aproches dites communicatives, l`enthousiasme pour les actes de parole et la diversité de leurs formulations linguistiques s`acomode de certaines mises en perspectives socio-linguistiques, mais laisse au seconde plan la réflexion sur la diversité culturelle”.

Na verdade, só podemos definir verdadeiramente o objeto e os objetivos do ensino de PL2 e de PLE se, primeiramente, discutirmos o que caracteriza um e outro no que se refere ao seu estatuto linguístico. E, na verdade, fatores diversos concorrem para se caracterizar um estatuto de língua como L2 ou como LE, havendo, deste modo, a necessidade de fazer uma distinção conceptual entre LM, L2 e LE, para, de alguma forma, clarificarmos as relações que cada falante estabelece com a língua. Só com alguns conceitos operatórios bem definidos, podemos reclamar a importância da autonomia da área que, até agora, tem sido objeto de flutuações terminológicas e conceptuais.

Assumo, portanto, que a própria noção de LM apresentada por Mills e Mills (1993), por contemplar uma panóplia de significados inerentes ao próprio conceito, nomeadamente aspetos como (i) a língua que o falante fala, (ii) a língua usada na família, (iii) a língua em que o indivíduo possui maior competência e (iv) a língua da comunidade a que o falante pertence, nos reporta a algumas dificuldades conceptuais. Por vezes, as próprias flutuações do falante com a sua LM (como sejam o facto de o indivíduo deixar de usar a primeira língua que aprendeu; a situação da copresença de duas línguas⁹ - no caso de famílias emigrantes, que junto dos filhos use a primeira língua que aprendeu e, simultaneamente, a língua do país onde habitam - e a situação em que a competência linguística do indivíduo varie de acordo com o contexto) dificultam a estabilização dos

⁹ Não me vou deter, neste texto, na questão do bilinguismo que, na verdade, ainda é um assunto cientificamente controverso. Todavia, no que respeita às competências num quadro conceptual de bilinguismo, refere Cuq (2003, p. 36) que “on préférera considérer comme «bilingue» toute personne qui emploie deux langues («variétés linguistiques») au cours de sa vie quotidienne, même si d`un certain point de vue il y a une assymétrie entre ses compétences dans les deux”. Curiosamente, Leiria (2006, p. 69) afirma que se “aceitarmos que pessoas consideradas como bilingues não formam um grupo homogéneo, mas que se situam em pontos diferentes de um *continuum* multidimensional, que reconhece diferenças, quanto ao tipo e ao grau, no que respeita às estruturas e às modalidades linguísticas, então o bilinguismo será um fenómeno bastante generalizado”.

conceitos. Tomo, para além da conceção avançada por Mills e Mills (1993), a definição avançada por Leiria et al. (2005), sendo para os investigadores a LM a língua cuja gramática a criança adquire até aos cinco anos de idade e que vai desenvolvendo e estruturando. Não deixo, ainda, de comungar com Leiria et al. (2005) quanto à “arrumação” em LNM para incluir outras situações, tais como as de L2 e de LE. No entanto, se tomarmos L2 e LE separadamente, há claramente, em meu entender, diferenças entre os dois conceitos: constituindo a L2 uma LNM, a verdade é que tem um estatuto diferente da LE, pois enquanto a L2 é a língua oficial e escolar (o caso do português em Cabo Verde, por exemplo), a LE situa-se, predominantemente, num espaço de instrução formal. Seria fácil, igualmente, assentarmos os conceitos se não acrescessem outras coordenadas também importantes: (i) o contexto de imersão linguística, (ii) as próprias motivações e finalidades de aprendizagem de cada uma e (iii) questões culturais¹⁰. Ellis (1985, 1997), a propósito, apresenta dois critérios para distinguir L2 de LE: (i) um de carácter cronológico (relacionado substancialmente com níveis psicolinguísticos, pois tem a ver com a ordem pela qual a língua é adquirida¹¹) e (ii) um outro fruto de princípios sociolinguísticos¹², não sendo daí despiciendo o carácter institucional¹³, sociocultural¹⁴ e técnico¹⁵ que Baquer (1998) atribui à L2, bem como as funções que lhe concede (função vernácula¹⁶, função veicular¹⁷, função nacionalizadora¹⁸ e função mítica¹⁹).

No que respeita à LE, e será esse estatuto de língua o escopo deste artigo, mantenho, à falta de melhor argumentação, o que foi descrito em Osório e Rebelo (2008), em que defendem que a aprendizagem de uma LE, por ser uma língua de outro país que não o do aprendente, necessita de uma instrução formal, bem como o recurso a materiais que compensem a ausência do contexto de imersão linguística. A aprendizagem de uma LE

¹⁰ No que concerne à relação língua/cultura, toma-se fundamental algum espírito crítico face à questão: “Ainda que seja habitual afirmar-se que a língua é um factor de identificação cultural, é lícito questionar esta afirmação perante a constatação de que uma só língua identifica, frequentemente, culturas distintas”. Cf. Mira Mateus (2006, p. 1).

¹¹ Sendo a L2 adquirida em segundo lugar, após a LM.

¹² Tem a ver com as funções sociais que a língua possui num determinado país.

¹³ Reconhecimento como língua oficial por um país.

¹⁴ Língua socialmente aceite.

¹⁵ Tem um estatuto, funções e critérios sociológicos próprios.

¹⁶ Utilizada como primeira língua.

¹⁷ Utilização da língua como meio de comunicação diário.

¹⁸ Utilização como língua de unificação de um país.

¹⁹ Parte simbólica da língua.

apresenta, assim, motivações e finalidades diferentes das de LM e de L2.

Outra flutuação epistémica na área diz respeito às noções de *aquisição* e de *aprendizagem*, uma vez que, muitas vezes, os conceitos assinalados, no âmbito do ensino-aprendizagem da LNM, são flutuantes de acordo com o enquadramento teórico do investigador. Parece-me altamente esclarecedora a completa síntese apresentada por Madeira (2008), indo para lá da proposta de Krashen (1987), ao afirmar que a aquisição da língua é feita de forma subconsciente e a aprendizagem, ao invés, é sempre feita conscientemente. A propósito, várias propostas têm sido objeto de discussão, sendo que Littlewood (1984) refere que o termo *aquisição* diz respeito aos aspetos subconscientes da assimilação de uma língua e que a *aprendizagem* corresponde aos aspetos conscientes dessa mesma assimilação. Klein (1989) afirma que, no que diz respeito à LNM, há dois tipos de aquisição (a guiada e a não-guiada) e Py (1994) refere que não há aquisição sem aprendizagem. Amor (2003, p. 11), por seu lado, afirma que a aprendizagem se caracteriza “por ser um conhecimento sistematizado, consciente, explícito, reflexivo, orientado para as relações entre a forma e o sentido, tendente, pela via da regularização e da padronização, ao exercício do controle normativo da produção oral» e a aquisição se caracteriza por constituir um processo “intuitivo, subconsciente, implícito, assistemático e instável, mais orientado para a produção de sentido do que para a forma, socialmente marcado”.

Pinto (2013) a fim de se centrar no conceito de plurilinguismo, percorre todo um caminho, confrontando e problematizando estas noções, abarcando, igualmente, as implicações da questão do bilinguismo. É, pois, um texto bastante desafiante e que, a meu ver, enceta uma análise lúcida da questão, não tomando referenciais teóricos rígidos que, por vezes, em meu entender, podem retirar alguma clarividência a uma análise mais prática, e ancorada na prática real, da questão. Por isso, da leitura atenta de Pinto (2005), nos parece que a Psicolinguística ajuda a encontrar respostas até, pelo facto, de a um nível teórico-metodológico, ser uma área menos *comprometida*.

3- O professor de PLE: múltiplas competências e incontáveis desafios

Centrando-me, fundamentalmente, nos problemas que dizem respeito ao ensino de PLE, e aos incontáveis desafios colocados amiúde aos docentes

desta área, pretendo efetuar uma breve abordagem em que me vou deter em torno de dois eixos que, em minha opinião, continuam a suscitar problemas diversos: i) a importância de uma formação sólida de um professor de PLE e (ii) a questão das variedades do português e respetivas consequências no que respeita ao seu ensino.

Naturalmente que outros aspetos poderiam ser aqui discutidos, até desde logo a construção de materiais didáticos em PLE ou uma análise *fin*a dos instrumentos reguladores deste tipo de prática pedagógica ou, ainda, a necessidade de diferentes metodologias de ensino de PLE de acordo com as línguas maternas dos aprendentes (a especificidade necessária, por exemplo, no ensino de hispanofalantes), mas os pontos que elenquei acima parecem-me polémicos e carecem de maior reflexão por parte dos que se dedicam a esta área.

3.1. O que é afinal um professor de PLE?

Um professor de PLE, nomeadamente num contexto de ensino fora do país onde a língua é a materna, é aquele que ensina a língua, mas é, também, um embaixador dessa mesma língua e da respetiva cultura. Parece-me, assim, que aliadas a especificidades científico-pedagógicas, o professor de PLE tem, claramente, aspetos atitudinais implicados na sua prática diária.

A ação pedagógica de um professor de PLE está, hoje, facilitada com o facto de a abordagem do ensino-aprendizagem de PLE não poder ser indiferente a algumas recomendações no quadro das políticas linguísticas e educativas²⁰ europeias, no âmbito do trabalho desenvolvido no ensino das línguas, tanto nos contextos da União Europeia como do Conselho da Europa. Torna-se necessário, por tal facto, levar em linha de conta algumas implicações nas tomadas de decisão dos diversos sistemas educativos europeus, sem deixar de observar, o papel fundamental do *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR)* como referencial para o

²⁰ Assim: "Le CEC se veut actionnel. Le savoir n`y est pas vu comme une fin en soi mais comme la base nécessaire pour agir. Les capacités et le savoir-faire sont indispensables pour que le savoir devienne action. On considère que le fait de rendre des apprenants capables d`utiliser efficacement la langue dans la poursuite active des activités spécialisées de l`enseignement/apprentissage des langues. Ce principe est étroitement lié à la motivation (...). Les capacités sociales ont peut-être un sens particulier en ce qu`eles permettent aux apprenants de relever les défis des relations sociales avec des membres d`autres communautés sans ressentir le choc culturel qui risque de renforcer plutôt que d`effacer le préjugé". Vide Trim (2001, p. 31).

ensino, aprendizagem e avaliação das línguas²¹, instrumento, naturalmente, fulcral enquanto plataforma comum para a concepção curricular nesta área, nomeadamente na defesa de uma abordagem por competências, mas não podendo ser tomado acriticamente como única *bíblia*. Igualmente importante é o *Portfólio Europeu das Línguas (PEL)*, enquanto dispositivo baseado no *QECR*: “*Portfólio Europeu de Línguas (PEL)*, em particular, fornecendo um enquadramento no qual pode ser registada e formalmente reconhecida a aprendizagem de línguas e de experiências interculturais dos mais diversos tipos” (*QECR*, 2001, p. 24). Sendo um instrumento que permite o registo da biografia linguística do falante, bem como das suas experiências, o *PEL*

“permitirá aos aprendentes fazer prova da sua progressão para uma competência plurilingue, registando toda a espécie de experiências de aprendizagem num grande leque de línguas que, de outro modo, ficaria por certificar e por conhecer. Pretende-se que o *Portfólio* encoraje os aprendentes a actualizar regularmente os registos sobre a sua auto-avaliação (em todas as línguas). Será fundamental para a credibilidade do documento que os registos sejam feitos de forma responsável e transparente. A referência ao *QECR* será a garantia dessa validade” (*QECR*, 2001, p. 44).

Contudo, sublinho, uma vez mais, que os instrumentos reguladores existentes não podem ser tomados acriticamente pelos professores sem que sejam adaptados à realidade de lecionação de cada um. Por isso, chamamos aqui à atenção para a necessidade de referenciais que desenhem outros enquadramentos práticos (contextos) nem sempre plasmados nos documentos anteriormente explicitados. A documentação emanada pelo Conselho de Europa é fundamental na medida em que perante uma situação linguística onde coexistem várias línguas (umas oficiais e maioritárias com

²¹ Torna-se pertinente, em situação de aula, o que Ferrão Tavares (2007, p. 146) esclarece: “Com a crescente mobilidade de cidadãos, torna-se hoje necessário reconhecer competências e diplomas. Com vista a facilitar essa mobilidade e tornar mais transparentes os sistemas educativos dos diferentes países da União Europeia, o Conselho da Europa elaborou o *Quadro Europeu Comum de Referência* que, além de ser um instrumento para elaboração de programas – e estamos a ver as implicações que já teve na elaboração dos documentos orientadores de política educativa em Portugal – estabelece descritores (...) e estabelece seis níveis de desempenho discriminados para as diferentes competências”.

um significativo estatuto político e outras minoritárias e, muitas vezes, não oficiais, mas importantes para a identidade dos falantes), passou a encarar-se o ensino de uma LE como um dispositivo propício às relações comunicativas entre os cidadãos. Porém, não podemos esquecer que a documentação define apenas linhas orientadoras e não modelos dogmáticos de ensino que as particularidades dos próprios contextos convocam.

Assim, o problema da formação de um professor de PLE, que se deseja eclética, robusta cientificamente e prospetiva, também se interliga com os conhecimentos desse próprio docente. Apenas dou aqui um exemplo : o da importância da Linguística Histórica na formação de um professor de PLE. Reparemos: a) um aluno mais curioso pode perguntar ao professor de PLE: «já ouvi as palavras *ouro* e *oiro*. Há duas formas ?»; um outro estudante pode questionar: «o plural de *mesa* é *mesas*. Aqui é fácil, pois será só aplicar a regra que nos ensinou e que está no manual. Mas o foram-nos dadas tantas exceções que fico confuso. E os plurais *limões*, *pães*, *corrimãos*. Porquê ?»; ainda um outro aluno refere: «se *chegar* e *deixar* se pronunciam de forma idêntica no que se refere ao fonema africado e ao fricativo, o que é que explica que as grafias sejam divergentes?». Pois bem, o professor de PLE apenas saberá responder aos estudantes, fazendo uma correta transposição didática, se souber que: a) quanto à alternância dos ditongos *ou/oi*, o uso indistinto dos ditongos provém ou de efeitos estilísticos ou de variantes diatópicas e diastráticas do falante. Analisando as procedências históricas de *ou*, observamos que este ditongo resulta da evolução de *au-* e *al-* latinos. Deste modo, *ouro* < *aurum*, pelo que *ouro* será a forma etimológica e *oiro* a forma analógica. Quanto a *vassoira* ou *vassoura*, por exemplo, analisando as procedências históricas, o ditongo *oi* resulta de *-orium* ou *-oriam* latinos, pelo que *vassoira* < *versorium*, correspondendo *vassoira* à forma etimológica e *vassoura* à forma analógica; b) a formação de plural, também, nem sempre é tão linear como alguns dos manuais sistematizam (acrescentar ao singular < *s* >). Na palavra “animais”, por exemplo, esta regra não funciona, porque nomes terminados no singular em *-AL* apresentam uma outra estrutura na formação do número: na evolução da língua, operou-se a queda do *-L*-intervocálico, dando origem a um hiato que se resolveu por formação de ditongo (*anima(l)es* > *animaes* > *animais*); c) uma dúvida, em termos de ortografia, diz respeito à alternância da grafia de < *ch* > / < *x* >. Devido

ao facto da grafia ter mantido uma distinção fonológica entre a africada prepalatal surda e a fricativa prepalatal surda é que, presentemente, temos ao nível do sistema gráfico representações como *Chegar* e *Deixar*. Enquanto o fonema africado resulta da palatalização dos grupos PL-, KL- e FL- latinos (em posição inicial ou em posição medial antecedido de sílaba entravada), o fonema fricativo resulta da evolução latina do grupo -KS-, habitualmente com a representação <x>.

Vemos, portanto, que a formação de um professor de PLE deve ser ampla, não contemplando apenas uma componente sólida ao nível das metodologias do ensino da língua, mas também ao nível das diferentes áreas de descrição linguística. Muitas vezes, há áreas negligenciadas no trabalho de um professor de PLE, mas que assumem, a meu ver, uma importância fulcral. Lembro, a título ilustrativo, a área da Pragmática. Trata-se de um domínio fundamental, pois o desenvolvimento da competência pragmática dos estudantes deve ser estimulada, a todo o instante, numa aula de PLE. Outras competências, como a metafórica, assumem idêntica importância. Recordo, por exemplo, de uma aula de PLE que lecionei, há alguns anos, só com o uso de expressões idiomáticas que apenas poderiam ser oriundas do Português Europeu, tais como: «ser de Olhão e jogar no Boavista», «ver mosquitos na outra Banda», «um olho à Belenenses», «ser como o Vinho do Porto», «andar na Universidade de Cacilhas», «alma até Almeida», «é tarde; Inês é morta» ou «amigos de Peniche». Nesta explanação, como é óbvio, foram trazidas à colação diferentes contributos de conhecimentos linguísticos (sintáticos, semânticos, pragmáticos, psicolinguísticos, de variação linguística), mas também históricos, culturais, entre outros.

3.2. A fulcral importância da multilateralidade do português no seu ensino a estrangeiros

Silva (2018), ao refletir sobre o pluricentrismo da língua portuguesa, não deixa de fazer alusão à questão de um existente bicentrismo (PE e PB) com a copresença, todavia, de centros em grande emergência, como são o caso de Angola e de Moçambique (p. 127), sem deixar de mencionar a cada vez maior necessidade de instrumentos reguladores da prática pedagógica que promovam, verdadeiramente, o pluricentrismo (p. 128). Ora, se fizermos esta ligação ao ensino, o que observamos é que o ensino de PLE, ora segue

exclusivamente o PB, ora orienta-se *exclusivamente* para a norma do PE. Para além desta visão redutora que explanaremos de seguida, acresce ainda a quase total ausência, em situação pedagógica, das diferenças das normas referidas relativamente à variação do Português de África.

Na verdade, em contexto de PLE (nomeadamente no que respeita ao seu ensino no estrangeiro – leitorados, associações, escolas de idiomas/línguas) há muitíssimas dificuldades na escolha de qual variedade do português a seguir nas aulas. Mas, mais do que dificuldades de qual a variedade a escolher, parece-me haver ainda atualmente muitas dúvidas e confusões nos aspetos que à variação dizem respeito e no desconhecimento, por vezes total, dessas diferenças entre as diferentes normas. Sendo a variação um fenómeno enriquecedor da língua, Di Gregorio (2005, p. 93) alerta para o facto de que

“Diferenças são desejáveis e sempre haverá. O que importa é que essas variabilidades venham a ser mais conhecidas pelos usuários da mesma língua de cultura. E, para isso, deve-se ter o concurso das Universidades como promotoras do intercâmbio de professores e alunos, a fim de que se possa partilhar os conhecimentos histórico-culturais e linguísticos de todos os territórios de língua portuguesa”.

Pegando nas palavras atrás citadas, torna-se necessária a partilha de conhecimentos históricos, linguísticos e, diria eu, culturais, de todas as latitudes que têm a língua portuguesa como língua oficial. Sob o ponto de vista científico, não raro os professores desconhecem as diferenças entre PE, PB e PA. Quando muito, identificam as variações mais perceptíveis do ponto de vista fonético-fonológico. Contudo, outras diferenças são visíveis: ao nível da sintaxe, da semântica, da pragmática, da conceptualização cognitiva, entre outras. Ao nível do léxico, as diferenças são muitas e o que subjaz a esse tipo de variação diz respeito, frequentemente, a aspetos culturais.

Já em outra publicação, esta questão foi problematizada por Osório e Deus (2008, pp. 59-72). Na verdade, o que assistimos é que, em alguns leitorados, se o professor for falante da variedade europeia do português apenas segue esta norma; caso seja falante da variedade brasileira, apenas

ensina essa mesma. Não vejo, todavia, qualquer problema em que um professor de PLE siga uma ou outra norma. É natural que siga a sua. Encontro problemas é na rejeição de uma das normas e, não raro, muitas vezes, isso sucede. Não querendo comentar os possíveis motivos subjacentes a essa atitude, parece-me, uma vez mais, que este *modus operandi* se relaciona com o ponto anterior: nem sempre na formação dos professores há um conhecimento sólido acerca da descrição das diferentes variedades. Assim sendo, às vezes por questões de insegurança, os professores são levados a tomar uma atitude mais taxativa.

Torna-se importante equacionar que a língua portuguesa, para além da sua diversidade que é uma mais valia, apresenta unidade, pelo que se torna necessário um esforço pela expansão e difusão do português. Só numa atitude de cooperação, podemos contribuir para que a língua portuguesa se abalance ao estatuto de língua internacional, cabendo a todo o professor de PLE o papel de registar as diferenças, aceitá-las e sinalizá-las. Só podemos ambicionar uma língua cada vez mais internacional, se os povos responsáveis pelo português enquanto língua oficial envidarem esforços no mesmo sentido, assumindo inclusivamente políticas linguísticas (e educativas) conjuntas e concertadas. Um caso flagrante diz respeito à certificação do português: para o PE, temos a certificação do CAPLE²², enquanto que para o PB, temos o sistema CELPE-BRAS²³. Vejamos o seguinte testemunho:

“Vou escrever isto em um português meio portunhol...que tenham paciência comigo, estou enferrujada :)

Quero obter um certificado oficial do meu nível de português, mas não sei qual exame seria melhor: CAPLE (o exame oficial do Portugal) ou CELPE-Bras (exame oficial do Brasil). Um pouco de contexto: faz uns anos, obtive o DELE do nível C1 do espanhol. O fiz parcialmente como uma prova pessoal para demonstrar que eu tinha fluência suficiente, mas também queria ter a possibilidade de trabalhar e/ou estudar na Espanha, e talvez obter a nacionalidade espanhola, já que o meu namorado (agora noivo) é espanhol e estamos planejando

²² Disponível em <https://www.instituto-camoes.pt/activity/o-que-fazemos/aprender-portugues/certificacao-de-aprendizagens/certificacao-ple>

²³ Disponível em <http://celpebras.inep.gov.br/certificacao/>

viver lá algum dia. Agora mesmo o meu português está em pior estado do que o meu espanhol, mas acho que pelo menos tenho um B1/B2 e com mais prática posso conseguir o C1. A minha inclinação é tomar o CAPLE, já que é mais provável que eu viva na União Europeia que na América Latina, e o CAPLE segue o sistema europeu de CEFR (A1/A2 = principiante, B1/B2 = intermediário, C1/C2 = avançado). Tenho conhecimento do português europeu, já que passei um verão vivendo no Portugal (além disso, a gramática do português europeu é mais parecido à gramática do espanhol). Não obstante, acho que conheço melhor o português brasileiro já que todas os meus professores de português têm sido brasileiros, estudamos português brasileiro em todas as minhas aulas, e geralmente tenho mais experiência conversando com brasileiros. Estou contenta de aprender e estudar qualquer uma das duas variedades, mas gostaria de me focar mais no exame que me serviria mais. Vocês têm experiência com esta questão? Sabem se um dos exames é melhor ou “mais oficial” do que o outro? ”.²⁴

Como podemos observar, esta duplicidade na certificação coloca problemas diversos que, a meu ver, em nada contribuem para um desígnio que se pretende comum: expandir e difundir a língua portuguesa como uma língua única. Faltam, portanto, ajustes sob o ponto de vista político, mas também necessitamos de mudança das mentalidades: a língua não é propriedade de Portugal (por nele ter tido origem), do Brasil (por inserir a maioria dos falantes) ou dos países africanos (onde o desenvolvimento acelerado chama mão de obra estrangeira), mas a língua portuguesa é coconstruída por todos os povos da lusofonia.

4- Uma falsa coda também em jeito de homenagem

O assunto em apreço é muito variegado, pelo que se torna tarefa impossível estabelecer um limite. Colocar conjeturas como definitivas, parece-me, neste contexto não fazer sentido. Todavia, ainda que de

²⁴ Disponível em https://www.reddit.com/r/Portuguese/comments/bqq5ek/exames_da_proficiência_caple_vs_celpebras/

forma breve, pretendemos dar conta da necessidade de estabilização de algumas terminologias nesta área, pois como refere Pinto (2013, p. 377), “a terminologia veiculada por uma determinada área de saber deve resultar inequívoca ao leitor”.

Para além de problemas de ordem mais científica, foi meu objetivo colocar a centralidade no professor de PLE. Para tal, inspirou-me uma passagem de Pinto (2009, p. 48):

“Defendo, como é evidente, as diversidades de acesso ao objecto a conhecer, mas não considero que toda essa variedade de meios faça relegar para um plano menos digno o papel do educador. O educador terá de mostrar que a sua função é especial e que nem sempre se revela oportuno deixar o aprendiz totalmente entregue a si mesmo. Ao educador caberá, antes de tudo, procurar que os aprendentes encontrem motivação quando aprendem, despertar neles curiosidade perante o mundo que os cerca, criar neles hábitos de trabalho e espírito crítico e fazê-los sentir prazer nas actividades que desenvolvem”.

O papel do educador é, pois, fundamental, quer se trate do ensino de PLNM, quer de língua materna. Este foi um propósito que a homenageada teve ao longo da sua carreira académica e que muitos tiveram a felicidade de com ela aprender. Maria da Graça Pinto passou uma vida dedicada a resolver questões do âmbito psicolinguístico e do ensino das línguas e estou certo de que ainda é assombrada por muitas dúvidas, às quais agora, sem ter de despendar tempo para a leccionação, poderá dedicar-se para proveito de todos nós e da língua portuguesa.

REFERÊNCIAS

- Amor, E. (2003). *Didáctica do português. Fundamentos e metodologias*. Lisboa, Texto Editora.
- Baquer, B. (1998). Français langue étrangère, français langue seconde et enseignement du français aux enfants de migrants nouvellement arrivés en France. *La Lettre du CEFISEM*, 5, consultado em <http://carec.ac-bordeaux.fr/casnav/Baquer.htm>, a 09 de dezembro de 2007
- Beacco, J.-C. (2007). *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*. Paris, Didier.
- Bertinetti, F. (2010). *Diversidade de contextos na aquisição linguística e no ensino do português língua segunda e língua estrangeira* (tese de doutoramento não publicada). Covilhã, Universidade da Beira Interior.
- Cenoz, J. (2001). The effect of linguistic distance, L2 status and age on cross-linguistic influence in third language acquisition. In J. Cenoz, B. Hefeseisen & U. Jessner (Eds.), *Cross-Linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives* (pp. 8-20). Clevedon, Multilingual Matters.
- Cenoz, J. (2003). The additive effect of bilingualism on third language acquisition: a review. *The International Journal of Bilingualism*, 7 (1), 1-5.
- Cenoz, J., Hefeseisen, B. & Jessner, U. (Eds.) (2003). *Cross-linguistic influence in third language acquisition: psycholinguistic perspectives*. Clevedon, Multilingual Matters.
- Communautés Européennes (1997). *L'apprentissage des langues vivantes en milieu scolaire dans l'Union Européenne. Études n° 6*. Luxembourg, Communautés Européennes.
- Conselho da Europa (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas. Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto, Edições Asa.
- Conselho da Europa/Ministério da Educação (2001). *Portfólio europeu das línguas. Educação básica 10-15 anos*. Lisboa, Ed. Lisma.
- Conselho da Europa/Ministério da Educação (2001). *Portfólio europeu das línguas. Educação básica + 16 anos*. Lisboa, Ed. Lisma.
- Corder, P. (1981). *Errors analysis and interlanguage*. Oxford, Oxford University Press.
- Corder, P. (1983). Strategies of communication. In C. Faerch & G. Kasper (Eds.), *Strategies in Interlanguage Communication* (pp. 15-19). London, Longman.
- Coste, D. (1994). Dépendant de la culture et non-dépendant de la culture. Stéréotypes et prototypes. In D. Coste (Dir.). *Vingt Ans dans l'Évolution de la Didactique des Langues (1968 -1988)* pp. 117-137). Paris, Crédif-Hatier/Didier.

- Cuq, J.-P. (Coord.) (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris, CLE International.
- Di Gregorio, A. (2005). Particularidades linguísticas no português de Angola. *Revista Philologus*, ano 12, nº34, 93-102.
- Duarte, I., Figueiredo, O. & Veloso, J. (Orgs.) (2009). *A linguagem ao vivo*. Porto, Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Ellis, R. (1997). *Second language acquisition*. Oxford, Oxford University Press.
- Ellis, R. (1985). *Understanding second language acquisition*. Oxford, Oxford University Press.
- Ferrão Tavares, C. (2007). *Didáctica do português língua materna e não materna no ensino básico*. Porto, Porto Editora.
- Ferrão Tavares, C., Valente, T. & Roldão, M. C. (1996). *Dimensões formativas em disciplinas do ensino básico – Línguas Estrangeiras*. Lisboa, IIE.
- Herdina, P. & Jessner, U. (2000). The dynamics of a third language acquisition. In J. Cenoz, & U. Jessner (Eds.), *English in Europe – The Acquisition of a Third Language* (pp. 84-98). Clevedon: Multilingual Matters.
- <http://celpebras.inep.gov.br/certificacao/>
- <https://www.instituto-camoes.pt/activity/o-que-fazemos/aprender-portugues/certificacao-de-aprendizagens/certificacao-ple>
- https://www.reddit.com/r/Portuguese/comments/bqq5ek/exames_da_proficiência_caple_vs_celpebras/
- Jessner, U. (1999). Metalinguistic awareness in multilinguals: cognitive aspects of third language learning. *Language Awareness*, 8 (3&4), 201-209.
- Klein, W. (1989). *L'acquisition de langue étrangère*. Paris, Armand Colin.
- Kramsch, C. (1986). From language proficiency to interactional competence. *The Modern Language Journal*, v. 70, nº. 4, 366-372.
- Krashen, S. (1987). *Principles and practice in second language acquisition*. New York, Prentice Hall.
- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence: essai sur un attracteur étrange*. Paris, Les Éditions de l'Organisation.
- Leiria, I. (2004). Português língua segunda e língua estrangeira: investigação e ensino. *Idiomático*, nº3 (dezembro), 11 pp..
- Leiria, I. (2006). *Léxico, Aquisição e ensino do português europeu língua não materna*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Leiria, I. et al. (Coord.) (2005). *Português língua não materna no currículo nacional*.

- Orientações nacionais: Perfis linguísticos da população escolar que frequenta as escolas portuguesas.* Lisboa, Ministério Educação.
- Littlewood, W. (1984). *Foreign and seconde language learning. Language acquisition research and its implications for the classroom.* Cambridge, Cambridge University Press.
- Madeira, A. (2008). Aquisição de L2. In P. Osório & R. M. Meyer (Coords.), *Português Língua Segunda e Língua Estrangeira. Da(s) Teoria(s) à(s) Prática(s)* (pp. 189-203). Lisboa, Lidel.
- Mills, R. & Mills, J. (1993). *Bilingualism in the primary school.* London, Routledge.
- Mira Mateus, M. H. (2006). Se a língua é um factor de identificação cultural, como se compreende uma língua viva em diferentes culturas? In *Quinhentos Anos de História Linguística do Brasil* (pp. 63-80). Salvador, Funcultura.
- Newmeyer, F. & Weinberger, S. (1988). The ontogenesis of the field of second language learning research. In: S. Flynn & W. O'NEIL, W. (Eds.), *Linguistic Theory in Second Language Acquisition* (pp. 34-45). Dordrecht, Kluwer Academic Publishers.
- Osório, P. & Deus, S. (2008). Variantes linguísticas do português: das questões teóricas a um estudo de caso. *Estudios Portugueses. Revista de Filología Portuguesa*, nº8, 59-72.
- Osório, P. & Rebelo, I. (2008). Para uma definição das diferenças entre português língua segunda e português língua estrangeira: contornos de uma controvérsia. In J., Barros Dias & L. Sebastião (Orgs.), *Da Filosofia, da Pedagogia, da Escola.* Liber Amicorum Manuel Ferreira Patrício (pp. 441-453). Évora, Universidade de Évora.
- Pietro, J.-F., Matthey, M. & Py, B. (1989). Acquisition et contrat didactique: les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingüe. In D. Weil & H. Fugier (Eds.). *Actes du Troisième Colloque Régional de Linguistique* (pp. 99-119). Strasbourg, Université des Sciences Humaines et Université Louis Pasteur.
- Pinto, J. (2017). A aquisição do género e da concordância de género em português língua terceira ou língua adicional. In: P. Osório, P. (Coord.), *Teorias e Usos Linguísticos* (pp. 91-110). Lisboa, Lidel.
- Pinto, M. G. & Carvalhosa, A. (2012). Crosslinguistic influence in third language acquisition. The case of Portuguese as a third language in Serbian students. In: D. Gabrys´-Barker (Ed.), *Cross-Linguistic Influences in Multilingual Language Acquisition. Second Language Learning and Teaching* (pp. 169-183). Series Editor Miroslaw Pawlak. Berlin Heidelberg, Springer-Verlag.
- Pinto, M. G. (2004). Ensino da língua (portuguesa): uma profissão com futuro. In N. B. Bastos (Org.), *Língua Portuguesa em Calidoscópico* (pp. 283-317). São Paulo: EDUC.

- Pinto, M. G. (2005). Da psicolinguística: um verbete que se tornou ensaio. In G. M. Rio-Torto, O. M. Figueiredo & F. Silva (Coord.), *Estudos em Homenagem ao Professor Doutor Mário Vilela, I volume* (pp. 571-583). Porto, Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Pinto, M. G. (2009). O professor de português perante os desafios actuais e os problemas de (i)literacia. In: I. Duarte, O. Figueiredo e J. Veloso (Orgs.), *A linguagem ao Vivo* (pp. 43-62). Porto, Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Pinto, M. G. (2009). Second language acquisition: a multifaceted process in permanent search of valid and reliable findings. In: I. Duarte, O. Figueiredo e J. Veloso (Orgs.), *A linguagem ao Vivo* (pp. 189-209). Porto, Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Pinto, M. G. (2013). O plurilinguismo: um trunfo? *Letras de Hoje*, v.48, 369-379.
- Porcher, L. (2004). *L'enseignement des langues étrangères*. Paris, Hachette.
- Py, B. (1989). L'acquisition vue dans la perspective de l'interaction. *DRLAV*, 41, 83-100.
- Py, B. (1993). Maîtriser une langue. In B. Py & A.-C. Berthoud, *Des Linguistes et des Enseignants: Maîtrise et Acquisition des Langues Secondes* (pp. 9-48). Bern, Peter Lang.
- Py, B. (1994). Linguistique de l'acquisition des langues étrangères: naissance et développement d'une problématique. In D. Coste (Dir.), *Vingt Ans dans l'Évolution de la Didactique des Langues (1968 -1988)* (pp. 42-54). Paris, Crédif-Hatier/Didier.
- Silva, A. S. (2018). O português no mundo e a sua standardização: entre a realidade de uma língua pluricêntrica e o desejo de uma língua internacional. In H. Barroso (Coord.), *O Português na Casa do Mundo, Hoje* (pp. 111-132). V. N. Famalicão/Braga/BabeliUM, Húmus.
- Stern, H. H. (1983). *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford, Oxford University Press.
- Suisse, A. (2016). *Transferência linguística na aprendizagem do português como terceira língua estrangeira por estudantes universitários marroquinos* (tese de doutoramento não publicada). Aveiro, Universidade de Aveiro.
- Tomlinson, B. (2009). Principles and procedures of materials development for language learning. In *Metodologias e Materiais para o Ensino do Português como Língua Não Materna*. Documento on-line consultado em <http://www.iltec.pt/pdf/textos%20do%20seminario.pdf>, a 2 de abril de 2010.
- Trim, J. (Dir.) (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer. Guide pour les utilisateurs*. Strasbourg, Conseil de l'Europe/Division des Politiques Linguistiques.

Uma pesquisa psicolinguística aproximando pessoas, instituições e nações.

Vera Wannmacher Pereira
vpereira@pucri.br
PUCRS (Brasil)

Introdução

O título escolhido favorece um jogo de predição, de *guessig game*, como diria Goodman (1992) sobre o conteúdo do texto que aqui se inicia.

Permite ao leitor antever, com esforço singular, que este texto tem na Psicolinguística a força teórica e metodológica, que trata de uma determinada pesquisa e que essa pesquisa envolve a participação de pessoas de muitos lugares – de instituições e países diferentes.

Esse título possibilita predizer também, já em empreendimento menos simples, que o texto traz em si a perspectiva, de quem o escreve, de que a pesquisa contribui para além do conhecimento científico em si, pois coloca participantes daqui, dali e de acolá em rede de interação, donde o conhecimento que aproxima pessoas e espaços.

A palavra *aproximando*, dados os sentidos próprios dos elementos estruturais e da unidade que é constituída por eles, proporciona ao leitor, ao perceber os sentidos de movimento do elemento lexical e do elemento gramatical, a possibilidade de antecipar as razões de a pesquisa mencionada integrar este texto que a expõe.

Essa palavra, associada à expressão *rede de interação*, agregando pessoas e espaços, indica a natureza da pesquisa em seu modo de organização. Observando as condições de produção deste livro e seu objetivo de reconhecimento do significativo trabalho que vem sendo desenvolvido por uma professora pesquisadora ao longo de sua vida, cabe prever que a pesquisa em questão tem na homenageada uma participação relevante, pois presente desde os momentos iniciais, percorrendo o caminho trilhado por uma rede de diversas instituições (universidades e escolas) e de duas nações, sendo possível prever Brasil e Portugal, dado o histórico de ações conjuntas desenvolvidas pela autora deste artigo e pela professora em justa homenagem.

Então, a professora Maria da Graça Lisboa de Castro Pinto, da Universidade do Porto, Portugal, que vem participando do processo de desenvolvimento da referida pesquisa, especialmente considerando suas experiências em investigação psicolinguística, é aqui convidada pela autora do texto, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS, Brasil, a acompanhar a escrita deste texto que expressa um pouco do mais recente trabalho que vem contando com a relevante participação de continuada colaboração da homenageada, juntamente com integrantes das demais instituições, expondo, na sequência, um pouco dos processos desenvolvidos e alguns de seus resultados.

A pesquisa em seus fundamentos

A pesquisa aqui relatada, apoiada pela FAPERGS e pelo CNPq, emerge de um contexto em que a compreensão de textos por estudantes brasileiros da Educação Básica evidencia dificuldades, manifestas em avaliações formais e informais.

Provas oficiais de âmbito internacional, como o PISA, e de âmbito nacional, como o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) e a Prova Brasil, vêm evidenciando as condições não satisfatórias dos estudantes brasileiros nos diversos níveis de ensino, no que se refere ao manejo de materiais de leitura. Naturalmente, esse quadro fica mais nítido no âmbito do Ensino Fundamental.

Essas informações indicam todas os anos escolares como de potenciais necessidades. A escolha aqui, considerando a necessidade de um recorte, é pelos 5º/6º anos do EF, considerando sua natureza de transição entre os Anos Iniciais e os Anos Finais. Tal condição situa essa faixa escolar como de especial relevância, dando continuidade a um processo de compreensão iniciado e preparando o atendimento às expectativas de compreensão mais complexa nos anos finais.

Entre as diversas razões para a existência desse quadro está a das características do ensino desenvolvido. Trata-se de apenas uma delas, mas importante. Os estudos lingüísticos que vêm sendo desenvolvidos disponibilizam sustentações teóricas que contribuem para análise do problema e construção de caminhos lingüístico- pedagógicos produtivos.

Neste estudo, esses apoios teóricos estão situados na compreensão leitora e na consciência textual, explicitados a seguir, com base na Psicolinguística e as interfaces previstas (COSCARELLI, 2002).

Constituem-se em importantes referências as concepções sobre consciência desenvolvidas por Baars (1993), Bächler (2006) e Dehaene (2001; 2007; 2009; 2011).

A teoria do espaço global da consciência (*global workspace*), conforme Baars (1993), considera que os conteúdos conscientes estão contidos num espaço global: uma espécie de processador central usado para mediar a comunicação com o sistema, transmitindo informações a esse espaço, que atua como um quadro comunitário, acessível a todos os outros processadores. Bächler (2006) apresenta as propriedades da consciência: tem um foco circundado por informações que proporcionam um contexto, é dinâmica, tem um ponto de vista, necessita de uma orientação. Consiste no traço central da mente, o que significa que ela é indispensável para compreender qualquer processo cognitivo, sendo que sua estrutura intencional a vincula ao mundo. Dehaene (2009) relata que em seus experimentos evidencia-se o fato de que, apenas a partir do tempo de 270-300 milissegundos, é possível ver diferença entre o processamento consciente e o inconsciente. Isso inicia no momento em que diferentes áreas do cérebro entram em sincronia. Desse modo, a consciência não é realizada por uma área sozinha do cérebro, mas pela sincronia entre muitas regiões, a partir de um tempo de trabalho, conforme indicado acima.

Essas concepções de consciência são importantes para tratar especificamente da consciência lingüística, que aqui interessa especialmente por seu vínculo com a compreensão do texto. Nesse entendimento, a consciência lingüística pode focalizar determinado segmento lingüístico, considerando sempre o contexto dos demais. Essa condição faz com que ela seja categorizada de acordo com cada um desses segmentos em foco. Sendo o texto a unidade de análise em foco, a consciência textual volta-se para o texto em suas relações textuais internas e suas relações com o contexto, como está exposto a seguir.

Conforme Gombert (1992), a consciência textual focaliza a superestrutura, a coerência e a coesão do texto. A superestrutura envolve os traços que definem o texto como um determinado gênero, contribuindo

para isso a situação comunicativa (autor, leitor, tempo, espaço, suporte) e o modo de organização - moldura, componentes constitutivos, sequências dominantes (narrativa, descritiva, argumentativa, injuntiva, expositiva) e traços linguístico-estruturais próprios dos diversos planos linguísticos (ADAM, 2008). A coerência se refere predominantemente ao conteúdo e suas relações internas e com o entorno, que podem ser explicitadas com base em Charolles (1978) – a manutenção do tema, indicando que o texto deve girar em torno de um eixo temático; a progressão do tema, indicando que o tema, embora precisando ser mantido, deve, ao mesmo tempo, progredir, avançar, se desenvolver; a ausência de contradição interna, indicando que não pode haver contradições temáticas ou linguísticas (emprego dos tempos e das pessoas verbais); a relação com o mundo, indicando que as afirmações têm que ter vínculo com a realidade – de verdade no caso do texto não ficcional e de verossimilhança no caso do texto ficcional. A coesão consiste nos liames linguísticos do texto que contribuem para sua amarração e, assim, para a construção de seus sentidos. Apresenta-se em duas dimensões – a coesão lexical e a coesão gramatical (HALLIDAY & HASAN, 1976). A coesão lexical realiza-se por meio de relações entre vocábulos lexicais – substantivos, adjetivos e verbos. Essas relações constituem-se em um conjunto de regras: repetição de palavra – com frequência ocorre com o substantivo quando se constitui em palavra-chave; sinonímia ou quase-sinonímia – consiste na substituição vocabular para o mesmo referente, evitando a repetição excessiva e favorecendo a evolução do conteúdo; superordenado – estabelece relação de inclusão entre hiperônimo e hipônimo; associação por contiguidade – consiste na aproximação de vocábulos de um mesmo campo semântico. A coesão gramatical ocorre por meio de relações entre palavras gramaticais – preposição, conjunção, advérbio, pronome, artigo, numeral. Essas relações se expressam em um conjunto de regras: referenciação – retomada de elemento linguístico (referente) por meio de pronomes (referência); elipse – retomada vazia de um referente, podendo ser uma palavra, um segmento, uma frase, um parágrafo; conjunção – relação de conexão estabelecida por elementos gramaticais: de adição, de tempo, de causa, de oposição, de continuidade.

Considerando a natureza da consciência textual, acima explicitada, e da compreensão leitora como processamento cognitivo, conforme exposto a

seguir, evidenciam-se seus vínculos.

Ler significa compreender (COLOMER; CAMPS, 2002), sendo para isso necessário realizar fundamentalmente dois processamentos simultâneos - *bottom-up* e *top-down* (SCLIAR-CABRAL, 2008, 2009; LEFFA, 1996).

O processamento *bottom-up* caracteriza-se como ascendente, fazendo o movimento da informação textual em direção à cognição. Constitui-se numa leitura, minuciosa, vagarosa, em que todas as pistas visuais são utilizadas. É um processo de análise e de síntese em que, após o reconhecimento da palavra escrita, vão sendo construídos os sentidos, gradativamente, de palavras, frases, orações, macroestrutura, graças ao cruzamento com as informações provindas do processamento *top-down*. Esse processamento caracteriza-se como um movimento que provém dos conhecimentos prévios armazenados nas várias memórias, sejam eles linguísticos, ou extralinguísticos, baseando-se na concepção antecipatória da leitura, segundo a qual são utilizadas simultaneamente as informações linguísticas do texto e os conhecimentos prévios do leitor. Em ambos os tipos de processamento, mas especialmente no *top-down*, esses conhecimentos já armazenados pelo leitor assumem papel importante, na medida em que guiam seus olhos na busca das pistas e encaminham as inferências durante o processo de leitura.

O processo cognitivo de leitura se altera a partir de algumas variáveis: objetivo da leitura, conhecimento prévio do conteúdo, condições de produção do texto, tipo de texto e estilo cognitivo do leitor. Tais variáveis determinam o processo de leitura – ascendente ou descendente. Smith (2003) considera que a informação não visual é de grande importância, uma vez que o significado, que é indispensável para o leitor, está não só nas marcas deixadas pelo autor no texto, mas nos conhecimentos prévios sobre o assunto e sobre a linguagem que o leitor traz e que podem fazê-lo perceber determinados aspectos do texto.

Nesse sentido, os dois movimentos são utilizados pelo leitor, dependendo da situação que se apresenta durante a leitura, envolvendo o próprio texto, o objetivo da leitura e o leitor (conhecimentos prévios, motivação, estilo cognitivo). O sucesso do desempenho na compreensão da leitura está na escolha do processo mais eficiente para dar conta dessa situação, em que variáveis se inter-relacionam e influenciam as decisões do leitor.

Considerando os fundamentos aqui expostos, desenvolver a

compreensão da leitura na sala de aula supõe assumi-la como processo cognitivo o que exige dar um lugar especial ao funcionamento linguístico do texto, à consciência do leitor sobre ele e aos materiais de leitura. Esses materiais constituem-se em suporte para a realização de atividades de leitura. Tem havido historicamente o entendimento de que o trabalho de leitura escolar deve estar apoiado no texto do livro didático, ficando submersas as propriedades desses materiais. Isso começou a sofrer algumas mudanças a partir do desenvolvimento de estudos sobre gêneros e tipos textuais (BAZERMAN, 2009; ADAM, 2008), o que, dado o longo percurso histórico, pode ser considerado recente.

O desenvolvimento de pesquisas sobre portadores de texto (MOREIRA, 1988) também trouxe sua contribuição, oportunizando a ampliação da concepção de material de leitura para o material escrito que está na sociedade e que está imerso numa situação comunicativa, tendo uma função social. Nesse sentido, o entendimento de leitura também se amplia de modo a cobrir todas as manifestações linguísticas culturais (JACOBY, 2008).

Entre essas manifestações se encontra o texto de curiosidade sobre tópicos científicos e tecnológicos, objeto de pesquisa e ensino no presente estudo. Consiste em importante gênero textual na vida escolar e na vida cotidiana (DIONÍSIO et al., 2010), abrindo caminhos para a formação do leitor de textos acadêmicos futuramente. Caracteriza-se pelo predomínio de sequências expositivas narrativas e descritivas, considerando serem direcionadas para crianças (ADAM, 2008), e desenvolve temas importantes para o conhecimento de mundo desse público. Saliente-se ainda que o texto de natureza científica e tecnológica tem o potencial de disponibilizar informações para atendimento da curiosidade infantil.

Na concepção aqui exposta, o aprendizado da leitura está vinculado ao desenvolvimento da consciência lingüística do aluno, com ênfase na consciência textual, o que supõe a reflexão sobre as pistas fônicas, mórficas, sintáticas, semânticas, pragmáticas e textuais deixadas pelo autor no texto (SMITH, 2003; MORAIS, 2013; DEHAENE, 2011). Isso indica que a exploração lingüística do texto e o desenvolvimento da consciência abrem o caminho para a compreensão da leitura (PEREIRA, 2010).

Desse modo, no ensino escolar, o desenvolvimento da compreensão leitora está vinculado ao desenvolvimento da consciência textual do aluno

(PEREIRA, 2010; PEREIRA & SCLiar-CABRAL, 2012), o que supõe a reflexão sobre a linguagem do texto no que se refere à superestrutura, à coerência e à coesão, com apoio em suas pistas fônicas, mórficas, sintáticas, semânticas, pragmáticas e textuais deixadas pelo autor no texto, confrontando-as com os conhecimentos prévios armazenados na memória declarativa, e da consciência procedimental do aluno, o que exige a reflexão sobre o próprio processo de leitura realizado (GOMBERT, 1992; SMITH, 2003). Esse entendimento está presente nos procedimentos de coleta e análise dos dados e nos resultados obtidos, conforme exposição a seguir.

A pesquisa em seus procedimentos e resultados

O estudo realizado, fundamentado no exposto anteriormente, teve como objetivo central verificar em que medida materiais de ensino da leitura, em tecnologias múltiplas, com apoio em textos de curiosidades científicas e tecnológicas, construídos e aplicados (oficinas), por meio de uma Rede de Universidades e Escolas, contribuem para o desenvolvimento da compreensão leitora e da consciência textual de alunos de 5º/6º anos do Ensino Fundamental.

O trabalho contou com a participação de professores pesquisadores de uma universidade portuguesa, de universidades brasileiras federais e particulares, com a coordenação da PUCRS do Brasil e com escolas do RS/Brasil. Contou também com a participação de professores das turmas das escolas integradas. Teve ainda a colaboração de acadêmicos de graduação e pós-graduação atuando nas situações de pesquisa e ensino. Tal modo de organização possibilitou a constiuição de um circuito de interação denominado Rede Universidades e Escolas - Pesquisa e Ensino.

Os materiais, destinados a lunos de 5º e 6º anos foram construídos em quatro módulos em tecnologias múltiplas com o objetivo de desenvolvimento da compreensão leitora e da consciência textual, com tópicos linguísticos específicos – superestrutura, coerência, coesão lexical e coesão gramatical. As atividades foram elaboradas com base em textos de curiosidades científicas e tecnológicas, constituídos de estruturas diversas, com predomínio de expositvas, narrativas e descritivas.

Esses módulos, implantados em tablets, com apoio de projetor para

as orientações coletivas, suportaram tecnologicamente as oficinas sequencialmente, desenvolvidas em 20 horas de trabalho em sua totalidade, por acadêmicos de Letras com a participação do professor da turma.

Para composição da amostra, foram identificadas 4 escolas gaúchas frequentadas por crianças de classe social média baixa ou baixa. Em cada escola foram definidas turmas de 5º ano (105 alunos) e de 6º ano (100 alunos), totalizando 205 alunos.

Esses alunos constituíram-se em sujeitos da pesquisa, preenchendo um pré-teste antes do início das oficinas e um pós-teste após sua finalização. Esses instrumentos foram organizados com textos de curiosidade científica com questões de compreensão leitora e consciência textual, focalizando superestrutura, coerência e coesão. Desse modo, foi garantida a correspondência entre os materiais de ensino e os instrumentos de investigação.

Os dados foram levantados, categorizados, tratados e analisados, considerando o objetivo central, o que possibilitou apresentar como resultados o que segue:

a) no 5º ano, o escore geral de compreensão leitora (1 ponto para acerto e 0 ponto para erro) foi de 995 pontos no pré-teste, com 59,25% de acertos, e, no pós-teste, o escore geral de compreensão foi de 1054 pontos, com 62,50% de acertos, dada uma pontuação máxima de 16 pontos (1 ponto por questão), indicando diferença de 59 pontos e aumento de 3,25% no total;

b) no 6º ano, o escore geral de compreensão leitora (1 ponto para acerto e 0 ponto para erro) foi de 1022 pontos no pré-teste, com 63,75% de acertos, dada uma pontuação máxima de 16 pontos (1 ponto por questão) e, no pós-teste, o escore geral foi de 1064 pontos, com 66,50% de acertos, indicando diferença de 42 pontos no escore geral, assim como um aumento de 2,75% de acertos;

c) no 5º ano, o escore geral de consciência textual (escala de 0 a 6 pontos) foi de 4750 pontos no pré-teste, com 47,13% de um total de 96 pontos, considerando a consciência máxima em cada uma das 16 questões (consciência plena) e, no pós-teste, o escore de consciência foi de 5180 pontos, com 51,39% de um total de 96 pontos, indicando diferença de 430 pontos, assim como aumento de 4,26% no total;

d) no 6º ano, o escore geral de consciência textual foi de 4953 pontos no

pré-teste, com 51,59% de um total de 96 pontos, considerando a consciência máxima em cada uma das 16 questões (consciência plena) e, no pós-teste foi 5247 pontos, com 54,66% num total de 96 pontos, indicando diferença de 294 pontos no escore geral, assim como aumento de 3,07% no total;

e) conforme a aplicação do Teste de Correlação de Pearson, os escores de compreensão e consciência estão fortemente correlacionados em ambos os anos - no 5º ano, $r = 0,93$ (sendo 1 o máximo utilizado para este teste) e no 6º ano, $r = 0,92$;

f) os dados de compreensão leitora, associando anos e conteúdos linguísticos, evidenciam no 5º ano, na relação pré e pós-teste, ganhos maiores em coerência (4,25%) e superestrutura (4%), com ganhos menores na coesão gramatical (3,5%) e na coesão lexical (2,25%) e no 6º ano uma evolução maior na superestrutura (8%), com os demais tópicos menos desenvolvidos;

g) os dados de consciência textual, associando anos e conteúdos linguísticos, evidenciam no 5º ano, na relação pré e pós-teste, ganhos maiores em coerência (5,46%) e superestrutura (5,16%), com desenvolvimento menor na coesão gramatical (3,79%) e coesão lexical (2,58%) e no 6º ano uma evolução maior na superestrutura (5,08%), com os demais tópicos menos desenvolvidos- coerência (1,58%) sendo o menor de todos..

Esses resultados forneceram informações importantes sobre o desempenho dos alunos em compreensão e consciência, considerando a escolaridade e, a partir deles, sobre a contribuição dos materiais de ensino e realização das oficinas e sobre o trabalho em Rede Universidades e Escolas, o que será objeto de análise nos comentários finais.

Comentários finais

O estudo aqui relatado apresenta com brevidade os fundamentos teóricos, os materiais e procedimentos de ensino e pesquisa e os resultados gerais de compreensão leitora e consciência textual de alunos do 5º e do 6º ano do Ensino Fundamental de quatro escolas do RS/Brasil.

Os fundamentos teóricos, apoiados nos estudos psicolinguísticos, sustentam as definições sobre compreensão leitora e consciência textual, bem como sobre os tópicos linguísticos inerentes a esses dois eixos,

direcionam o trabalho metodologicamente e apontam o caminho para a análise dos dados.

Os resultados possibilitados pela coleta realizada respondem positivamente às indagações e aos objetivos do estudo, pois mostram na relação pré e pós-teste, nos dois anos escolares, progressão, embora discreta, em compreensão leitora, em consciência textual e nos conteúdos linguísticos de ambas, assim como avanço do 5º para o 6º ano escolar. No que diz respeito aos tópicos linguísticos examinados, a superestrutura apresenta bons resultados nos dois anos escolares, diferenciando-se nos resultados mais baixos – a coesão gramatical no 5º ano e a coerência no 6º ano. No que se refere à interação entre compreensão e consciência, os resultados indicam correlação forte.

Tais evidências apontam para a contribuição dos materiais de ensino gerados no suporte psicolinguístico em interface com tecnologias múltiplas e aplicados em oficinas com alunos de 5º e 6ª anos de 4 escolas do RS/Br, com vistas ao aprendizado da leitura desses grupos, o que foi viabilizado pela construção da Rede de Universidades e Escolas – pesquisa e ensino, favorecedora de empenhos diversos em torno do aprofundamento de conhecimentos e suas aplicações no ensino.

Fechando este artigo com volta ao seu início, em que é examinado o título atribuído, cabe retomar a perspectiva que o norteia – a da Psicolinguística aproximando pessoas (pesquisadores, professores, acadêmicos, alunos), instituições (Universidades e Escolas) e dois países de sempre próximos, Brasil e Portugal – condição favorecedora da realização do estudo objeto de exposição.

REFERÊNCIAS

- Adam, J. (2008). *A Linguística: introdução à análise textual dos discursos*. São Paulo, SP: Cortez.
- Baars, B. J. (1993). *A cognitive theory of consciousness*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Bächler, R. (2006). Conciencia y lenguaje: análisis del vínculo proyectado a través de la intencionalidad. *Rev GU*, 2(4), 432-438.
- Bazerman, C. (2009). *Gêneros textuais, tipificação e interação*. São Paulo, SP: Cortez.
- Charolles, M. (1978). Introduction aux problèmes de la cohérence des textes. *Langue Française*, 38, 7-41.
- Colomer, T., & Camps, A. (2002). *Ensinar a ler e ensinar a compreender*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas.
- Coscarelli, C. V. (Org.). (2002). *Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar*. Belo Horizonte, MG: Autêntica.
- Dehaene, S. (2001). *The cognitive neuroscience of consciousness*. Cambridge, EUA: The MIT Press.
- Dehaene, S. (2007). *Les neurones de la lecture*. Paris, França: Odile Jacob.
- Dehaene, S. (2009). Signatures of consciousness – a talk by Stanislas Dehaene. *Edge in Paris*. Entrevista concedida a Edge Foundation. http://www.edge.org/3rd_culture/dehaene09/dehaene09_index.html. Acesso em 15 de julho de 2010.
- Dehaene, S. (2011). *Apprendre à lire*. Paris, França: Odile Jacob.
- Dionísio, A. P., Machado, A. R; & Bezerra, M. A. (2010). *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo, SP: Parábola Editorial.
- Gombert, J. E. (1992). *Metalinguistic development*. Chicago, EUA: The University of Chicago Press.
- Goodman, K. S. (1967). Reading: A psycholinguistic guessing game. *Literacy Research and Instruction*, 6(4), 126-135.
- Halliday, M. A. K., & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. London, Reino Unido: Longman.
- Jacoby, S. (Org.). (2008). *A criança e a produção cultural: do brinquedo à literatura*. Porto Alegre, RS: Mercado Aberto.
- Leffa, V. J. (1996). *Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística*. Porto Alegre, RS: Sagra-Luzzatto.

- Morais, J. (2013). *Criar leitores: para professores e educadores*. São Paulo, SP: Minha Editora.
- Moreira, N. D. C. R. (1988). Portadores de texto: concepções de crianças quanto a atributos, funções e conteúdo. In Kato, M. (Org.), *A concepção da escrita pela criança* (pp. 15-52). São Paulo, SP: Pontes Editores.
- Pereira, V. W. (2010). Aprendizado da leitura e consciência linguística. *Anais do IX Encontro do CELSUL*, 9, 1-11.
- Pereira, V. W.; & Scliar-Cabral, L. (2012). *Compreensão de textos e consciência textual: caminhos para o ensino nos anos iniciais*. Florianópolis, SC: Insular.
- Scliar-Cabral, L. (2008). Processamento *bottom-up* na leitura. *Veredas-Revista de Estudos Linguísticos*, 12(2), 24-33.
- Scliar-Cabral, L. (2009). Processamento da leitura: recentes avanços das neurociências. In Pereira, V. W., & Costa, J. C. (Orgs.), *Linguagem e cognição: relações interdisciplinares* (pp. 49-60). Porto Alegre, RS: EDIPUCRS.
- Smith, F. (2003). *Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas.

LINGUÍSTICA

REVISTA DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS
DA UNIVERSIDADE DO PORTO

Artigos de:

Alexandra Soares Rodrigues

Ana Paula Rigatti Scherer

André Lamas Leite

André Lemieux, Gérald Boutin, Mariano Sánchez Martínez Molina, Jean Riendeau Lavoie

Ângela Filipe Lopes

Catarina Soares Martins

Celda Morgado, Ana Maria Brito

Clarice Lehnen Wolff

Cristina Manuela Sá

Danuta Gabrys-Barker

Edward Y. Odisho

Fátima Oliveira, Fátima Silva, Purificação Silvano, António Leal, Luís Filipe Cunha, Idalina Ferreira

Francisco Gomes de Matos.

Giuseppe Mininni, Amelia Manuti

Helena Cristina Weirich, Ana Cláudia de Souza

Isabel Margarida Duarte, Alexandra Guedes Pinto, Sónia Valente Rodrigues

Isabel Martins

João Veloso

Krasimira Petrova

Leonor Scliar-Cabral

Luís Filipe Barbeiro

Luísa Benvinda Álvares

Maria do Céu Fonseca

Onici Claro Flóres

Paulo Osório

Vera Wannmacher Pereira

Nº ESPECIAL

ANO 2020