

MOARA
MOARA

REVISTA MOARA

Todos os direitos reservados para Pós-Graduação em Letras da UFPA.

Editor

Carmen Lúcia Reis Rodrigues

Normalização

Rejane Pimentel Coêlho Santos

Projeto gráfico e editoração eletrônica

Anderson José da Costa Coelho

Capa e fotografia

Anderson José da Costa Coelho

Patrocínio

Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Pará

Catalogação

Biblioteca Setorial do Instituto de Letras e Comunicação, UFPA

MOARA. Revista da Pós-Graduação em Letras da UFPA. Belém:
Instituto de Letras e Comunicação/UFPA.

n. 1-29 1993-2008

n. 30 2008

Semestral 273 p.; 21cm.

1. Literatura-Periódicos. 2. Lingüística-Periódicos. I. Universidade Federal do Pará. Instituto de Letras e Comunicação.

CDD 805
CDU 8(05)

ISSN 0104-0944

Todos os direitos desta edição reservados para
CURSO DE MESTRADO EM LETRAS DA UFPA
Campus Universitário do Guamá
Rua Augusto Corrêa, 1
CEP 66075-900 - Belém - Pará
Tel./Fax (91) 3201-7499
www3.ufpa.br/mletras
mletras@ufpa.br

2009
Impresso no Brasil
PEDE-SE PERMUTA
WE ASK EXCHANGE

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ

MOARA
MOARA

Revista dos Cursos de Pós-Graduação em Letras, UFPA

Editada por
Carmem Lúcia Rodrigues

ISSN 0104-0944



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ

Reitor

Carlos Edilson de Almeida Maneschy

Vice-Reitora

Horácio Schneider

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós Graduação

Emmanuel Zagury Tourinho

INSTITUTO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO

Diretor

Luis Roberto Vieira de Jesus

Coordenadora dos Cursos de Pós-Graduação em Letras

Sílvio Augusto de Oliveira Holanda

Comissão Editorial

Fátima Cristina da Costa Pessoa, Germana Maria Araújo Sales, Hilma Celeste Alves Melo, Marília Ferreira, Marli Tereza Furtado, Walkyria Magno e Silva (Pres.)

Conselho Editorial

Abdelhak Razky (UFPA) Arnaldo Franco Junior (UNESP São José do Rio Preto) Audemaro Taranto Goulart (PUC-MG) Benedito Nunes (UFPA) Carmen Rodrigues (UFPA) Célia Macedo (UFPA) Christiane Cunha de Oliveira (Museu Antropológico da UFG) Christophe Golder (UFPA) Denise Bértoli Braga (UNICAMP) Eunice Santos (UFPA) Fátima Pessoa (UFPA) Francisco Quaresma de Figueiredo (UFG) Germana Sales (UFPA) Gessiane Picanço Lobato (UFPA) Heloisa Collins (PUC-SP) Ingedore Vilaça Koch (UNICAMP) Joel Cardoso (UFPA) José Carlos Cunha (UFPA) José Guilherme Fernandes (UFPA) José Nivaldo de Farias (UFAL) Lilia Chaves (UFPA) Luis Antonio Marcuschi (UFPE) Luis Heleno Montoril del Castillo (UFPA) Mailce Fortkamp (UFSC) Maria Angélica Furtado da Cunha (UFRN) Maria Arisnete Câmara de Morais (UFRN) Maria Elias Soares (UFC) Maria Eulália Sobral Toscano (UFPA) Maria Helena Abrahão (UNESP S. José do R. Preto) Marília Ferreira (UFPA) Marli Furtado (UFPA) Mônica Veloso Borges (UFG) Myriam Crestian Cunha (UFPA) Nelson Barros da Costa (UFC) Patrick Dahlet (Univ. Antilhas) Paul Rivenc (Univ. Toulouse le Mirail) Regina Célia Fernandes Cruz (UFPA) Reinildes Dias (UFMG) Rosinda Castro de Guerra Ramos (PUC-SP) Sandoval Nonato Gomes Santos (UFPA) Sidney Facundes (UFPA) Sílvio Holanda (UFPA) Socorro Pacifico Barbosa (UFPB) Socorro Simões (UFPA) Terezinha Maria Sprenger Valéria Augusti (UFPA) Vanderci de Andrade Aguilera (Univ. Est. Londrina) Vera Menezes (UFMG) Walkyria Magno e Silva (UFPA) Wander Emediato (UFMG)

MOARA

ESTUDOS LINGÜÍSTICOS

Sumário

n. 30, julho-dezembro 2008.

- 7 **Apresentação**
- 13 **Referenciação e ensino de língua portuguesa**
Maria da Conceição AZEVÊDO (UFPA)
Sandoval Nonato GOMES-SANTOS (USP)
- 27 **Circulação de gêneros textuais acadêmicos escritos em práticas de ensino-aprendizagem do curso de letras com habilitação em inglês**
Larissa DANTAS Rodrigues (UFPA)
- 49 **A apropriação do gênero “narrativas de aventuras de viagem” por alunos de 4ª série do ensino fundamental**
Maria Ivanilda da Conceição BATISTA (SEDUC-PA)
Sandoval Nonato GOMES-SANTOS (USP)
- 73 **Lectura mediada por ordenador: implicaciones en la actividad universitaria**
Cristina de Souza VERGNANO-JUNGER (UFRJ)
- 93 **Integração das TIC ao ensino e aprendizagem de língua estrangeira e o aprender colaborativo online**
Reinildes DIAS (UFMG)
- 117 **The influences of collaboration on the learning of a foreign language**
Francisco José Quaresma de FIGUEIREDO (UFG)
- 135 **O papel da grafia na transferência fonético-fonológica l2 (francês) - l3 (inglês): um estudo de caso**
Cintia Avila BLANK (UCPel/DINAFON)
Márcia Cristina ZIMMER (UCPel/DINAFON)
- 169 **Investigating PRE-TASK planning time in L2 Speech production**
Gicele Vergine Vieira PREBIANCA (UFSC)
Mailce Borges MOTA (UFSC)

APRESENTAÇÃO

Gisele Luz CARDOSO (UFSC)
Cecilia W. de SOUZA (UFSC)

- 197 **Atos de instrução em receitas culinárias de programas de televisão: uma abordagem variacionista**
Elisabeth Linhares CATUNDA (UFCE)
Maria Elias SOARES (UFCE)
Socorro Cláudia Tavares de SOUSA (UFCE)
- 221 **O processo de auxiliaridade do verbo chegar: um olhar funcionalista**
Ediene PENA-FERREIRA (UFPA)
- 239 **Phonetic and phonological properties of creaky voice in Mundurukú (Tupi)**
Gessiane PIKANÇO (UFPA)
- 255 **Sistema de informação do acervo de línguas indígenas (SIALI) uma proposta de organização de acervo multimídia**
Ellison Cleyton Barbosa dos SANTOS (MPEG/PA)

É com grande satisfação que estamos comemorando o 30º número da revista Moara. Desde o seu primeiro número, a revista tem publicado trabalhos nas diversas áreas dos estudos linguísticos e literários, escritos em português, francês, inglês e em espanhol. Com publicação semestral, a Moara tem mantido sua periodicidade. Normalmente, o número do primeiro semestre é dedicado a artigos de lingüística e o do segundo semestre reúne artigos de literatura.

Parabenizamos a revista Moara e, como forma de agradecimento, todos os professores, pesquisadores e editores, que têm contribuído para a crescente qualidade da revista.

Neste número, apresentamos doze artigos organizados em dois blocos: no primeiro bloco agrupamos oito trabalhos voltados para as práticas de ensino-aprendizagem de língua – que tratam de questões relacionadas ao ensino de língua materna e ao ensino de língua estrangeira – e no segundo bloco reunimos quatro trabalhos dedicados à análise e armazenamento de corpus lingüístico.

Maria da Conceição Azevedo e Sandoval N. Gomes-Santos, na pesquisa sobre referenciação e ensino da língua portuguesa, chamam a atenção, com base na observação de uma aula de língua portuguesa ministrada a alunos de 3ª. série do ensino fundamental, para as estratégias referenciais de que a professora se utiliza. Como parte dessas estratégias, destaca-se o emprego de expressões e gestos dêiticos, que, conforme os autores, atua como instrumento didático.

Larissa D. Rodrigues, trata do ensino e aprendizagem de gêneros acadêmicos escritos em cursos de licenciatura em língua inglesa. A autora argumenta a favor da necessidade de orientação docente em relação à apropriação dos gêneros acadêmicos escritos, como forma de motivação e autonomia dos alunos durante a produção textual.

Maria Ivanilda da C. Batista e Sandoval N. Gomes-Santos investigam o processo de apropriação do gênero narrativas de

aventuras de viagem por alunos da 4ª. série do ensino fundamental, a partir de seis momentos de atividades didáticas propostas pelo professor. Esse trabalho vai ao encontro do trabalho anterior, de Larissa D. Rodrigues, ao ressaltar a relevância do conhecimento, por parte dos alunos, das características específicas dos gêneros textuais – antes da fase de produção escrita do gênero em questão – concretizada por meio da intervenção didática do professor para o domínio de gêneros do discurso.

Cristina Vergnano-Junger, ao tratar da leitura mediada por computador, discute as dificuldades de compreensão de textos acadêmico-científicos apresentadas pelos estudantes universitários, que tendem a uma prática de leitura decodificadora desses textos, deixando de perceber, por exemplo, as inferências e as articulações intertextuais. Para a autora, essas dificuldades podem ser consequências do hábito de leitura limitada aos textos indicados pelo professor e da leitura de textos fragmentados. Como parte de suas reflexões acerca das práticas leitoras universitárias, relata os resultados de uma experiência – de leitura mediada pelo computador – realizada em um fórum virtual com um grupo de estudantes do último ano do Curso de Licenciatura em Português-Espanhol. Nessa experiência, em que o fórum virtual foi um espaço de discussão de questões relacionadas a conteúdos estudados em sala de aula, constatou que o trabalho sistemático e atento do professor no sentido de inverter as práticas de compreensão escrita dos estudantes, pode contribuir de maneira significativa para a formação de leitores proficientes, autônomos e críticos.

Reinildes Dias argumenta a favor da integração das tecnologias de informação e comunicação (TIC) ao processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira. A fim de fundamentar sua tese, toma como referência autores que teorizam sobre a aprendizagem colaborativa, como Vygotsky. Procura mostrar a importância de se incluir no contexto de ensino de inglês, por exemplo, diferentes recursos tecnológicos (*blogs, wikis, e-mails, groups, sites*), tendo como meta uma aprendizagem mais eficaz, além do desenvolvimento do

letramento digital do aluno. Associado a essa tarefa, soma-se o compromisso do professor em possibilitar ao aluno seu conhecimento dos mais variados gêneros textuais.

Sob uma perspectiva teórica semelhante, Francisco J. Quaresma de Figueiredo trata da aprendizagem colaborativa e seus efeitos na aprendizagem de uma língua estrangeira. Em seu estudo, explora alguns conceitos sobre o tema em questão, tomando por base o trabalho de Figueiredo (2001), que versa sobre a correção colaborativa de textos escritos em inglês, e a pesquisa de Souza (2003), que tem como foco o trabalho colaborativo mediado por computador.

Cíntia A. Blank e Márcia Cristina Zimmer, em conformidade com a visão conexionista de aquisição da linguagem, apresentam os resultados de uma pesquisa empírica sobre o efeito da grafia na transferência fonético-fonológica da L2 para a L3, subsidiada pela aplicação de um teste de acesso lexical. A pesquisa foi realizada com um adulto do sexo masculino, nativo do português brasileiro, falante em nível avançado de francês como L2 e falante em nível intermediário de inglês como L3.

O estudo de Gicele V. V. Prebianca, Mailce B. Mota, Gisele L. Cardoso e Cecília W. de Souza encerra o primeiro bloco de trabalhos sobre práticas de ensino-aprendizagem de língua. As autoras mostram os efeitos do planejamento prévio no desempenho oral em L2 ao apresentarem os resultados de uma experiência feita com sete alunos de inglês como L2. O estudo demonstrou, corroborando a tese de alguns teóricos, que o planejamento prévio é uma tarefa que contribui para a produção oral satisfatória em língua estrangeira.

Abrindo o segundo bloco, Elizabeth L. Catunda, Maria Elias Soares e Socorro Cláudia T. de Sousa analisam, conforme os pressupostos teóricos da Sociolinguística Quantitativa, o fenômeno da variação referente às formas de expressão de instrução em receitas culinárias. Após a análise do *corpus*, extraído de dois programas de televisão – um da região Sudeste e outro da região Nordeste – constataram o uso predominante do imperativo de terceira pessoa

Apresentação

(subjuntivo) na fala dos apresentadores de receita da região Nordeste, diferente do que foi observado na fala dos apresentadores da região Sudeste em que predominou o uso do imperativo de segunda pessoa (modo indicativo). Esses resultados confirmam a hipótese inicial das autoras de que o imperativo de 3ª pessoa é mais usado na região Nordeste do que na região Sudeste.

Ediene Pena-Ferreira, sob uma perspectiva da teoria funcionalista, dedica seu trabalho à investigação do verbo *chegar*, em construções do tipo *chegar a + INF* – extraídas de textos de diferentes gêneros do século XII ao século XX – a fim de verificar se esse verbo funciona como auxiliar. Para tanto, foram considerados, na análise, critérios semânticos e sintáticos relevantes para a identificação de auxiliares. Embora alguns critérios sintáticos não tenham sido verificados no uso de *chegar*, de um modo geral, a aplicação dos testes comprovou o estatuto desse verbo como auxiliar.

Gessiane Picanço investiga, em Mundurukú (Tupi), as propriedades fonéticas e fonológicas das vogais laringalizadas identificadas na língua. A autora demonstra, por meio de exemplos, que existe na língua oposição entre as vogais laringalizadas e as vogais modais (modo normal), no entanto, diferente das vogais modais, não apresentam contraste de tom.

O trabalho de Ellison Santos, o quarto do segundo bloco, conclui esta edição da Revista Moara. O autor apresenta a construção e configuração física do Sistema de Informação do Acervo de Línguas Indígenas (SIALI). A proposta de criação dessa base de dados surgiu da necessidade de sistematização do acervo multimídia de dados linguísticos e etnográficos de povos indígenas brasileiros, que estão sendo armazenados no departamento de linguística do Museu Paraense Emílio Goeldi. O SIALI foi desenvolvido com o auxílio de recursos tecnológicos e técnicas biblioteconômicas, a fim de facilitar o armazenamento, organização e recuperação – neste caso, pelos usuários – de diferentes tipos de informação.

Neste número da revista Moara, foram discutidos diversos temas da área da linguística, o que possibilitou ao curso de Pós-

Apresentação

Graduação em Letras da Universidade Federal do Pará ter todas suas linhas de pesquisa linguística representadas nesta coletânea.

Profª. Drª. Carmen Lúcia Reis Rodrigues

REFERENCIAÇÃO E ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

Maria da Conceição AZEVÊDO
(Universidade Federal do Pará)

Sandoval Nonato GOMES-SANTOS
(Universidade de São Paulo)

RESUMO: A construção da referência em práticas de linguagem no ambiente escolar envolve professores e alunos em atividades diferenciadas daquelas que se dão em outras práticas linguageiras. Pretendemos descrever e analisar algumas estratégias de construção da referência mobilizadas pelo professor em uma aula voltada ao estudo do emprego das formas verbais de 3ª pessoa do plural do pretérito perfeito e do futuro do presente do indicativo, para uma turma de 3ª série do ensino fundamental. Com base na noção de referenciação (KOCH; MORATO; BENTES, 2005), bem como nas noções de presentificação e topicalização do objeto de ensino (SCHNEUWLY, 2000; 2001), examinaremos de que forma determinadas estratégias de construção da referenciação operam como instrumento didático para presentificar o objeto de ensino e pontuar seus elementos constitutivos. Essa análise nos auxiliará ainda na compreensão do processo de didatização do objeto de ensino na prática escolar.

PALAVRAS-CHAVE: referenciação; instrumento didático; ensino de língua materna.

ABSTRACT: The construction of reference in language practices in the school environment involves teachers and students in differentiated activities of other language practices. We describe and analyze some strategies of reference construction mobilized by the teacher in a class about the use of verbal forms of pastperfect and future tense in plural 3rd person for a group of 3rd series of the basic teaching. We be based in referring notions (KOCH; MORATO; BENTES, 2005), *presentification* and *pointage* of the teaching object (SCHNEUWLY, 2000; 2001). We will

examine how that reference construction forms of the speech object it serves as didactic instrument for presentation of teaching object and to point to its constituent elements. That analysis will help us to understand the transposition process of the teaching object in school practice.

KEYWORDS: reference; didactic instrument; mother language teaching.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho procura aliar algumas das recentes reflexões sobre a questão da referência no campo da Linguística Textual — em articulação com disciplinas como a Sociologia, as Ciências Cognitivas e a Psicologia, entre outras —, com a investigação sobre as práticas de ensino-aprendizagem de línguas.

Pretendemos descrever e analisar o funcionamento discursivo de uma interação em sala de aula, problematizando em particular os modos com que determinadas estratégias de referenciação mobilizadas pela professora atuam como instrumentos didáticos no processo de presentificação e topicalização do objeto de ensino (objeto gramatical) em jogo na cena didática, qual seja o emprego das formas verbais de 3ª pessoa do plural do pretérito perfeito e do futuro do presente do indicativo.

Inicialmente, explanamos brevemente sobre o processo de referenciação na construção das práticas interativas e sobre o papel dos instrumentos didáticos no trabalho docente. Em seguida, apresentamos a descrição e análise de uma aula de português na 3ª série do ensino fundamental.

2 O PROCESSO DE REFERENCIAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DAS PRÁTICAS INTERATIVAS: A SITUAÇÃO DIDÁTICA EM FOCO

Koch, Morato e Bentes (2005, p. 7-10) traçam um breve panorama da mudança de perspectiva na abordagem do fenômeno da referência, no âmbito das reflexões sobre a linguagem. Assim, se antes a referência era compreendida em termos do estabelecimento de relações vericondicionais entre as formas lingüísticas e os objetos do mundo, nos últimos anos essa perspectiva vem sendo posta em questão com base na investigação das atividades de linguagem tomadas como resultado da interação entre sujeitos situados sócio-historicamente, que instauram em seus textos *objetos-de-discurso*, e não objetos do mundo que seriam o reflexo da realidade¹.

Partindo do pressuposto de que através das práticas discursivo-textuais construímos e reconstruímos a realidade, consideramos, com Koch, que “os objetos-de-discurso não se confundem com a realidade extralingüística, mas (re)constroem-na no próprio processo de interação” (KOCH, 2005, p. 33). As atividades de referenciação são aqui tomadas como atividades discursivas, pois são os sujeitos envolvidos numa interação verbal que, ao selecionarem determinadas expressões referenciais, operam sobre o material lingüístico de que dispõem com o objetivo de construir sua proposta de sentido. Os objetos-de-discurso são, portanto, produtos da

¹ Para as autoras, essa virada *sociocognitivista* nos estudos sobre a questão materializa-se, do ponto de vista terminológico, na opção pelo termo *referenciação* e não *referência*: “Da trajetória que vai da referência à referenciação, segue-se a que vai do significante à significação, do enunciado à enunciação, da língua ao discurso, da metalinguagem concebida sob parâmetros logicistas à metalinguagem integrada à enunciação. Da trajetória que vai da referência à referenciação, segue-se a que vai do cognitivismo ao sociocognitivismo, a partir do qual a cognição é concebida como construção social, intersubjetiva e historicamente situada” (KOCH; MORATO; BENTES, 2005, p. 8).

atividade interativa e cognitiva desses sujeitos, o que nos leva a considerar também que os “referentes” não preexistem a essa atividade, e que a referenciação é sempre resultado de uma co-construção, de uma negociação entre os sujeitos interlocutores.

Consideramos que uma prática de ensino de língua, enquanto prática discursiva, consiste num processo conjunto de construção dos objetos-de-discurso pelos interlocutores, e por se tratar de um processo intersubjetivo e sócio-historicamente constituído, a significação se constitui na e pela interação. Assumir essa visão implica pontuar, em nossa análise, não apenas os “marcadores de um estatuto referencial”, mas de maneira mais ampla, os “recursos linguageiros mobilizados para realizar propriedades referenciais”, como sugere Mondada (2005, p. 12-13). Para a autora, há várias situações “em que a palavra está imbricada na ação não-verbal, na materialidade do contexto e na manipulação de objetos” (p. 16). A interação didática é um bom exemplo de situação em que a produção da referência “se faz por meio de *práticas sociais multimodais* e não somente lingüísticas” (grifo da autora).

Essa perspectiva no trato do funcionamento da referenciação vai ao encontro das percepções de Signorini (2006, p. 185) quando menciona a sala de aula como espaço privilegiado das práticas escolares. Para a autora,

As ações verbais que aí se desenvolvem não se dissociam dos sistemas de objetos (disposições arquitetônicas, mobiliário, material didático e de apoio, por exemplo) que dão densidade a esse espaço específico e que tanto orientam e predispõem os atores quanto são reorientados e transformados no curso de suas ações. O fato de esses objetos serem de épocas diferentes (lousa e artefatos audiovisuais, por exemplo) e muitas vezes terem ‘intencionalidades’ contraditórias (produção de cópias para o primeiro e de anotações ou não-cópias para o segundo, por exemplo) é um dado relevante para o estudioso da dinâmica da aula e das ações verbais de professores e alunos.

A chamada ‘cultura escolar’, bem como os chamados ‘saberes’ escolares deixam, assim, de ser algo abstrato e genérico, depositado

na memória de professores e alunos, e passam a ter a consistência dos modos de raciocinar/agir/avaliar tanto gerados quanto instanciados, transformados e/ou subvertidos pelas ações, retroações, bifurcações que dão corpo e visibilidade às práticas escolares. Nesse sentido, passam a ter a consistência de estratégias ou matrizes interpretativas veiculadas não só por discursos e metadiscursos em circulação na escola (orais e escritos; ditos e não ditos, prestigiados e interditados etc.), mas também por objetos acessíveis publicamente (URBAN, 1991) e que são postos em funcionamento nas/pelas práticas escolares. Sob essa perspectiva, não só um conceito ou teoria, mas também um retroprojetor ou um manual didático, por exemplo, podem ser objetos atuantes numa aula e, por conseguinte, comporem, juntamente com professor e alunos, o sistema de ações, inclusive verbais, em curso naquela aula. O que não impede, evidentemente, que se verifiquem contradições, rupturas e desalinhamentos de natureza epistemológica, ou teórico-metodológica, entre esses diferentes agentes e entre as ações e retroações produzidas na/pela dinâmica da aula.

Com base em tais pressupostos, propomos discutir de que forma as estratégias de referenciação permitem ao professor organizar a prática didática, ou seja, observaremos qual (quais) função (funções) essas estratégias apresentam na prática de ensino investigada, considerando-se que essa prática ganha corpo pelo uso de determinados instrumentos didáticos, como veremos a seguir.

2.1 OS INSTRUMENTOS DIDÁTICOS NO TRABALHO DOCENTE

Schneuwly (2000), partindo da concepção marxista de trabalho, define a atividade do professor como um trabalho. E trabalho, para Marx (apud SCHNEUWLY, 2000, p. 21), é “antes de tudo um ato que se passa entre o homem e a natureza”², um processo

² No original: “de prime abord um acte qui se passe entre l’homme et la nature”.

que se compõe de três elementos: “1. a atividade pessoal do homem ou o trabalho propriamente dito; 2. o objeto sobre o qual o trabalho age; 3. o meio pelo qual age”³.

Assim concebido, o trabalho de ensino, envolve, necessariamente, uma atividade voltada a transformar determinado objeto, utilizando-se de certos meios ou instrumentos que possibilitem agir sobre esse objeto, em direção a um produto. Ensinar, portanto, é uma atividade que tem como objeto a transformação de modos de pensar, de falar e de fazer dos alunos; que tem como meios ou instrumentos os signos ou sistemas semióticos; e tem um produto: modos de falar, de pensar e de fazer (dos alunos) transformados.

Essa configuração da atividade de ensino pressupõe que os meios ou instrumentos utilizados pelo professor têm um papel fundamental na transformação do objeto de ensino em objeto ensinado. Para compreender o papel desses instrumentos, é necessário levar em consideração que o trabalho de transformação baseia-se sobre um processo de dupla semiotização (SCHNEUWLY, 2001): o objeto de ensino é “presentificado” por meio de técnicas de ensino e materializado sob formas diversas (objetos, textos, folhas, exercícios etc.); ao mesmo tempo que é “topicalizado” pelo professor, através de procedimentos semióticos diversos, com os quais o professor detalha e mostra as dimensões essenciais desse objeto para os alunos. Tais processos estão indissolivelmente ligados e são mutuamente constitutivos.

Partindo da hipótese de que a ação referenciadora atua, globalmente, como um instrumento didático na aula, a análise proposta mais adiante enfocará as estratégias referenciais de que o professor se utiliza, em seu trabalho de ensino, para: i) tornar presente o objeto de ensino e ii) guiar os alunos para as dimensões específicas desse objeto.

³ No original: “1. L'activité personnelle de l'homme ou travail proprement dit; 2. L'objet sur lequel le travail agit; 3. Le moyen par lequel il agit”.

3 CANTARAM OU CANTARÃO?

Os dados analisados a seguir constituem-se em uma aula registrada em vídeo, que totaliza 20min. 43s. de gravação, sendo que o recorte que constitui o corpus analisado a seguir contempla 14min. e 39s⁴. Trata-se de uma aula de revisão, ocorrida em janeiro de 2007, em que a professora Paula (nome fictício) corrige um exercício e tira dúvidas dos alunos. A situação de aula será considerada com base nos seguintes procedimentos: i) a descrição dessa situação em um quadro sinóptico que sintetiza sua organização global⁵ e ii) a análise de alguns momentos da aula.

O episódio descrito configura-se como aplicação de um exercício de revisão para posterior avaliação da aprendizagem, constituindo-se em atividades de correção e de exposição da professora voltadas a dirimir as dúvidas dos alunos. Isso nos permite afirmar que a “instância do exercício” (BATISTA, 1997) sobredetermina essa aula.

Antes da análise, apresentamos o quadro sinóptico que possibilita uma visão geral do episódio:

Quadro 1

Sinopse de episódio: Emprego das terminações verbais -ÃO e -AM		
Professora: Paula	Aula: Exercício de revisão	
Série: 3ª	DVD: VC 2007 C2-2 Início: 01” – Término: 14’39”	Data: janeiro/2007

⁴ A aula integra o banco de dados do projeto “A circulação de objetos de saber sobre a linguagem em práticas de ensino-aprendizagem da língua materna: formas do trabalho docente e modos de aprendizagem do aluno” (GOMES-SANTOS, 2005-2008).

⁵ O quadro sinóptico proposto é inspirado na *sinopse*, tal qual proposta por Schneuwly, Dolz & Ronveaux (2005), que a consideram um instrumento metodológico que permite sumarizar as transcrições das aulas, evidenciando os modos de elementarização dos objetos de ensino no seio da prática didática.

Nível	Descrição das atividades
1	Empregar as formas verbais de 3ª pessoa do plural do pretérito perfeito e do futuro do presente do indicativo.
1-1	Identificar a distinção entre -ão e -am em palavras do texto.
0 Transição	A professora organiza a turma para a correção do exercício
1-1-1	Professora faz anotações no quadro e expõe sobre as terminações verbais.
1-1-2	Professora e alunos lêem o texto do exercício e corrigem coletivamente algumas questões.
1-1-3	Alunos resolvem o exercício. Professora vai corrigindo os exercícios de alguns alunos em sua mesa de trabalho ou dirige-se às cadeiras de alguns alunos fazendo orientação individualizada.

Após a proposição de um conjunto de questões com a finalidade de revisar um conteúdo provavelmente já exposto, a professora convoca os alunos para que resolvam o exercício. Quando percebe que a maioria dos alunos já havia respondido, mas que muitos ainda apresentavam dúvidas na resolução de algumas questões, organiza a turma para a correção coletiva do exercício e o esclarecimento das questões que representaram dificuldades para os alunos. É possível observar que a professora utiliza uma descrição nominal para categorizar o referente, no caso, o suporte material em que se encontrava o exercício. Temos, como é possível constatar no excerto a seguir, uma caracterização metonímica do referente, o termo *papelzinho* denota uma relação material com o exercício ao qual a professora faz referência:

- (1) 1" P: (xxx) já que tá tendo dúvida (xxx) SÓ...letra A senta lá... ((espera que os alunos localizem o texto, enquanto arruma os cabelos)) ...meninos tá ali o *papelzinho* peguem aí eu vou aproveitar e explicar... peguem a explicação de novo... pega o *papelzinho* Paulo... pegue o *papelzinho* ((tira os óculos enquanto fala e espera os alunos))... senta lá Leonardo

O exercício, materializado na folha de papel, pode ser considerado um instrumento didático que torna presente o objeto de ensino, no caso, o emprego das terminações verbais de 3ª pessoa do plural do pretérito perfeito e do futuro do presente do indicativo.

É a partir dessa presentificação inicial que o objeto vai sendo topicalizado.

Na ocasião da correção coletiva das questões do exercício, a professora destaca as dimensões do objeto que deseja enfatizar. Percebemos que esse trabalho é feito tanto através do uso de marcadores lingüísticos — como expressões nominais e pronomes anafóricos —, quanto de recursos prosódicos (entoação e acentuação) e do gesto de apontar, ocasião em que a professora direciona o olhar dos alunos para as anotações no quadro.

- (2) 50" P: Ó peguem de novo o Paulo o Ednaldo o:: Leonardo peguem o papelzinho de vocês depois o Ednaldo não é:: o Gabriel é:: o Alejandro nós estamos trabalhando o *AM e AO TÁ* ((nesse momento, aponta para anotações no quadro)) nos verbos nas últimas pessoas no passado e no futuro eles têm uma mudança *TÁ* quando eu fa eu falei psixi:: ((interrompe pedindo silêncio)) quando vocês vão ler o *textinho* eu vou explicar novamente as questões Priscila ((interrompe para chamar a atenção da aluna))...*TÁ* olha aqui ó Leonardo cadê o Leonardo? Leonardo preste atenção *TÁ* quando eu digo *canTArAm* ou *cantaRÁO tá?* ((aponta novamente para as anotações no quadro)) no passado [...].

Assim, ao apontar para as anotações no quadro e pronunciar determinadas sílabas com mais ênfase, a professora procura destacar um aspecto do objeto de ensino para os alunos, qual seja a acentuação tônica que diferencia o emprego das formas verbais em estudo.

O emprego de expressões e gestos dêiticos, comuns às práticas discursivas como recursos referenciais que atendem aos propósitos comunicativos do sujeito falante, funciona particularmente como auxílio à professora no processo de topicalização do objeto de ensino e de focalização de alguns de seus componentes. No excerto a seguir, por exemplo, ao tentar focalizar a relação entre as terminações dos verbos e o tempo expresso nas respectivas formas verbais que as contêm, a professora, enquanto explica, aponta para a questão do exercício que trata de tal aspecto, no papel que tem nas mãos. O

gesto de apontar, nesse caso, conjuga-se às expressões usadas nessa ação discursiva (“na letra b”, “são esses os verbos”).

- (3) 3’41” P: vai acontecer então respondendo é uma ação que vai acontecer *na letra b* é onde vocês vão estão com dúvida ((*aponta, no papel que tem nas mãos, para a questão que está comenando*)) são esses os verbos falaram mentiram falarão e mentirão e vocês vão levar pro caminho certo onde é que fica os verbos falaram e mentiram? que quadrado? tempo passado ou tempo futuro?
 4’03” A5: passado
 4’04” P: passado... e o outro falarão e mentirão?...tempo...
 4’09” A6: futuro

Como podemos depreender pelo excerto acima, a introdução de determinados objetos-de-discurso está diretamente relacionada com certos gestos dêiticos. É o que ocorre quando a professora, ao explicar a resolução da questão do exercício, introduz o termo “quadrado”, enquanto aponta para o papel: assim, ela procura guiar os alunos para a localização visual, no exercício, da resposta adequada.

No excerto (4), a seguir, a professora opera sobre uma dimensão do objeto de ensino, as sílabas tônicas das formas verbais em estudo. Tal qual observamos em relação ao excerto (2), o aspecto prosódico (o acento tônico em determinadas sílabas das formas verbais) é um recurso utilizado por ela para pontuar essa dimensão do objeto, já que é importante que os alunos percebam a relação entre a acentuação tônica e a escolha adequada entre os tempos expressos em cada forma verbal.

- (4) 4’10” P: futuro então tem dúvida nisso? não tem “Releia esses versos do poema se falaram no passado no futuro falaRÃO se mentiram no passado no futuro mentiRÃO” agora ele tá pedindo assim letra a “Circule a sílaba tônica” ou seja a sílaba que é pronunciada com mais força ((gesticula com a mão direita fechada, como se quisesse imprimir força em algo)) nesses verbos... que verbos? esses que estão em? ... escuro em negrito estão com um traço ainda por baixo ((enquanto fala, aponta no papel)) TÁ?(xxx) os

que estão destacados... no a no verbo faLArAm qual é a sílaba mais forte?... faLArAm
 4’50” Vários alunos: LA
 4’52” P: LA então você vai circular a sílaba?... LA e falaRÃO?
 4’59” A7: RÃO
 5’01” P: RÃO aí circula a sílaba?...RÃO tá bom? na letra b “quais os verbos cuja sílaba tônica é a penúltima?” eu coloquei pra vocês aqui ó quando eu coloco ((escreve no quadro))... ÁRvore não tem acento mas se fosse acentuado aqui ((referindo-se a última sílaba re)) seria a?... última mas não é ((apaga o acento feito na sílaba re)) vamo colocar a pala
 5’24” A7: *ei tia mas é desse ver*
 5’25” P: *é do verbo é do verbo então vamo colocar o verbo?... vamo colocar o verbo qual é o verbo? vou fazer difícil ((escreve no quadro))... faLArAm e falaRÃO... onde está a sílaba tônica que é a última?...*

A participação dos alunos contribui tanto para a categorização e recategorização dos referentes, quanto leva a professora a reorganizar a própria tarefa de topicalização dos elementos constitutivos do objeto de ensino, o que implica, como demonstra o excerto acima, a reformulação do exemplo apresentado, em função da intervenção de um dos alunos (A7).

É relevante pontuar que, embora a interação analisada não se dê de forma simétrica, sendo da professora a maior parte dos turnos, há participação dos alunos na construção da referenciação, o que acontece em geral quando alguns respondem a perguntas feitas pela professora.

Assim, por meio do par dialógico pergunta-resposta, a professora topicaliza determinada faceta do objeto de ensino, e, diferentemente do que ocorre numa conversação espontânea, esse recurso serve para verificar se os alunos sabem ou não a resposta a ser dada (SILVA, 2006). As perguntas dirigem-se para a turma, em geral, e não para um aluno específico. Assim, a professora direciona os alunos, procurando certificar-se do seu grau de compreensão em relação ao aspecto do objeto de estudo que ela está evidenciando.

Do ponto de vista didático, a organização discursiva dessa aula pode estar relacionada a dois fatores: o propósito da aula e o

objeto de ensino em questão. A forma de organização da prática didática nessa aula permite-nos supor que o objetivo da professora centra-se no enfoque de um objeto gramatical. Isso se revela inclusive pelo fato de que o exercício trabalhado contempla a leitura de um texto (um poema), no entanto, as questões propostas nesse exercício enfocam tópicos gramaticais.

É possível que o fato de se tratar de uma aula de revisão, a respeito de um conteúdo de cunho gramatical, determine os movimentos do diálogo entre a professora e os alunos que pode ser globalmente assim caracterizado: a professora, com o intuito de averiguar se os alunos sabem a resposta, enuncia a pergunta e, em boa parte da interação, vários alunos respondem prontamente. Logo após ouvir a resposta dos alunos, a reação da professora é quase automática: ela enuncia o mesmo segmento dos alunos, concordando com sua resposta⁶, como podemos observar nos excertos (3) e (4). Esse movimento discursivo também subsidia a professora na tarefa de manter os alunos atentos ao aspecto topicalizado do objeto de ensino, e, assim, garante-lhe, em certa medida, a gestão da turma.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos episódios apresentados permite constatar o quão complexa é a tarefa do professor, que precisa coordenar as ações discursivas de tratamento do objeto de ensino com o trabalho de gestão da atenção da turma para esse objeto, tudo isso mediado

⁶ Em Silva (2006, p. 264), encontramos uma descrição da configuração do par dialógico *pergunta-resposta*, baseada em fórmula apresentada por Fávero, Andrade e Aquino (2006, p. 134), na qual nos baseamos para analisar a dinâmica enunciativa da aula em foco. Silva, citando as autoras: “configuram a estrutura básica do par dialógico P-R: P R (S), em que P é a primeira parte proferida por um dos falantes, R é a segunda parte produzida pelo interlocutor, contígua à primeira, e S é um segmento opcional que pode seguir a R como uma reação a esta última.”

pelo uso dos instrumentos didáticos materiais (exercício, texto, anotações) em articulação com estratégias de referenciação, que, em grande medida, enquanto instrumento didático global, garantem a presentificação-topicalização do objeto de ensino.

As hipóteses aqui levantadas apontam para a necessidade de aprofundamento da análise de dados oriundos de práticas de ensino com base em um foco que busca tratar da interação verbal em sala de aula sem renunciar à discussão da dimensão didática dela constitutiva. Em outros termos, trata-se de abordar o funcionamento discursivo da interação em sala de aula escapando ao risco de dissociar análise lingüística (discursiva) e reflexão didática, como sugerem Gomes-Santos e Abreu (2007).

REFERÊNCIAS

- BATISTA, A. A. G. *Aula de português: discurso e saberes escolares*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- GOMES-SANTOS, S. N. A circulação de objetos de saber sobre a linguagem em práticas de ensino-aprendizagem da língua materna: formas do trabalho docente e modos de aprendizagem do aluno. (Projeto de Pesquisa), Mestrado em Letras, Instituto de Letras e Comunicação, Universidade Federal do Pará, 2005-2008.
- GOMES-SANTOS, S. N., ABREU, I. D. (2007). Um olhar sobre a aula de português: materialidade discursiva e economia didática. In: Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso - GEDE (org.). *O Espelho de Bakhtin*. São Carlos, SP: P.J.
- KOCH, I. V.; MORATO, M. E.; BENTES, A. C. (orgs.). *Referenciação e discurso*. São Paulo: Contexto, 2005.
- KOCH, I. V. Referenciação e orientação argumentativa. In: KOCH, I. V.; MORATO, M. E.; BENTES, A. C. (orgs.). *Referenciação e discurso*. São Paulo: Contexto, 2005. p. 33-52.
- MONDADA, L. A referência como trabalho interativo: a construção da visibilidade do detalhe anatômico durante uma operação cirúrgica.

In: KOCH, I. V.; MORATO, M. E.; BENTES, A. C. (orgs.).

Referenciação e discurso. São Paulo: Contexto, 2005. p. 11-31.

SCHNEUWLY, B. *Les outils de l'enseignant: un essai didactique*.

Université de Genève, *Repères*, n. 22, 2000.

SCHNEUWLY, B. La tâche: Outil de l'enseignant, métaphore ou concept ? In: DOLZ, J., SCHNEUWLY, B. et al. (dir.). *Les tâches et leurs entours en classe de français*. Actes du 8^e Colloque International de la DFLM – Neuchâtel 26-28 septembre 2001. Neuchâtel: IRDP [CD-ROM].

SIGNORINI, I. A questão da língua legítima na sociedade democrática: um desafio para a lingüística aplicada contemporânea. In: MOITA-LOPES, L. P. da (org.). *Por uma lingüística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 169-190.

SILVA, L. A. da. Perguntas e respostas: oralidade e interação. In: PRETI, D. (org.). *Oralidade em diferentes discursos*. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006. p. 261-295.

SILVA, L. A. da. Perguntas e respostas: oralidade e interação. In: PRETI, D. (org.). *Oralidade em diferentes discursos*. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006. p. 261-295.

CIRCULAÇÃO DE GÊNEROS TEXTUAIS ACADÊMICOS ESCRITOS EM PRÁTICAS DE ENSINO- APRENDIZAGEM DO CURSO DE LETRAS COM HABILITAÇÃO EM INGLÊS

Larissa DANTAS Rodrigues
(Universidade Federal do Pará)

RESUMO: Em consequência da falta de um ensino sistemático que prepare o aluno para a produção textual, os graduandos, quando expostos a gêneros acadêmicos, apresentam dificuldades referentes ao conteúdo e, sobretudo, à organização textual desses gêneros, o que torna essas práticas de leitura e escrita desmotivadoras e inibidoras da autonomia. Partindo desses pressupostos, investiguei acerca dos gêneros acadêmicos escritos que circulam no ambiente acadêmico através de questionário e discussão com alunos do curso de Letras com habilitação em Inglês da Universidade Federal do Pará (UFPA). Os resultados obtidos nessa pesquisa servirão de base para a elaboração de futuras propostas que preparem o graduando para lidar de forma efetiva com os gêneros em questão. Além disso, essa pesquisa sobre circulação, ensino e aprendizagem de gêneros acadêmicos é relevante para que os graduandos – professores em formação – sejam preparados para lidar com outros gêneros de forma efetiva em suas futuras salas de aula.

PALAVRAS-CHAVE: gêneros textuais acadêmicos; práticas de ensino-aprendizagem.

ABSTRACT: The academic environment often does not dispose to the student a systematic teaching that prepares him/her to the textual production of academic genres. For this reason the students, when exposed to these genres have difficulties mainly regarded to their textual organization. This way, these reading and writing practices are in general inhibitors of motivation and autonomy. From this perspective, I researched about the written academic genres that circulate in the Letters English Course at UFPA using questionnaires and discussion with the

undergraduate students. The results obtained in this research will serve as basis to the elaboration of future proposals in order to prepare the undergraduate students to deal effectively with academic genres. Besides, this research about the circulation, teaching and learning of academic genres is relevant to prepare the students – future teachers – to deal effectively with other genres in their classrooms.

KEY WORDS: academic genres; teaching and learning practices.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Quando expostos a gêneros acadêmicos como resenhas, fichamentos, ensaios, artigos e monografias, os alunos da graduação em Letras geralmente apresentam dificuldades que não só se referem ao conteúdo, mas também ao modo de organização textual desses gêneros. Isso pode ser decorrente da falta de preparação para a sua produção de forma efetiva no ambiente acadêmico e em seu futuro profissional.

Uma das causas dessa dificuldade pode ser a falta de ensino sistemático desses gêneros, uma vez que, freqüentemente, os alunos são cobrados por aquilo que nunca lhes foi ensinado, tendo muitas vezes de aprender intuitivamente, por conta própria e com muito esforço (MACHADO; LOUSADA; TARDELI, 2007).

Durante minha graduação em Letras, senti algumas das dificuldades mencionadas acima na produção de textos acadêmicos como ensaios, *papers* e artigos. Não sabia distinguir os modos de organização textual desses gêneros e, muitas vezes, as orientações dadas para a produção variavam de um professor para outro. Apesar das dificuldades, produzia os textos, mesmo sem ter certeza se estava no caminho certo. Alguns anos se passaram e em 2007 ingressei no curso de Letras como professora de inglês e desde então tenho observado, agora do ponto de vista do professor, que estas

dificuldades com relação às práticas de leitura e escrita dos gêneros acadêmicos se mantêm entre os graduandos.

Dessa forma, as práticas de leitura e escrita dos gêneros acadêmicos são geralmente desmotivadoras e inibidoras da autonomia, na medida em que a produção textual parte de um ambiente inseguro de dúvida, tensão e dificuldade. Diante desses problemas, faz-se necessário pensar em novas propostas que possam ir ao encontro das necessidades dos alunos, guiando-os no processo de produção de gêneros acadêmicos escritos e gerando um ambiente seguro que motive e desenvolva a autonomia.

Diante dessa situação, decidi investigar as principais causas que dificultam a produção de gêneros acadêmicos a partir da perspectiva dos graduandos em busca de possíveis soluções para essa questão. Vale ressaltar que essa pesquisa inscreve-se numa lacuna existente nos trabalhos relacionados aos modos de ensino e apropriação de gêneros acadêmicos escritos em cursos de licenciatura em língua inglesa, uma vez que são poucos os trabalhos com gêneros no nível acadêmico.

A carência de pesquisas nessa área e a importância de desenvolver um trabalho produtivo com os gêneros para os professores em formação, que lidarão diretamente com práticas de leitura e escrita no ensino de outros aprendentes de inglês, justificam essa investigação.

Dessa forma, decidi fazer um mapeamento dos principais gêneros acadêmicos escritos que circulam no curso de Letras com habilitação em inglês, identificando quais deles os graduandos consideram mais e menos importantes para sua formação, com quais aspectos apresentam mais dificuldade durante a produção e quais gêneros gostariam de aperfeiçoar. Os dados desse mapeamento servirão de base para reflexão e lançamento de possíveis propostas que possam ir ao encontro das necessidades dos graduandos em futuras pesquisas.

Antes de expor a análise dos dados obtidos através dessa investigação, traço um breve comentário sobre as referências teóricas preliminares que lhe servem como base.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Neste trabalho adota-se a linha sócio-retórica, visto que essa abordagem tem grande relevância para o ensino dos gêneros, por revelar muito da construção do texto e das práticas sociais (acadêmicas e profissionais) que determinam as escolhas lingüísticas que configuram o texto (SWALES apud HEMAIS; BIASI-RODRIGUES, 2005).

Vale ressaltar que, nessa abordagem, o texto deve ser visto a partir de seu contexto e não pode ser completamente entendido e interpretado apenas por meio de uma análise de elementos lingüísticos (SWALES apud HEMAIS; BIASI-RODRIGUES, 2005). Os gêneros, desse modo, são vistos como eventos comunicativos com propósitos partilhados por uma comunidade discursiva:

um gênero compreende uma classe de eventos comunicativos, cujos exemplares compartilham os mesmos propósitos comunicativos. Esses propósitos são reconhecidos pelos membros mais experientes da comunidade discursiva original e constituem a razão do gênero. A razão subjacente dá o contorno da estrutura esquemática do discurso e influencia e restringe as escolhas do conteúdo e estilo. O propósito comunicativo é o critério que é privilegiado e que faz com que o escopo do gênero se mantenha focado estreitamente em determinada ação retórica compatível com o gênero. Além do propósito, os exemplares do gênero demonstram padrões semelhantes, mas com variações em termos de estrutura, estilo, conteúdo e público-alvo [...] (SWALES, 1990, p. 58).

Subjaz nesse conceito de gêneros a inter-relação de diversos aspectos, dos quais a escrita acadêmica é produto: o público, o

propósito, a organização, o estilo e a apresentação. Como o propósito e o público estão interligados, antes de escrever, é necessário considerar o público destinado, suas expectativas e conhecimento prévio, pois esses fatores influenciarão no conteúdo do texto. A informação, por sua vez, deve ser apresentada para o leitor de forma estruturada, com padrões previsíveis de organização, obedecendo ao estilo apropriado à mensagem comunicada e ao público a que se destina. Além disso, é necessário estabelecer uma clara conexão das idéias e cuidar do formato global do texto, além de revisá-lo para obter sucesso na comunicação (SWALES; FEAK, 1997).

Para Swales (1990), o gênero não pode ser visto como uma fórmula textual, podendo ser este o motivo da não produtividade do ensino dos gêneros e das críticas que se fazem a ele. Bazerman (2006, p. 23) identifica-se com essa opinião, quando afirma que:

gêneros não são apenas formas, mas sim formas de vida, modos de ser. São enquadres para a ação social. São ambientes para a aprendizagem. São lugares onde o sentido é construído. Os gêneros moldam os pensamentos que formamos e as comunicações através das quais interagimos. Gêneros são lugares familiares para onde nos dirigimos para criar ações comunicativas inteligíveis uns com os outros e são os modelos que utilizamos para explorar o não-familiar.

Segundo Bazerman (2006), quando entramos em contato com novos domínios comunicativos, partimos das bases que conhecemos para construir nossa percepção sobre eles. Transferindo essa realidade para a ação do professor, ele comenta que constantemente nós professores acolhemos os alunos nas paisagens discursivas que nos são caras. No entanto, “os lugares que são familiares e importantes para nós (professores) podem não parecer inteligíveis ou hospitaleiros para os alunos, os quais tentamos inserir nos nossos mundos” (BAZERMAN, 2006). Do ponto de vista dos

alunos, que partem de seus próprios mapas de lugares e hábitos comunicativos familiares, eles precisam dos sinais emitidos por pessoas já familiarizadas com o novo cenário acadêmico para guiá-los, pois os novos modelos não serão úteis se os alunos não souberem lê-los e os mesmos só serão usados por eles se apontarem para os destinos que os atraem.

Portanto, para que se desenvolva um trabalho produtivo com os gêneros textuais é necessário que os alunos apreendam o propósito, a estrutura composicional e as características lingüísticas de diferentes textos, desenvolvendo o entendimento crítico dos gêneros e de seus processos de produção e que os alunos usem estratégias para aplicar essas características em sua própria produção (RAMOS, 2004).

A autora propõe uma seqüência didática para a leitura de gêneros textuais em cursos de inglês para fins específicos que inclui três fases: apresentação, detalhamento e aplicação, visando à apropriação dos gêneros por meio de uma progressão de conteúdos, partindo dos aspectos gerais para os específicos. Na seqüência didática proposta por Lopes-Rossi (2006), voltada para a produção escrita, a autora acrescenta ainda a fase de divulgação dos textos dos alunos a um público leitor, de acordo com o veículo de divulgação adequado a cada gênero, com o objetivo de motivar os alunos, dando um propósito comunicativo para a produção textual.

Outro aspecto importante a ser considerado nas práticas de leitura e escrita em sala de aula é a negociação na escolha do gênero a ser produzido, pois o sucesso de um gênero em uma determinada sala de aula, segundo Bazerman (2006), vai depender da negociação entre as instituições, o professor e o aluno. Nós, professores, podemos envolver o aluno na escolha dos gêneros e na determinação dos objetivos a serem alcançados para gerar em sala de aula ações significativas de comunicação, considerando o conhecimento e a experiência prévia dos alunos com os gêneros, em situações sociais que eles consideram relevantes ou nas quais desejam conhecer e se envolver, ou ainda gerar interesse nos alunos para o terreno discursivo

que queremos convidá-los a explorar. Nessa passagem o autor ilustra a importância de conhecer as necessidades e os objetivos dos alunos para que desenvolvam práticas efetivas de escrita:

Aprender a escrever é um trabalho duro, que requer o domínio de problemas de escrita cada vez mais difíceis, de modo que, se quisermos que nossos alunos aprendam a escrever, nós precisamos identificar os tipos de produção escrita com os quais querem trabalhar com afinco e os tipos de problemas de escrita que vão querer solucionar. Uma vez que os alunos aprendem o que é comprometer-se profundamente e escrever bem em circunstâncias particulares, eles passam a perceber as possibilidades de participação letrada em qualquer arena discursiva (BAZERMAN, 2006, p. 33).

Em outras palavras, “a escolha estratégica de gêneros para trazer para a sala de aula pode ajudar a introduzir os alunos em novos territórios discursivos um pouco mais além dos limites de seu habitat lingüístico atual” (BAZERMAN, 2006, p. 31).

O autor complementa que professores freqüentemente mantêm suas opiniões a respeito dos tipos de escrita que podem resultar num crescimento maior. Em contrapartida, os alunos podem se sentir atraídos por esses domínios discursivos oferecidos na universidade e no mundo profissional ou os repelirem quando não são orientados para a produção textual e quando não percebem nela um propósito claro. Quando a motivação não é trabalhada e mantida, poucos resultados são alcançados em uma sala de aula. Ao contrário, partindo de propostas que os interessam e cientes de como e porque produzir um texto em determinado gênero, alunos motivados poderão surpreender a nós professores com seu desempenho e autonomia.

Acredita-se que o trabalho com gêneros textuais nesses moldes voltado para professores em formação do curso de Letras da Universidade Federal do Pará poderá contribuir para a apropriação

de gêneros acadêmicos e, conseqüentemente, para apropriação de seus modos de didatização, ajudando a prepará-los para lidar com gêneros textuais de forma efetiva em suas futuras salas de aula. Uma condição necessária para o sucesso dessa proposta é o papel do professor como mediador, orientador e parceiro dos alunos nas produções.

3 CORPUS

O corpus analisado é constituído de questionários respondidos por 60 graduandos do Curso de Letras com habilitação em Inglês a partir do 4º semestre, uma vez que nos primeiros três semestres do curso enfatiza-se principalmente o estudo da língua estrangeira.

Em seguida, após a tabulação dos dados do questionário, os resultados foram problematizados através de uma discussão gravada em sala de aula com meus alunos da disciplina “Oficina de Leitura e Compreensão Escrita em Inglês”. A turma foi escolhida em razão do conteúdo disciplinar incluir questões relacionadas a práticas de ensino de leitura e escrita e também devido ao interesse demonstrado pelos alunos pela abordagem de gêneros textuais.

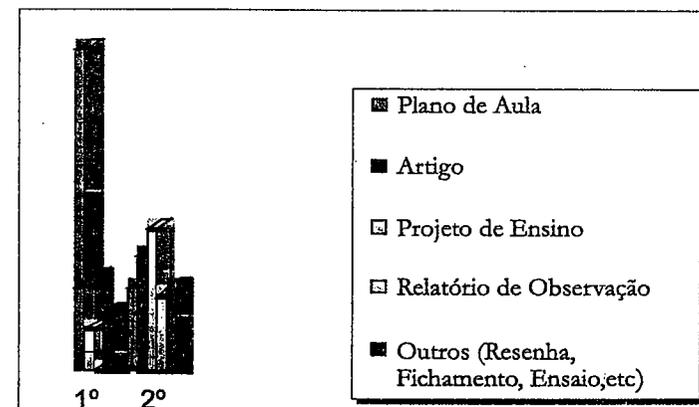
4 ANÁLISE DO CORPUS

Na primeira pergunta, os alunos deveriam marcar com quais gêneros acadêmicos escritos já tinham tido contato durante o curso, a partir de uma lista com diversos gêneros, tais como: resumo, resenha, fichamento, ensaio, artigo, plano de aula, relatório, diário de aprendizagem, projeto de ensino e outros. As respostas a essa questão variaram de acordo com o semestre dos alunos que participaram da pesquisa. No quarto semestre, por exemplo, apenas um aluno respondeu ter tido contato com o gênero ensaio, enquanto que nos

semestres seguintes vários alunos marcaram essa opção. Os alunos do 4º ao 6º semestre, por sua vez, não marcaram o gênero projeto de ensino, salvo raras exceções. Somente os alunos a partir do 7º semestre afirmaram ter tido contato com esse gênero. O gênero diário de aprendizagem mostrou-se um gênero com o qual os alunos têm pouco contato, independente do semestre por eles cursado. No entanto, os alunos de todos os semestres, do 4º ao 8º, responderam ter tido contato com o gênero artigo, plano de aula e relatório de observação. Além disso, os gêneros resumo, fichamento e resenha mostraram-se gêneros bastante conhecidos e produzidos pelos alunos, já que independente de semestre foi uma opção marcada por praticamente todos os alunos. As variações encontradas nas respostas a essa primeira questão demonstram uma certa gradação no estudo dos gêneros acadêmicos a partir do semestre cursado pelos alunos.

Na segunda questão, foi pedido aos alunos que escolhessem, dentre os gêneros mencionados, dois que eles consideravam os mais importantes para a formação do profissional de Letras. Como pode ser verificado no gráfico 1, o plano de aula foi apontado por 80% dos alunos como um dos dois gêneros mais importantes, enquanto 40% apontou o artigo.

Gráfico 1 - Gêneros mais importantes para a formação do profissional de Letras



Durante a discussão feita posteriormente em sala de aula, a partir dos dados obtidos através do questionário, os alunos confirmaram a importância do plano de aula:

Primeiro o plano de aula, porque é o gênero mais importante na nossa realidade. Como nós trabalhamos com aulas, nós temos que planejá-las. Então é muito importante, tem colégios que exigem, assim como tem outros que não exigem, mas é importante ter um planejamento pra não ficar aleatória a aula (I 1/ C 1)¹.
E também, um bom plano de aula é um ponto positivo quando a gente tá sendo selecionado pra emprego, quando a gente tá se candidatando a escolas, universidades, concursos, o que quer que seja, um plano de aula bem elaborado e criativo conta a favor (I2/ C1).

Os alunos demonstram, a partir desses comentários, a consciência da relevância desse gênero para o futuro profissional do estudante de Letras, tanto para guiar suas práticas cotidianas de sala de aula como também em eventos situados como os de candidatura a emprego e seleções de concursos. Os alunos citam a necessidade de se planejar para poder dar uma boa aula, independentemente da cobrança feita pela escola. Além disso, é interessante a forma como um bom plano de aula foi caracterizado: “bem elaborado e criativo”, apontando para a importância de se apropriar do gênero para elaborar esse texto acadêmico de forma coerente e inovadora, como garantia de sucesso profissional.

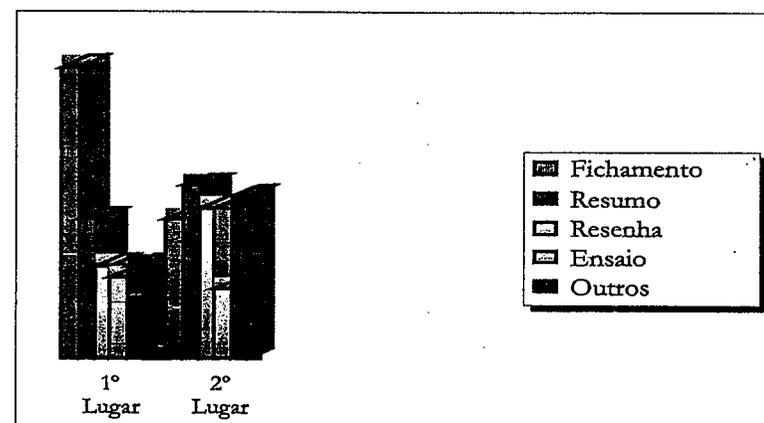
Ainda respondendo à primeira pergunta do professor, um aluno tenta explicar o porquê de o artigo ter sido considerado o segundo gênero mais importante, enfatizando a preocupação com a pesquisa acadêmica e sua contribuição para a qualificação profissional:

¹ Os informantes foram codificados da seguinte forma: I para Informante na ordem em que se manifestam na discussão e C para comentário feito em sequência por cada informante.

(...) é através do artigo que o aluno, o profissional, ele veicula aquilo que ele trabalhou, aquilo que ele estudou, que ele pesquisou. Por isso, ele se torna um gênero textual muito importante, na nossa formação principalmente. A gente deve ter como objetivo publicar, até como pré-requisito para um futuro mestrado, pra esses cursos de pós-graduação, vale como qualificação profissional e até curricular (I 3/ C 1).

A terceira questão, em contraponto à segunda, pede que os alunos digam quais os dois gêneros que eles consideram menos importantes para sua formação. Como resposta (verificar gráfico 2), dentre os gêneros que os alunos consideraram menos significativos para a própria formação estão o fichamento e o resumo, gêneros tipicamente ligados a práticas acadêmicas, requisitados com bastante frequência por professores nesse contexto.

Gráfico 2 - Gêneros menos importantes para a formação do profissional de Letras



A discussão dessa questão foi interessante, pois as opiniões dos alunos foram divergentes. Um deles, por exemplo, discordou do resultado por creditar grande importância a um desses dois gêneros:

Eu discordo desse resultado, porque o fichamento ajuda muito a gente, principalmente o aluno de Letras que tem muita coisa pra ler, então o fichamento vai ajudar pra não ter que consultar toda a obra várias vezes. Então eu já discordo desse resultado, eu acho que o fichamento é muito importante para a nossa formação. Durante todo o curso, a gente deve fazer fichamento e guardar esse fichamento, que vai servir pra nós, pra nossa carreira no futuro (...) (I 4/ C 1).

Outros alunos, ao contrário, concordaram com o resultado obtido no questionário, posicionando-se da seguinte forma:

(...) fichar um livro e colocar na gaveta e depois de muito tempo for ler aquela ficha... não vai adiantar, acho que o livro é muito importante, a leitura é muito importante, só o fichamento não (I 2: C2).

Porém se fizer um fichamento mal feito, a gente pode perder muitas informações de um texto, porque a gente não vai mais querer ir ao livro, que é a fonte principal. E se nosso fichamento não for bom, se a gente não tiver uma orientação boa de como fazer um fichamento, a gente pode perder muitas informações importantes (I 1/ C 2).

(...) a questão de os alunos não gostarem, terem menor preferência por fichamento e por resumo, é porque nós também tivemos um problema com essa disciplina no primeiro semestre, ficou muita coisa ficou pra trás, coisa que a gente deveria ter aprendido lá, e quando tivemos de produzir a gente encontrou muita dificuldade (I 2/ C 3).

(...) Acho que resenha e ensaio têm um caráter mais científico, talvez porque tanto na resenha quanto no ensaio o aluno pode se pronunciar. No fichamento e no resumo, compete a ele apenas fazer a abordagem do assunto e pura e simplesmente guardar, ficar ali para as consultas. Mas na resenha e ensaio não, em algum momento ele se coloca dentro do texto, faz a abordagem do que o autor fala, ele coloca conclusão, ele pode na resenha, por exemplo, fazer um contraponto entre obras, então eu acho que é mais relevante nesse sentido, por ter caráter mais científico, não que fichamento e resumo não tenham. Mas a resenha e o ensaio acaba tendo esse caráter científico maior (I 6/ C 1).

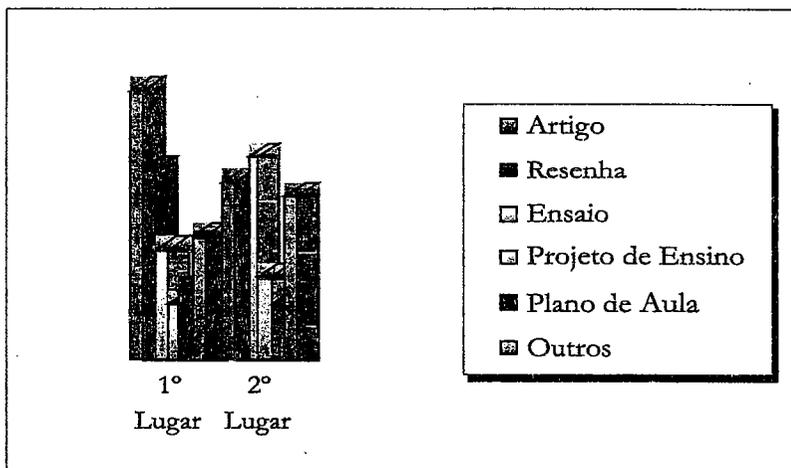
A informante 2 discorda do comentário dos informantes 1 e 4, que fazem referência à consulta posterior dos fichamentos em detrimento da releitura da obra completa. Acredita que a consulta apenas dos fichamentos para o estudo não surte muito efeito, pela sua possível defasagem, e enfatiza a importância da leitura direta da fonte primária, do livro. Por privilegiar a leitura da fonte, do livro, não acha que o fichamento e resumo tenham tanta importância para sua formação.

Os comentários das informante 1 (C 2) e da informante 2 (C 3) tocam em um ponto fundamental, a modelização do gênero: “se o nosso fichamento não for *bom*, se a gente não tiver uma *orientação boa* de como fazer um fichamento, a gente pode perder muitas informações importantes”. Nota-se que o aprendente condiciona a qualidade da produção textual nesse gênero à orientação prévia recebida. Caso contrário, sem essa orientação, os alunos encontram dificuldades que desmotivam a produção e influenciam na própria antipatia dos alunos pelo gênero a ser produzido.

O informante 6 (C 1) cita a importância da leitura crítica e o posicionamento do autor diante dos textos lidos. Não confere grande relevância ao fichamento e ao resumo, por seu caráter mecânico de recorte de informações ou citações diretas do autor: “compete a ele (ao aluno) apenas fazer a abordagem do assunto e pura e simplesmente guardar, ficar ali para as consultas”, demonstrando assim não dominar bem a produção dos referidos gêneros. Por outro lado, reconhece a importância de gêneros como resenha e ensaios nos quais o aluno não só aborda as idéias do autor, mas também se posiciona, dá sua opinião, faz um contraponto entre diferentes obras e tira conclusões, por meio de uma leitura mais crítica do texto.

Na quarta questão, foi perguntado aos alunos com quais dos gêneros listados eles sentem mais dificuldade durante a produção textual. Os gêneros considerados mais complexos segundo a opinião dos graduandos foram o artigo e a resenha, como pode ser verificado no gráfico 3.

Gráfico 3 - Gêneros cuja produção é considerada mais difícil



Intrigada com esse resultado, sobretudo com relação ao segundo lugar, a resenha, perguntei durante a discussão a que eles atribuem as dificuldades em se produzir um artigo e uma resenha. Os informantes responderam que uma das maiores dificuldades é a falta de instrução e de clareza da parte do professor:

A falta de instrução adequada, porque o professor apenas pede, dá explanações, quando dá, muito superficiais, não exemplifica, não permite que a gente tenha contato com o tipo material que ele quer que nós produzamos e não nos explica como, não nos mostra exemplos e por isso se torna muito complexo (I 3/ C 2).

E o professor também não diz o modelo que ele quer, porque artigo não é um só, não tem um só modelo, existem vários tipos. Eles simplesmente vêm, façam um artigo sobre determinado assunto e não esquematizam que tipo de artigo realmente eles querem, e aí acaba saindo uma mescla (I 6/ C 2).

É muito difícil saber o que realmente eles querem, eles pedem uma coisa e nós tentamos fazer [...], mas eles nunca dizem explicitamente o que é afinal de contas o que eles querem (I 8/ C 1)

Os comentários acima apontam para um aspecto essencial já mencionado anteriormente: a falta de modelização. Explicações superficiais acerca do texto a ser produzido não são suficientes para os graduandos, que pela primeira vez trabalharão com gêneros acadêmicos até então desconhecidos por eles. Para o sucesso da produção, é necessária a fase prévia de leitura de diferentes exemplos do gênero a ser produzido, para que o graduando, através do contato com esses textos, possa se apropriar de suas características e se esclareça de como proceder durante a produção. Sem essa fase preparatória, os alunos encontram-se desorientados e a produção torna-se muito complexa, como notamos através dos comentários “eles nunca dizem explicitamente o que é afinal de contas o que eles querem”. Conseqüentemente, os alunos se sentem insatisfeitos com o resultado do texto produzido: “acaba saindo uma mescla”. Práticas constantes como essas são extremamente desmotivadoras para os alunos, que passam a considerar as práticas de produção escrita um peso.

Diante da falta de orientação adequada precedendo a produção, os alunos optam por alternativas como a consulta de livros na biblioteca central ou na internet e acabam se deparando com outra dificuldade, a carência de fontes atualizadas e confiáveis de pesquisa sobre gêneros acadêmicos:

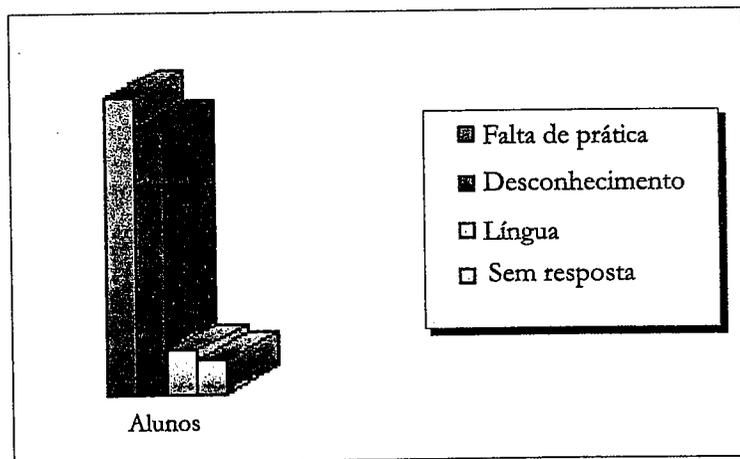
Quando é necessário, a gente pesquisa em livros da biblioteca, mas os livros são bem antigos também e quando a gente recebe nossos trabalhos, nossas notas de volta, a gente observa vários erros, apesar de ter seguido os passos, a orientação de um livro (I 7/ C 1).

Na discussão dessa pergunta do questionário, as dificuldades da produção da resenha parecem desaparecer diante das do artigo. Os alunos centralizaram a discussão somente no artigo, gêneros que eles consideraram como um dos mais exigentes e complexos:

Acho que a maior dificuldade na produção de um artigo é a gente ter o impacto do rigor, né? O artigo se apresenta como uma das produções escritas mais rigorosas, que tem que seguir passos, tem que ser criterioso na produção, então isso nos assusta porque nós não temos o costume de escrever. O professor simplesmente nos passa essa atividade, então só o nome já nos assusta. Tem que fazer um artigo, seja o mais simples, que é o *paper*, sem *abstract*, sem nada, ainda assim ele nos provoca temor por causa do rigor. O artigo é o meio de veicular as informações das nossas produções. Então isso tem a ver com exposição, tem a ver com as nossas pesquisas, os nossos resultados, conclusões. Então, apresentar isso de forma clara, seguindo passos, é complicado (I 9/ C 1).

Dando seqüência à discussão, questionei quais são os aspectos que suscitam mais dificuldade durante a produção de gêneros acadêmicos. A falta de prática e o desconhecimento das características do gênero textual a ser escrito apresentaram-se como os aspectos com os quais os alunos sentem as maiores dificuldades, como pode ser verificado no gráfico 4.

Gráfico 4 - Maiores dificuldade na produção dos gêneros



As dificuldades demonstradas nesse resultado podem ser resumidas no seguinte desabafo do informante 2:

Eu acho que isso é um problema de quando a gente começa o curso, porque já no primeiro semestre, a gente recebe trabalhos de elaborar artigo, resenha, fichamento, e não tem orientação, e continua sem ter orientação durante o resto do curso. Então os problemas que a gente teve quando foi fazer o primeiro fichamento, o primeiro artigo, só vão se tornando maiores, porque o grau de dificuldade é maior, e aí as cobranças são maiores, e aí a gente se vê perdido, onde que a gente vai achar informação: na biblioteca central? Muitos dos livros já estão defasados, como a gente já disse, e aí se a gente vai para a internet, a fonte pode não ser confiável. Se for pra ABNT, a gente não tem a instrução de como aplicar as normas da ABNT nos nossos trabalhos. Então, isso é fato! (I 2/ C 4).

Nota-se no comentário do informante a dependência do graduando com relação ao professor, principalmente no momento em que menciona a necessidade de ser ensinado a usar as normas da ABNT, que são auto-explicativas, seguidas de exemplos e, portanto, passíveis de serem aplicadas a partir de uma leitura cuidadosa do aluno. Essa fala confirma a manutenção de um padrão escolar que o aluno traz consigo muitas vezes inconscientemente, incompatível com a aprendizagem em nível universitário.

Como essas dificuldades já haviam sido mencionadas desde o início da discussão, decidi perguntar o que eles acham que poderia ser feito pelo professor para saná-las. Como sugestões para o trabalho com gêneros acadêmicos, apontaram para a necessidade de modelos e para a importância da mediação do professor:

Isso pode soar absurdo, mas acho que a principal medida que vai facilitar a produção mais fácil, a produção de artigo, é a produção dos professores. Se a gente tiver contato com a produção dos professores, tiver modelos de como seria uma apresentação profissional, um apresentação limpa, uma produção que a gente pudesse seguir um modelo, isso facilitaria, sim, a produção dos artigos (I 9/ C 2).

Acho que eles poderiam começar ensinando, ao invés de deixar para os próprios alunos, cada um pegar uma partezinha e ensinarmos entre nós [...]. Quer dizer, cadê o professor pra me passar aquilo? Então nós nos tornamos os professores, no lugar do professor, ensinando. Acho que eles poderiam ensinar, esse seria um bom começo (I 8/ C 2).

Com certeza, o professor tem um papel muito importante, né, ele tem que passar pro aluno toda aquela base de como produzir (...) (I 10 / C 1).

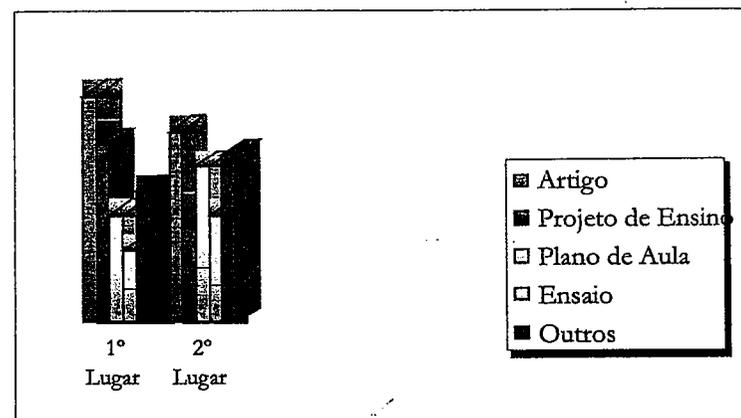
O trabalho colaborativo entre professor e aluno e o *feedback* dado pelo professor também são as principais exigências relatadas pelos graduandos para sanar as dificuldades sofridas na produção de gêneros acadêmicos:

Acho que é importante também o professor, ele sentar com o aluno e corrigir o texto dele. Tive uma professora que pediu para fazer um projeto de ensino. Ela deu todas as instruções, como é que era, aí tá. Na primeira vez que eu produzi, aí ela chegou e mostrou o que tava certo e o que tava errado. E me instruiu, é assim, é assim. Depois eu fiz de novo, ela corrigiu mais uma vez, o projeto ficou finalizado só na terceira correção dela. Então, foi assim que eu fui aprendendo, corrigindo aos pouquinhos. Acho que o professor tem que tá junto com o aluno (I 11/ C 1).

Pra complementar tem um ponto chave, o “feedback” que a gente nunca tem, ou dificilmente tem, acho que é o fator primordial nessa dificuldade de produzir esses gêneros acadêmicos (I 3/ C 3). É justamente isso, eles pedem pra gente fazer no final de semestre um trabalho e a gente não tem a resposta do que a gente fez errado, o que a gente acertou, então a gente nunca vai saber como aprimorar (I 5/ C 2).

A última pergunta do questionário trata dos gêneros que eles gostariam de aperfeiçoar durante o curso. As respostas para essa pergunta foram o artigo, em primeiro lugar e o projeto de ensino, em segundo lugar (verificar gráfico 5), resultado diferente dos gêneros que eles marcaram na pergunta 2 como os mais importantes para a própria formação: o plano de aula e o artigo.

Gráfico 5 - Gêneros que os alunos gostariam de aperfeiçoar



Diante dessa discrepância perguntei por que eles escolheram o artigo, que é um gênero mais voltado pra divulgação da pesquisa acadêmica, como o primeiro a ser aperfeiçoado e não o plano de aula, que foi considerado o mais importantes para a formação do profissional de Letras.

Uma das repostas obtidas demonstra o grande interesse dos graduandos pela divulgação das pesquisas acadêmicas:

A “lesson plan”, o plano de aula, ele é mais pessoal, na maioria das vezes é só você que vai ler. Não vai ser divulgado para as outras pessoas, na maioria das vezes. O artigo e o projeto de ensino, sim, vão ser divulgados, principalmente o artigo que tem uma divulgação maior (I11/C2).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos resultados do questionário e da discussão feita com os alunos, constatou-se a importância de três pilares que devem ser levados em consideração na produção de gêneros acadêmicos: o

trabalho colaborativo entre professor e aluno, a leitura prévia do gênero a ser produzido e o *feedback* dado pelo professor acerca dos textos dos alunos.

A exigência de uma orientação do professor pode parecer apenas falta de autonomia do aluno com relação à produção de diferentes gêneros textuais. Porém, na realidade, o aluno não espera receber do professor fórmulas prontas para a produção dos textos, mas sim uma orientação, sobretudo na fase anterior à produção, no que se refere à exposição de diferentes modelos autênticos do gênero a ser trabalhado. Essa orientação poderá guiar o aluno na produção textual e facilitar o próprio trabalho do professor, uma vez que, se o aluno sentir segurança de como se constrói uma resenha, um ensaio ou um artigo, ele poderá se tornar mais motivado para escrever, o que influenciará na própria qualidade dos textos.

Portanto, como preceitua a abordagem de gêneros textuais a fase de leitura de modelos autênticos do gênero a ser trabalhado deve sempre anteceder a produção textual, para que os alunos possam se apropriar, a partir dos exemplos, do gênero a ser produzido, o que sanaria uma das principais dificuldades percebidas pelos alunos: o desconhecimento das características específicas dos gêneros.

A orientação prévia à produção poderá fomentar a autonomia dos alunos durante a fase de produção textual. Uma das alunas, para demonstrar uma experiência válida de produção de um gênero acadêmico vivida na graduação, relatou a realização de um projeto de ensino feita com colaboração entre professor e aluno, passando pelas fases de instrução e revisão colaborativa do texto.

Um passo posterior à produção textual que precisa de atenção por parte do professor é o *feedback* que deve ser dado ao aluno, para que ele saiba no que ele progrediu e no que precisa melhorar. Isso poderá servir de estímulo para as próximas produções, motivando-os e fomentando uma produção textual mais autônoma.

Partindo do pressuposto de que queremos formar professores bem qualificados, devemos evitar a reprodução de

práticas desmotivadoras como aquelas mencionadas pelos próprios alunos. Um aluno que vivencia experiências improdutivas de produção textual de gêneros poderá reproduzi-las em suas futuras salas de aula. Por outro lado, seguro do texto que deve produzir e dos objetivos a serem alcançados na produção, poderá adquirir padrões de motivação que o acompanhará durante todas as fases do trabalho com gêneros e, em espelhamento, agirá dessa forma ao trabalhar as habilidades de leitura e escrita de gêneros com seus alunos no futuro.

REFERÊNCIAS

- BAZERMAN, C. Gênero, agência e escrita. In: HOFFNAGEL, J.C. DIONÍSIO, A.P. São Paulo: Cortez, 2006.
- BIASI-RODRIGUES, B.; HEMAIS, B. A proposta sócio-retórica de John M. Swales para o estudo de gêneros textuais. In: BONINI et al, (org.) Gêneros: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola editorial, 2005, p. 152-183.
- LOPES-ROSSI, M. A. G. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In: KARWOSKI, A. M; et al. *Gêneros Textuais: Reflexões e Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006, p. 73-84.
- MACHADO, A.R. (coord.); LOUSADA, E; ABREU-TARDELI, L.S. *Planejar gêneros acadêmicos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- RAMOS, R. de C. G. Gêneros textuais: uma proposta de aplicação em cursos de Inglês para fins específicos. *The ESspecialist*, v. 25, n. 2, p. 107-129, 2004.
- SWALES, J. M.. *Genre analysis: english in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
- SWALES, J. M.; FEAK, C.B. *Academic writing for graduate students*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

**A APROPRIAÇÃO DO GÊNERO NARRATIVAS DE
AVENTURAS DE VIAGEM POR ALUNOS DE 4ª SÉRIE
DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Maria Ivanilda da Conceição BATISTA
(Secretaria de Estado de Educação do Pará)

Sandoval Nonato GOMES-SANTOS
(Universidade de São Paulo)

RESUMO: Este artigo propõe descrever e analisar o processo de apropriação do gênero textual Narrativas de Aventuras de Viagem por alunos da 4ª série do ensino fundamental de uma escola pública federal de Belém-PA. O gênero em questão foi *objeto de ensino* em uma seqüência didática ocorrida no primeiro bimestre letivo de 2007. Na análise dos textos produzidos pelos alunos, enfocamos os modos com que eles se apropriam do gênero com base em três eixos: a) os temas privilegiados; b) a seqüência narrativa global e c) os recursos lingüísticos de construção da textualidade. Do ponto de vista teórico, o estudo ancora-se na concepção bakhtiniana de linguagem, convocando ainda as contribuições dos estudos aplicados voltados para a reflexão sobre o ensino-aprendizagem de gêneros discursivos na aula de língua. Centrada no processo de aprendizagem do aluno, a análise permite evidenciar os efeitos da intervenção do trabalho docente nesse processo.

PALAVRAS-CHAVE: ensino-aprendizagem de língua; gênero textual; narrativa de aventuras de viagem; seqüência didática.

ABSTRACT: This study describes and analyzes the production process of the textual genre *Journey-Adventures Narratives* in the mother language teaching and learning context, in Elementary School of a public school in Belém (PA). The aim of the study is to understand how this genre, as a teaching object, assumes the role of discipline content, that is, its status in the Portuguese language class. Students's productions are focused on. This focus implies considering the ways in which students learn the genre.

KEYWORDS: textual genres; didactic sequence; *Journey-Adventures Narratives*; teaching and learning of Portuguese.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho se propõe a analisar o modo de recepção-produção do gênero Narrativas de Aventuras de Viagem por alunos da 4ª série do ensino fundamental de uma escola pública federal de Belém, no estado do Pará. Esse propósito implicará, como veremos mais adiante, interpretar os modos com que os alunos se apropriam do gênero textual com base em três eixos: a) os temas privilegiados; b) a seqüência narrativa global e c) os recursos lingüísticos de construção da textualidade¹.

Temos como pressupostos teóricos os estudos sobre gêneros discursivos à luz da visão bakhtiniana da linguagem, que norteará este trabalho. São também convocados os estudos dos autores Schneuwly, Noverraz, Dolz (2004), que contribuem para a compreensão da seqüência didática como instrumento de ensino-aprendizagem de um determinado gênero. São deles as contribuições para a reflexão sobre a inserção dos gêneros discursivos na escola enquanto bem social e cultural. Trazemos ainda as percepções de Guimarães, Cordeiro e Azevedo (2006) que examinaram a contribuição da teoria interacionista sociodiscursiva (BRONCKART, 1997, 1999) para o estudo de universos sociais diversos, de forma a refletir sobre possibilidades de comparação de duas experiências, ambas desenvolvidas em 3ª série do ensino fundamental. Uma foi realizada em uma escola particular em São Paulo e a outra em uma

¹ O corpus do trabalho foi gerado pelos procedimentos da pesquisa-ação e integra o banco de dados do projeto "A circulação de objetos de saber sobre a linguagem em práticas de ensino-aprendizagem da língua materna: formas do trabalho docente e modos de aprendizagem do aluno" (GOMES-SANTOS, 2005; 2008).

escola pública municipal em Porto Alegre. As autoras analisam as produções dos alunos antes e após a realização de uma intervenção didática sobre "narrativas de aventuras de viagens", na escola particular, e sobre "contos de fada", na escola pública. Esses estudos serviram de suporte para a caracterização e análise do gênero narrativas de aventuras de viagens, aqui focado.

Apresentamos também o contexto didático de apropriação do gênero conforme três tópicos: o lócus da pesquisa, no qual apresentamos o ambiente de produção do gênero, a turma, no qual procuramos especificar as características dos alunos, e, por fim, a descrição detalhada da seqüência didática adotada pelo professor no processo de apropriação do gênero narrativa de aventuras de viagem. Ao final serão apresentadas as análises que incidirão sobre a primeira e a última narrativa produzida pelos alunos ao longo da seqüência didática, o que nos permitirá chegar a alguns resultados, que serão expostos na conclusão deste artigo.

2 ELEMENTOS TEÓRICOS PARA COMPREENSÃO DOS GÊNEROS DISCURSIVOS COMO OBJETOS DE ENSINO

2.1 GÊNERO E CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM

Todas as ações do homem estão inevitavelmente ligadas ao uso da linguagem, que assim como todas as outras atividades humanas são variáveis e condizentes com o contexto nas quais se concretizam. Tais atividades são socialmente situadas e se realizam por meio de enunciados, quer sejam orais ou escritos, proferidos pelos integrantes dos vários campos da atividade humana, resguardando suas particularidades. Sobre esse aspecto Bakhtin é bem preciso: [...] cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso (BAKHTIN, 2003, p. 262).

Assim como as atividades humanas, os gêneros do discurso são diversos, inúmeros e fundamentalmente heterogêneos e estão a serviço da interação social. Logo, os gêneros discursivos são meios de comunicação, visto que estão presentes em todas as atividades de linguagem, que transitam pelas e medeiam as relações sociais.

No tocante à complexa heterogeneidade dos gêneros discursivos, Bakhtin (2003) ressalta que assim são devido às inesgotáveis possibilidades da multiforme atividade humana, e à medida que cresce e se complexifica um determinado campo de atividade, cresce e se desenvolve também seu repertório de gêneros discursivos. Para que se possa compreender essa heterogeneidade discursiva, Bakhtin assinala a importância de se considerarem nesse processo dois grupos:

Não se deve de modo algum, minimizar a extrema heterogeneidade dos gêneros discursivos e a dificuldades daí advinda de definir a natureza geral do enunciado. Aqui é de especial importância atentar para a diferença essencial entre os gêneros discursivos primário (simples) e secundário (complexos) – não se trata de uma diferença funcional. Os gêneros discursivos secundários (complexos – romances, dramas, pesquisas científicas de toda espécie, os grandes gêneros publicísticos, etc.) surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) – artístico, científico, sociopolítico, etc. No processo de sua formação eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples), que se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata [...] (BAKHTIN, 2003, p. 263).

Nesse processo é importante considerar que os gêneros discursivos serão sempre condizentes com o meio no qual foram produzidos, podendo assim refletir a individualidade do falante. Todo ser humano é único, cada situação comunicativa é ímpar, dependendo do contexto irá exigir este ou aquele gênero para se concretizar. Isso demonstra que existe uma relação orgânica entre o gênero e o estilo. “Todo enunciado é individual e por isso pode refletir a individualidade

do falante/escritor” (BAKHTIN, 2003, p. 265). Segundo Bakhtin (2003), em cada campo existe e é empregada uma variedade de gêneros que corresponde às condições específicas de dado campo e a esses gêneros correspondem determinados estilos que, por sua vez, são indissociáveis de determinada unidade temática, de determinadas unidades composicionais, de seus tipos de construção do conjunto e do seu acabamento, da relação do falante com os outros participantes da comunicação discursiva; enfim, o contexto, a situação comunicativa serão determinantes para se identificar e compreender um determinado gênero discursivo.

Como manifestação coletiva da ação humana os gêneros discursivos são produtos sociais determinados e estruturados em um dado contexto e estão a serviço da comunicação. Com base nas orientações bakhtinianas de linguagem, é possível inferir que toda e qualquer relação social comunicativa é estruturada e determinada por seu contexto de produção, pelo momento de sua realização e que a linguagem tem função de mediação nas práticas sociais. É através dela que o ser humano interage consigo, com o outro, com o mundo. É dessa interação que nascem e circulam os mais variados gêneros discursivos.

2.2 GÊNERO E ENSINO

Atualmente ouve-se muito falar na importância de se trabalhar o ensino da língua portuguesa por meio de textos, independentemente de sua natureza. É nesse contexto que se passa a supor que o ensino de língua deve estar voltado para o desenvolvimento das habilidades comunicativas introduzindo-se, assim, os gêneros discursivos como objetos de ensino.

Os gêneros textuais por seu caráter genérico, são termos de referência intermediário para a aprendizagem (...) o gênero pode ser considerado um megainstrumento que fornece um suporte para

a atividade, nas situações de comunicação, e uma referência para os aprendizes. (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 75)

A escola é um espaço democrático, pelo menos deve ser, onde há várias formas de linguagem, das mais próprias do espaço burocrático da instituição como: currículos escolares, históricos, planos de aula, diários de frequência e outros, às mais espontâneas, como as conversas entre amigos. Possibilitar nesse ambiente uma oportunidade real de aprimoramento e conhecimento de outros gêneros que circulam na sociedade é fundamental, pois de posse de tal conhecimento os alunos passam a atuar melhor e mais adequadamente tanto no ambiente escolar quanto fora dele. “A escola é tomada como autêntico lugar de comunicação, e as situações escolares, como ocasiões de produção/recepção de textos [...]” (SCHNEUWLY, 2006, p.78).

Schneuwly e Dolz (2004) abordam a didatização dos gêneros no contexto das práticas de ensino-aprendizagem de língua materna. Eles fazem referência à relevância do gênero no contexto das práticas sociais, assim como os modos de sua transposição para a prática escolar, que não deixa de ser também uma prática social.

No ambiente escolar os gêneros são transformados em objetos de ensino, ou seja, nesse espaço eles sofrem mudanças significativas na maneira como irão mediar as interações entre os participantes da comunicação. “Ele não tem mais o mesmo sentido, ele é principalmente, sempre gênero a aprender, embora permaneça gênero para comunicar.” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 78).

Os autores ressaltam ainda que o gênero trabalhado na escola é sempre uma variação do gênero de referência (p. 81) e, ainda, no que se refere à aprendizagem dos alunos, “é através dos gêneros que as práticas de linguagem materializam-se nas atividades dos aprendizes” (p. 74).

Nesse processo, cabe ao educador dispor de meios que viabilizem um trabalho produtivo com os alunos. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) propõem como recurso um procedimento que

chamam de “seqüência didática”, ou seja, “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (p. 97) que poderão nortear as atividades escolares. Ela tem a finalidade de “ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação.” (p. 97).

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97) ressaltam que “um trabalho de ensino-aprendizagem organizado com base nos gêneros textuais possibilitará ao professor observar e avaliar as capacidades dos alunos, antes e durante sua realização, fornecendo-lhe orientações mais precisas para a sua intervenção didática”. No tocante aos alunos, o trabalho com gêneros constitui tanto uma forma de se confrontarem com situações sociais efetivas de produção e de leitura de vários textos, quanto um modo de dominá-los progressivamente.

O importante é que se tenha claro que o trabalho com os gêneros escolares será sempre um leque de possibilidades no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem e como os gêneros discursivos são instrumentos de comunicação e reflexo de seu momento de produção, serão sempre fontes de transformação e conhecimento para todos os participantes do processo de ensino-aprendizagem.

2.3 CARACTERIZAÇÃO DO GÊNERO NARRATIVAS DE AVENTURAS DE VIAGEM

O gênero narrativas de aventuras de viagem apareceu como romance durante o século XVII com a finalidade de abrir novos horizontes para as ações do ser humano no mundo. O destaque do gênero são as capacidades humanas de realização (coragem, generosidade, humildade, etc.) desvelando uma ética da ação (GUIMARÃES; CORDEIRO; AZEVEDO, 2006). Na maioria das vezes, o motivo que orienta as narrativas está embasado em valores ideológicos, próprio do contexto de sua produção.

O início de uma narrativa começa apresentando o objetivo que o protagonista poderá ou não realizar e também as dificuldades que ele deverá enfrentar durante o percurso da viagem. Segundo Dolz e Wirthener (1999, p. 21, apud GUIMARÃES; CORDEIRO; AZEVEDO, 2006, p. 59), “a narrativa de aventura é um gênero narrativo que apresenta acontecimentos imprevistos, comportando riscos, assumidos por um ou vários heróis”.

O protagonista é um ponto móvel no espaço, não apresentando aspectos particulares. Para Dolz & Wirthener (2006, p. 59) “os heróis de uma aventura são personagens audaciosas, temerárias, que vivem uma série de peripécias ou resolvem um caso perigoso num lugar desconhecido que elas deverão explorar.” Essas personagens não são o centro da atenção do escritor, cujo objetivo principal é pôr em evidência a diversidade do mundo. As situações de contrastes como sucesso/insucesso, felicidade/infelicidade, são muito recorrentes no gênero narrativas de aventuras de viagem.

Nesse gênero, o fator temporalidade não é muito relevante devido ao tempo histórico ser inexistente. Apenas o tempo da aventura é considerado: instantes contíguos (horas, dias) são justapostos e organizados numa progressão temporal, aspecto este que pode gerar dificuldade para os alunos no momento de administrá-lo. Logo, a narrativa caracteriza-se por expressões temporais, como “um segundo depois”, “no mesmo dia”, “alguns minutos mais tarde” etc., muito presentes na narração de lutas, e por locuções, como “durante o dia”, “à noite” etc., usadas com o intuito de situar uma ação. Segundo Guimarães, Cordeiro; Azevedo (2006), no gênero narrativas de aventuras de viagem o escritor deseja, *a priori*, esboçar a imagem de um ser humano estático e a-histórico, que vive momentos conflitantes sucessivos.

Salientamos que essa caracterização reconfigura-se na seqüência didática proposta pelo professor aos alunos, descrita na seção seguinte (subseção 3.3.).

3 O CONTEXTO DIDÁTICO DE APROPRIAÇÃO DO GÊNERO

Nesta seção, propomos apresentar o contexto de produção no qual se realizou a didatização do gênero narrativas de aventuras de viagem. Nela, apresentamos o lócus no qual se realizou o ensino-pesquisa, a turma para a qual se propôs o trabalho com os gêneros discursivos e, ao final, fazemos a descrição da seqüência didática trabalhada e construída por professor e alunos.

3.1 LÓCUS DA PESQUISA

Nesta seção, propomos apresentar o contexto de produção no qual se realizou a didatização do gênero narrativas de aventuras de viagem. Nela, apresentamos o lócus no qual se realizou o ensino-pesquisa, a turma para a qual se propôs o trabalho com os gêneros discursivos e, ao final, fazemos a descrição da seqüência didática trabalhada e construída por professor e alunos.

3.2 TURMA

A seqüência a que se refere este trabalho foi realizada com os alunos da 4ª série do Ensino Fundamental, no 1º bimestre do ano letivo de 2007, entre os meses de abril e junho. Os alunos em sua maioria são crianças na faixa etária entre 9 e 10 anos. Grande parte são residentes próximos à instituição de ensino, estão inseridos em um contexto urbano, sujeitos às influências que o mesmo oferece, inclusive aos mais variados gêneros discursivos, que permeiam e medeiam suas vivências.

O trabalho com o gênero Narrativo de Aventuras de Viagem ofereceu a esses alunos uma oportunidade de ampliar seus conhecimentos escolares e extra-escolares.

3.3 DESCRIÇÃO DA SEQÜÊNCIA DIDÁTICA

A seqüência didática proposta à turma articulou seis momentos nos quais se encontram as atividades propostas:

I) *Leituras de várias Narrativas de Aventuras de Viagem, bem como conversas sobre elas.*

- Nesse momento o professor procurou familiarizar os alunos com textos do gênero de referência. Os aprendizes conheceram uma narrativa clássica: a de “Robinson Crusoe”, uma mais histórica: “a viagem de Pedro Álvares Cabral ao Brasil”, uma mais contemporânea: a de Amyr Klink, navegador brasileiro, comandante de embarcações. Sua primeira viagem ocorreu em 1984, quando atravessou, sozinho, em um barco a remo, os 7 mil quilômetros no Atlântico Sul que separa a África do Brasil, viagem registrada no livro *Cem dias entre o céu e o mar*. Também conheceram a história do nadador eslovaco Martin Strel, apelidado de “homem-peixe”, recordista mundial que enfrentou vários perigos para atravessar a nado o rio Amazonas. A travessia começou no Peru e terminou em Belém, o que deu ao nadador, aos 52 anos, o direito de registrar sua marca no Guinness, livro dos recordes mundial.

II) *Leituras de textos e exercícios sobre os elementos constitutivos das narrativas de aventuras de viagem.*

- O professor aproveitou os textos já trabalhados com os alunos para ajudá-los a identificar o protagonista e suas características, o objetivo e as situações vividas por essa personagem em uma narrativa e ainda fazer uma relação entre os textos estudados. A seguir, exemplo dessas atividades:

Quadro 1

Nas aulas passadas, lemos três histórias de aventuras de viagem: a história de Robinson Crusoe, a história da viagem de conquista do Brasil por Cabral e a história da viagem de Amyr Klink pelo oceano Atlântico.

Agora, vamos comparar as três. Responda às questões a seguir.

- 1) Quais as principais semelhanças (coisas parecidas) entre as três histórias?
- 2) Quais as características comuns (parecidas) aos três personagens (Robinson Crusoe, Cabral e Amyr Klink)?
- 3) Qual o objetivo dos protagonistas das viagens, ou seja, o que queriam alcançar?
 - Robinson Crusoe
 - Cabral
 - Amyr Klink
- 4) O que as narrativas de viagens que lemos, e outra, ensinam para a gente?

III) *Produção inicial de uma Narrativa de Aventuras de Viagem tendo por base o caso do nadador eslovaco Martin Strel.*

- Esse momento visou oportunizar aos alunos expressarem o que já haviam apreendido sobre as narrativas de aventuras de viagem. Seria o termômetro do professor das aulas anteriores e sobre o que os alunos já conheciam do gênero. A primeira produção foi, de certa forma, conduzida, como mostra o exemplo abaixo:

Quadro 2

Ficha para produção de textos

Nas aulas passadas, lemos várias narrativas de aventuras de viagens e conversamos sobre elas. Agora é sua vez de produzir uma narrativa de aventura de viagem. Para isso, você contará em detalhes a travessia do rio Amazonas pelo nadador eslovaco Martin Strel. As notícias que lemos sobre essa aventura não narrem o que aconteceu durante o percurso de 3.274 milhas atravessadas a nado por Strel.

O que teria de visto? Como teria enfrentado os perigos do rio Amazonas? Com quem teria entrado às margens do rio? Como dormia? Aonde aliviava seu cansaço?

Mãos à obra! O espaço é todo seu!

IV) *Avaliação e reflexão sobre as narrativas produzidas*

- Após a primeira produção, professor e alunos avaliaram os textos produzidos pela turma, com vistas à construção coletiva de um modelo do gênero e, assim, observar quais dificuldades precisariam ser superadas. Os exemplos a seguir mostram um pouco do que foi esse momento:

Quadro 3

Avaliando e reescrevendo o texto
1ª) Nas aulas anteriores, lemos várias narrativas de aventuras e falamos sobre elas. O que você já conhece até agora sobre essas narrativas? Na sua opinião, o que uma narrativa de aventura precisa ter? Preencha as linhas a seguir com sua resposta.
1ª) <i>O fundamental é ter aventura</i>
2ª) <i>Ser bom no contexto</i>
3ª) <i>Saber se expressar</i>
4ª) <i>apresentar as personagens</i>
5ª) <i>e especificar o texto (M – 405, 2007)</i>

2ª) Agora é o momento de você avaliar o texto. Leia a aventura escrita pelo colega e, para cada pergunta feita assinale com um “X” uma das três opções do quadro: SIM, NÃO ou UM POUCO:

Quadro 4

SEQUÊNCIA NARRATIVA		SIM	NÃO	UM POUCO
Situação inicial	a) o tempo em que se passa a história é definido?			
	b) o lugar em que se passa a história é definido?			
	c) o protagonista apresenta claramente o objetivo da aventura?			
Complicações e dificuldades	a) existem dificuldades a serem enfrentadas pelo protagonista?			
	b) o protagonista tem companheiros que o auxiliam na aventura?			
Resolução ou superação das dificuldades	a) as dificuldades são superadas?			
	b) fala-se sobre COMO as dificuldades são superadas?			
	c) o protagonista alcança seu objetivo inicial?			
Final da história (A história tem um final)				

Com o quadro anterior, o professor apresenta aos alunos os elementos constitutivos da seqüência da narrativa de aventura de viagem, conhecimento este suposto como necessário para a produção final.

V) Trabalhando os recursos textuais

- Nesse momento o professor trabalhou com os alunos exercícios sobre os tipos de discursos (direto e indireto), o foco narrativo e ainda elementos como as características

espaciais e temporais do gênero narrativas de aventuras de viagem, bem como os que se referem às ações das personagens, à superação de dificuldades, visando, assim, preparar melhor o aluno para a produção final. Nessa fase, ele aprendeu a identificar com mais precisão como se produz uma narrativa de aventura de viagem. A seguir, um exemplo dessa fase e como o professor trabalhou o foco narrativo com os alunos.

Quadro 5

2ª) Vamos agora entender quem conta a história. Há dois modos de contar:
participação direta do narrador nos acontecimentos que conta. Nesse caso, costuma-se usar “eu” e o narrador pode até ser o personagem principal.
distanciamento do narrador em relação aos fatos que conta. Ele sabe sobre a vida dos personagens, conhece seus pensamentos e sentimentos. Nesse caso, costuma-se usar “ele”.

VI) Produção final de uma Narrativa de Aventura de Viagem com livre escolha do tema, mas com uma ficha de planejamento da nova produção

- Esse momento teve por objetivo a produção final de uma narrativa de aventura de viagem, tendo em vista que os alunos já possuiriam, após o trabalho com seus próprios textos, conhecimentos mais sólidos acerca do gênero de referência. Essa produção, diferentemente da primeira, foi mais livre, o aluno pôde produzir seu texto com mais liberdade, com a escolha do seu próprio “tema”. Para auxiliar o aluno, o professor dispôs a ele um “quadro” para que o mesmo pudesse planejar e organizar sua narrativa, o que se pode observar a seguir.

Quadro 6

PRODUÇÃO FINAL

Olá pessoal,
Durante todo o 1º. Bimestre estivemos estudando as narrativas de aventuras de viagens. Lemos várias narrativas, uma delas clássica (Robinson Crusoe), outra mais histórica (A viagem de Pedro Álvares Cabral ao Brasil), e outra recente (Amyr Klink). Além disso, escrevemos a nossa própria narrativa de aventura, baseada no caso do nadador Martin Strel, o chamado homem-peixe.
Agora, vocês poderão usar tudo o que aprenderam para produzir mais uma narrativa de aventuras de viagem. Com mais essa, terão dois textos escritos por vocês mesmos. Daqui a alguns dias, podemos até organizar os nossos textos em um pequeno livrinho...
Antes de começar a escrever seu texto, você poderá planejá-lo. Para isso, preencha os quadros a seguir. Neles você escreverá sobre como será sua narrativa.

O quadro citado no comando representa a seqüência da narrativa, apresentada na fase acima (IV), sendo que para cada elemento o professor faz uma pergunta para ajudar o aluno no planejamento da nova produção.

4 ANÁLISE DAS NARRATIVAS DE AVENTURAS DE VIAGEM

A análise, a seguir, enfoca o processo de apropriação do gênero narrativas de aventuras de viagem pelos alunos, com base em três eixos: os temas privilegiados, a seqüenciação narrativa global e os recursos lingüísticos de construção de textualidade. Na abordagem desses elementos, consideramos o movimento de apropriação do gênero com base em dois momentos da seqüência didática: a primeira e a última produção, sem perder de vista o fato de que o gênero, tal como didatizado, é uma variação do gênero de referência.

4.1 TEMAS PRIVILEGIADOS (ITEM VIÚVO)

Em relação à primeira produção, o professor propôs aos alunos que elaborassem uma narrativa sobre a travessia do rio Amazonas pelo nadador esloveno Martin Strel, e foi o que a maioria dos alunos fez, como mostram os trechos a seguir:

“O Homem Peixe

Era uma vez um homem chamado Mácio. Ele tinha um sonho de entrar no livro dos recordes mundiais, ao nadar 3.274 milhas ele tinha 52 anos, ele conseguiu e registrou oficialmente sua marca no Guinness, livro dos recordes mundiais [...]” (JP, 1ª produção)

“Alguns meses atrás um nadador chamado Martin Strel resolveu sair por aí nadando para bater o seu novo Record [...] então Strel começou a nadar do Peru até Belém [...]” (IM, 1ª produção).

Houve somente um pequeno grupo que se afastou do comando da primeira produção, como mostra o exemplo seguinte, em que se altera o protagonista, que deveria, pela orientação do professor, ser o nadador esloveno Martin Strel, embora se conserve a temática: a travessia sobre a água (fluvial ou marítima).

“A Mônica Atravessa o Rio Amazonas.

Era um dia bonito quando ela viajou pra atravessar o grande rio Amazonas” (V. 1ª produção)

Já na produção final, os alunos ficaram mais livres para fazer suas narrativas de aventura de viagem, como mencionado na descrição da seqüência didática. Contudo, foi possível observar que, mesmo podendo escolher o tema de suas narrativas, a maioria não se distanciou muito do gênero de referência, visto que a temática da viagem sobre a água prevaleceu na última produção, como mostram os exemplos abaixo:

“As aventuras de Bruce Wilys

Era uma manhã de sol no dia 15 de dezembro de 1996 e Bruce queria terminar sua maratona de Amazônia até Belém, e partiu para o mar.” (JP, 2ª produção)

“Perigo em um passeio de Barco

Em um dia uns amigos chamados Jon, Joana, Camile e Rui, queriam fazer um passeio pelo rio Amazonas. Nós vamos fazer esse passeio

do dia 05/02/07 [...] Nesse dia do passeio eles alugaram um barco por 3 dias(...)" (IM, 2ª produção)

Uma hipótese para que a maioria da turma tenha optado pela narrativa de aventura de viagem marítima poderia ser o fato de os textos-base da seqüência didática trabalhados em sala de aula terem contemplado mais essa temática. Contudo, houve uma parcela de alunos que, em suas produções finais, escolheu fazer narrativas próximas às narrativas filmicas, o que pode revelar certa influência de suas histórias de letramento em suas produções, fato esse pressuposto na reflexão sobre gênero discursivo de Bakhtin. O contexto influencia o momento de produção de um determinado gênero. Outro elemento a ser considerado é que esse fato demonstra também uma relação intertextual, uma vez que os alunos trazem para suas produções outros textos com que já tomaram provavelmente contato em suas histórias de leituras. O trecho a seguir demonstra essas particularidades temáticas:

"O homem aranha contra o homem areia

- Oi eu sou o homem Aranha acabei de saúva o mundo. Agora estou numa ilha sozinho, pelos menos eu acho, já estou conhesendo a ilha e tem muita areia e caverna, eu estou numa delas. Acabei de ver um vucão agora vou dormir amanhã vai ser um novo dia" (C, 2ª produção)

Em relação ao tema, o que se pode observar é que a maioria dos alunos consegue mobilizar, desde a primeira até a última produção, temas próprios das narrativas de aventuras de viagem, sem muito distanciamento do gênero de referência.

4.2 ELEMENTOS COMPOSICIONAIS DA SEQÜÊNCIA NARRATIVA

Em geral, uma seqüência narrativa organiza-se em cinco fases: "a situação inicial", em que são apresentados os elementos de base que preparam o desenrolar da trama; "fase de complicação" em que é criada uma tensão devido à introdução de um elemento perturbador; "fase de ações", que agrupa os acontecimentos ocorridos na fase anterior; "fase de resolução", em que os novos acontecimentos possibilitam a resolução parcial ou total dos conflitos anteriores; e "situação final" que introduz um novo estado de equilíbrio. Esses elementos composicionais foram mobilizados pelos alunos tanto na primeira quanto na segunda produção, sendo que nesta houve uma inserção mais satisfatória, o que demonstra que de certo modo a interferência das atividades didáticas propostas pelo professor ampliaram e ajudaram na articulação dos mesmos.

Em relação à situação inicial, a maioria dos alunos se apropriou de forma adequada desse elemento mais na segunda produção que na primeira, o que se pode verificar nos trechos seguintes:

"O homem-peixe

Era um domingo quando decidi atravessar o rio Amazonas. Junto com minha equipe comecei a nadar. Percorri mais de 3.450 quilômetros" (D, 1ª produção)

"A viagem de Dante Rudi

No dia 16 de outubro de 1982 um homem muito corajoso, chamado Dante Rudi, decidiu sair da Alemanha em direção ao Rio Paraguai, na Argentina" (D, 2ª produção)

Como se pode observar, o aluno apresentou, mais adequadamente, o protagonista, suas características, seus objetivos, onde se passaria a aventura, na segunda produção. Na primeira esses elementos não são tão claros.

Quanto às fases de complicação e superação das dificuldades, é possível observar que um grupo maior de alunos as mobiliza tanto na primeira quanto na segunda produção, sendo que, nesta, de modo mais explícito esses elementos são retomados, como mostram os trechos abaixo:

“A alguns meses atrás um nadador chamado Martin Strel resolveu sair por aí nadando para bater o seu novo recorde de 2.007, então Strel começou a nadar do Peru até Belém, seu filho com muito medo que seu pai fosse der um ataque cardíaco ele resolveu tirar o seu pai da água e levar ao médico mais seu pai querendo bater o recorde insistiu para poder nadar até Belém.

.Strel com muita força de vontade passou pelas piranha, enfrentou as correntes e ele só parava para descansar e comer [...]” (IM, 1ª produção)

“Nesse dia do passeio eles alugaram um barco por 3 dias, eles foram navegando quando estava na metade do rio um monte de jacarés estava ao redor do barco, eles só conseguiram espantar os jacarés com o barulho do motor do barco, logo depois de algumas horas, eles encontraram piranhas no rio, sorte que eles tinham trago da casa de carne, eles espertos jogaram a carne no rio.” (IM, 2ª produção)

“Encontrei também o saci e um cavaleiro negro. Com o saci foi legal conversamos muito me contou até como perdeu a perna. Já com o cavaleiro foi horrível, ele queria me matar, mas na hora que ele ia infiar a espada no meu coração um índio jogou a flecha no coração do cavaleiro negro. Era difícil de dormir tinha muito bicho me picando, para me cobrir pegava folha de bambu.” (DJ, 1ª produção)

“Tive quatro complicação logo no início quando sai varais baleias vieram atrás de nosso barco, depois de três dias de viagem meu amigo Will teve um resfriado, depois minha namorada Elizabet teve um grande corte na perna e a última dificuldade foi a mais difícil uma onda gigante tava vindo em nossa direção.

Para superar as baleias tivemos que ficar parados até eles irem em bora, já para superar o resfriado de Will tivemos que dar para ele

os remédios que tínhamos levado, no corte de minha namorada já que estávamos no maranhão levamos ela no posto de saúde e lá fizeram o curativo, e na onda gigante tentamos muito nos comunicamos com vários lugares para saber como fariamos para a onda não atingir a gente, tentamos de toda maneira até que conseguimos nos comunicar com uma central de Miami e deram as coordenadas certas e desviamos da onda gigante.” (DJ, 2ª produção)

As fases de complicação e resolução são, pelos trechos acima, as que os alunos mais apresentam dificuldades em mobilizar, em especial na primeira produção, visto que na segunda já conseguem relacioná-las mais adequadamente, encadeando assim a trama para o desfecho ou final da história que é bem trabalhado por quase todos tanto na primeira quanto na segunda.

Convém observar que uma pequena parcela teve dificuldades para desenvolver o conteúdo temático através da sequência narrativa nas duas produções, ficando assim no estágio anterior à intervenção didática, pelos menos no que se refere ao texto escrito, como mostram os trechos a seguir:

“A travessia da Amazônia

Era um dia lindo de chuva em São Paulo Reutrs- após enfrentar jacarés piranhas, doenças e a ameaças de um ataque do coração, o nadador eslovaco Martin Strel registrou neste domingo o recorde de quilômetros depois de atravessar a nado o rio Amazonas e foi levado ao hospital. Hoje e uma dia mas bonito escrevi este texto com carinho.” (RA, 1ª produção)

“Juliana faro Na Terra

Juliana passou varias dificuldade pelo avião varias pessoas ficou olhando para o avião e as pessoas ficou olhando para ajudala. E ali o avião ia caindo e Juan ia para saualva e consegui saualva(...)” (RA, 2ª produção)

4.3 RECURSOS LINGÜÍSTICOS DE CONSTRUÇÃO DA TEXTUALIDADE

Em relação ao uso dos recursos lingüísticos que conferem textualidade às produções dos alunos, verificou-se somente os mais mobilizados pelos mesmos, que foram: o foco narrativo, o discurso direto, o tempo, o espaço e a utilização do verbo no pretérito, marca da narrativa. O uso dos mesmos certamente é, em grande medida, reflexo da intervenção feita pelo professor com a seqüência didática trabalhada em sala de aula. Esses recursos aparecem nas duas produções, ora aparecendo com mais precisão na primeira produção, ora nas duas. Logo adiante, exemplos de como os alunos utilizaram o recurso foco narrativo em suas produções.

“Oi sou o Homem peixe e vou contar com detalhe como foi atravessar o rio Amazonas” (DJ 1ª produção)

“Oi meu nome é Jack Sperial, Moro na grande São Paulo e vou fazer uma viagem grande com meu amigo Will Tarney e minha namorada Elizabet [...]” (DJ 2ª produção)

O aluno, como se pode observar nos trechos, optou por usar o foco narrativo em primeira pessoa, sendo que o narrador é também personagem principal da história e ainda define seus objetivos (na 1ª produção) e mostrou quem serão seus companheiros na aventura (na 2ª produção).

Há um grupo de alunos que conseguiu mobilizar o foco narrativo tanto em primeira quanto em terceira pessoa de uma produção para outra, como mostra o exemplo a seguir:

“Era um dia de domingo quando decidi atravessar o rio Amazonas.
Junto com minha equipe comecei a nadar. Percorri mais de 3.450 quilômetros.” (D.1ª produção)

“No dia 10 de outubro de 1982, um homem muito corajoso, chamado Dante Rudi decidiu sair da Alemanha em direção ao Rio Paraguai, na Argentina” (D. 2ª produção)

Como se pode observar, o foco narrativo é um fenômeno bem mobilizado pelos alunos em ambas as produções. Ressaltamos que a maioria da turma optou pelo uso do foco narrativo em terceira pessoa.

O tempo e o espaço são também recursos que grande parte dos alunos usam em suas produções. As dificuldades em mobilizá-los são mais recorrentes na primeira, sendo que em alguns casos elas são parcialmente superadas na segunda produção, como se pode observar nos exemplos abaixo:

“Oi sou o homem peixe e vou contar com detalhes como foi atravessar o rio Amazonas.

Logo na primeira noite vi algo muito estranho, tava passando pela uma margem e vi um animal que era todo preto e no lugar da cabeça tinha fogo. (DJ, 1ª produção)

“Sai no dia 20 de julho de 2005, minha saída foi emocionante (...) Ia ter de sair de barco e passar pelo oceano Atlântico e oceano Pacífico (...) depois de três dias de viagem meu amigo Will teve um resfriado, depois quando a gente já estava no maranhão minha namorada Elizabet teve um grande corte na perna (...)” (DJ, 2ª produção).

Outros recursos utilizados são o discurso direto e o tempo verbal no pretérito nas duas produções. Quanto ao uso do verbo no pretérito, é possível supor que os alunos já haviam tido, de certa forma, contato com gêneros da ordem do narrar em suas histórias de letramento, pois esse recurso é mobilizado com certa facilidade tanto na primeira quanto na segunda produção. A seguir exemplo de discurso direto utilizado, por uma parcela da turma, como recurso de textualidade;

“- Você aceita competir com o meu nadador profissional? Valendo um bilhão.

- Depende – falou Strel curioso.

- Vai ser assim, você e nadador vão começar no peru, no nascente do rio Amazonas até a ilha do Marajó e o primeiro que chegar lá vai ser o ganhador, OK! – Explicou o trilionário.(...)” (J.1ª produção)

“Até que um dia depois de muitas corridas vencidas por Cesar ao chegar em sua mansão o telefone toca e Cesar corre e atende:

- Alô, mansão dos Belfor, quem deseja?

- E aí Belfor, até agora ainda não viu sua mulher não é? Perguntou o homem

- Não, quem é estranhou Cesar

- Há, não esta me reconhecendo, sou eu Zigfrid.(...) (J, 2ª produção)

A seguir exemplos de como a maioria dos alunos utilizaram o verbo no pretérito, que é marca do gênero da ordem do narrar, mobilizado em ambas as produções sem muitas dificuldades.

“Era um dia bonito quando ela viajou para atravessar o grande rio Amazonas. Quando ela chegou viu que era grande e ficou com medo (...) ela foi pra a margem do rio e nadou em um dia 50 Km (...)” (V, 1ª produção)

“Era um dia lindo quando Juliana e Orlando iam passar para sua viagem a Amazonia.

Eles estavam muito felizes pois iriam realizar seus sonhos ir ao rio Amazonas.

Eles chegaram e a primeira coisa que viram foi os botos (...)” (V, 2ª produção)

Em relação à utilização dos recursos lingüísticos, enfocados nesta análise, que conferem textualidade às narrativas produzidas pelos alunos, pode-se observar que tanto na primeira quanto na segunda eles não apresentam muitas dificuldades na hora de utilizá-los, sendo que na segunda produção as dificuldades são quase em sua maioria superadas.

5 CONCLUSÃO

Este artigo teve por objetivo descrever e analisar o modo de produção/recepção do gênero narrativas de aventuras de viagem por alunos da 4ª série do ensino fundamental de uma escola pública de Belém. As análises foram feitas quanto ao modo com que os alunos se apropriam do gênero textual proposto, através de uma seqüência didática, com base em três eixos: os temas privilegiados, a seqüência narrativa global e os recursos lingüísticos de construção de textualidade. Para tanto, consideramos a primeira e a última produção dos alunos.

Com base na análise proposta, constatamos, pelo movimento operado pelos alunos da primeira para a segunda produção, que, de modo geral, há uma apropriação significativa do gênero. Eles conseguem ao final mobilizar e ordenar, através da seqüência narrativa, conteúdos temáticos próprios das narrativas de aventuras de viagem, o que mostra que a intervenção do professor, através da seqüência didática proposta aos alunos, teve grande relevância nesse processo de apropriação do gênero e provavelmente esses alunos estarão mais seguros quando estiverem diante de outros gêneros da ordem do narrar, uma vez que adquiriram competências para usar de maneira mais apropriada o gênero proposto como objeto de estudo, bem como os demais objetos ensinados e, supomos, aprendidos.

Sendo assim, podemos inferir que o ensino da língua materna com base em uma visão interacionista de linguagem, que valorize o texto como bem cultural e social e não como pretexto para práticas puramente gramaticais, é viável, visto que essa perspectiva engaja professor e aluno em tarefas distintas, embora complementares. Ao aluno será oportunizado conhecer e dominar melhor um gênero, isso irá lhe possibilitar ler, escrever e falar de maneira mais adequada numa dada situação de comunicação, além de poder refletir sobre suas produções. Já o professor poderá avaliar suas práticas didáticas, verificar os avanços e as dificuldades de seus alunos e, assim, poder construir novas seqüências didáticas para suprir as necessidades constatadas. É nessa direção que se pode afirmar que o trabalho

com os gêneros, de certa forma, permite pensar a educação para a vida, para o exercício da cidadania.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GOMES-SANTOS, Sandoval Nonato. *A circulação de objetos de saber sobre a linguagem em práticas de ensino-aprendizagem da língua materna: formas do trabalho docente e modos de aprendizagem do aluno*. (Projeto de Pesquisa). Mestrado em Letras, Instituto de Letras e Comunicação, Universidade Federal do Pará, 2005-2008.

GUIMARÃES, Ana Maria de Matos; CORDEIRO, Glais Sales; AZEVEDO, Isabel Cristina Michelin. *Realidades sociais diferentes e gêneros textuais: duas experiências do contexto escolar brasileiro*. Rev. MOARA. Belém: Instituto de Letras e Comunicação – Curso de Mestrado em Letras, n. 26, ago-dez, 2006.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas; SP: Mercado de Letras, 2004.

LECTURA MEDIADA POR ORDENADOR: IMPLICACIONES EN LA ACTIVIDAD UNIVERSITARIA

Cristina de Souza VERGNANO-JUNGER
(Universidade do Estado do Rio de Janeiro)

RESUMEN: Este artículo presenta reflexiones sobre la lectura en ámbito universitario, con énfasis en los recursos informáticos y sus efectos en la comprensión lectora. Consideramos la lectura una actividad de reconstrucción de sentidos, a través de la interacción activa del lector con el texto. Las prácticas lectoras universitarias suelen sufrir con la fragmentación de textos, poco conocimiento del género académico y falta de una labor sistemática para el desarrollo de un lector autónomo. En el caso de la lectura mediada por ordenador, la cuestión se hace más grave, debido a su carácter novedoso en medio escolar. Para ejemplificar la discusión, utilizamos una experiencia con foro virtual en un grupo de Español VII de una universidad pública de Río de Janeiro. Lo observado reforzó la necesidad de inversión en el trabajo con lectura, pues las dificultades iniciales se han ido sanando a lo largo del proceso de evaluación de las actividades propuestas.

PALABRAS-CLAVE: español lengua extranjera; lectura; foro virtual; enseñanza universitaria

ABSTRACT: This paper discusses the reading comprehension among undergraduate students. It emphasizes the effects of the computers and the Internet resources on the reading process. We consider the reading comprehension an active interaction between the proficient reader and the text in order to reconstruct meaning. However, the reading practice in university is often fragmented, under developed and the knowledge about academic genre is not sufficient. These problems increase when the reading comprehension occurs in a virtual environment, due to the fact that this is a very recent practice. We present the results from reading activities in a web forum among undergraduate Spanish students to exemplify the

problems and solutions for the situation. The experience showed that is necessary to carry out a reading comprehension systematic work in order to obtain proficient readers.

KEYWORDS: Spanish foreign language; reading comprehension; web forum; undergraduate teaching

1 INTRODUCCIÓN

Cuando pensamos en la presencia del ordenador en la vida académica, específicamente en las actividades de los estudiantes, podemos asumir algunas hipótesis para su utilización, basadas en nuestra experiencia en el mundo contemporáneo. La primera, más inmediata, se refiere al uso del ordenador como una máquina sofisticada de escribir, que permite al usuario elaborar textos, tablas, editar imágenes, además de posibilitar la lectura de lo que ahí se produzca. Casi simultáneamente, tal vez, nos venga a la mente la posibilidad de interacción a través de Internet – correos electrónicos, *chats*, foros, *blogs* etc. – aunque eso no siempre se asocia a lo académico. Hay también el recurso de descargar variados materiales, como textos, canciones, imágenes, para leerlos y utilizarlos posteriormente.

Reflexionando sobre esas utilidades del ordenador, nos es posible separarlas según dos modalidades de uso de la lengua: la producción y la recepción de discursos. Respecto a la producción, se podrían enfocar cuestiones sobre la redacción en géneros específicos del entorno académico; técnicas, procedimientos y dificultades en la escritura; recursos aportados por el ordenador e Internet en la producción escrita y oral mediada por las nuevas tecnologías; aspectos de la interacción, entre otros.

Con relación a la lectura, asociada a la recepción, lo primero que cabe destacar es la defensa a su aspecto de práctica activa, que involucra al lector en un proceso de reconstrucción de sentidos, en

una negociación cooperativa con el texto y su autor (KLEIMAN, 1996; MANINGUENEAU, 1996; VERGNANO-JUNGER, 2005b; 2007). La lectura en la formación superior tiene destaque ya que es el principal medio de acceso a la información y al conocimiento especializado (CARRANZA et. al., 2004). De hecho, todo el trabajo que se desarrolla durante los estudios universitarios se apoya en la investigación y revisión de la literatura científica, sea como fuente principal de estudios, sea como soporte a las investigaciones experimentales y de campo. Eso se da en la lectura de textos impresos y se extiende a la lectura digital. En este último caso, cabe añadir toda una serie de consideraciones sobre hipertexto, intertextualidad, multimedios, aspectos que se potencian en la comprensión de textos en soporte informático, aunque pueden encontrarse también en los ejemplares impresos (PINHEIRO, 2005).

Este artículo se inserta en las investigaciones que hemos venido desarrollando sobre la comprensión lectora y enseñanza de lenguas. Enfatizamos, aquí, la cuestión lectora en el ámbito de la formación universitaria, con foco especial en las relaciones de lectura mediadas por ordenadores. Nos interesan principalmente las consideraciones sobre el desarrollo de una perspectiva crítica por parte del lector-estudiante, que debe aprender a seleccionar adecuadamente sus fuentes en ese nuevo soporte. Y, como mucho de lo que se lee en las universidades fue producido en países y lenguas diferentes del idioma nativo de los estudiantes e investigadores, destacamos algunas cuestiones relacionadas a la lectura en lengua extranjera. Para ejemplificar nuestras reflexiones, discutimos el proceso lector de estudiantes de Lengua Española VII de una institución de enseñanza superior pública en Río de Janeiro, en una interacción por medio de un foro virtual.

2 LA LECTURA Y EL ÁMBITO UNIVERSITARIO

Como comentamos en la introducción, la lectura forma parte de la actividad universitaria, tanto de estudios como de investigación. Entre los estudiantes, profesores e investigadores circulan, en el ámbito del discurso escrito, los artículos científicos, las tesis y los manuales técnicos, que les permiten acceso al conocimiento que se va construyendo dentro de la propia academia. O sea, se trata de discursos escritos por científicos para científicos (GUTIÉRREZ RODILLA, 2005).

El género típico del área es el académico-científico, cuya tipología textual principal es la expositivo-argumentativa. Aunque el lenguaje científico presente diferencias según el campo de conocimiento a que se aplique, posee algunos aspectos comunes. Su función social, eminentemente informativa, define sus características formales: precisión de términos, búsqueda de neutralidad y objetividad, impersonalidad, economía, presencia de símbolos, siglas y terminología técnica especializada (GUTIÉRREZ RODILLA, 2005). Tal carácter puede llevar a creer que su lectura debería ser estrictamente decodificadora, pero, aún ahí cabe espacio a la interpretación, incluso si se considera que diferentes áreas del conocimiento ofrecen tratamientos distintos a un determinado tema, llegando a utilizar un mismo término con significados diferentes (VERGNANO-JUNGER, 2005).

Nuestra experiencia de más de una década como docente e investigadora universitaria nos permite observar que la actuación lectora de nuestros estudiantes, principalmente al principio de la carrera, suele presentar dificultades en la lectura de ese género. Además de su novedad, pues el género no circula en la escuela durante la enseñanza preuniversitaria, y de las dificultades provocadas por las limitaciones de conocimientos teóricos sobre los temas leídos (CARLINO, 2003), hay la cuestión de qué es leer en las creencias de esos estudiantes. Investigaciones apuntan para una definición de lectura decodificadora, presa a la forma, vocabulario, estructuras y

contenido de información, en la cual autor es considerado como autoridad, al lado del profesor (CARMAGNANI, 1995; VERGNANO-JUNGER, 2005; 2005b). Existe, además, una tendencia a leer de forma fragmentada – capítulos de libros aislados, o partes de ellos – sin atención a los enlaces significativos que se deben construir por medio de una práctica lectora intertextual (CARVALHO, 2002).

Por eso, estamos de acuerdo con Carvalho (2002) que el hábito autónomo de lectura entre dichos estudiantes, que resultaría de una actividad sistemática, frecuente y contribuiría a perfeccionar su comprensión textual crítica, tampoco es práctica corriente, limitándose a lo exigido explícitamente por los docentes. A pesar de esa constatación, cabe también concordar con Carlino (2003) que el alcance de esa autonomía requiere una labor sistemática y cuidadosa por parte del profesor, a fin de contribuir a la construcción de la independencia del lector-aprendiz.

En términos de la lectura en lengua extranjera, podríamos destacar que el desconocimiento (o el conocimiento limitado) del idioma lleva a una tendencia hacia la decodificación (CARMAGNANI, 1995). Ante la imposibilidad de profundizarse en el contenido y las dificultades con el vocabulario y las estructuras poco familiares, los lectores tienden a fijarse en las palabras y frases, dejando de hacer inferencias, establecer relaciones entre lo leído y sus conocimientos enciclopédicos e intertextuales. Eso acaba generando una comprensión superficial del texto. Pero, si consideramos que los estudios superiores demandan el contacto crítico con un abanico amplio de trabajos y que eso acaba llevando a textos producidos por investigadores de diversos países, nos parece quedar claro que desarrollar una lectura profunda, reflexiva, crítica y autónoma en lengua extranjera es tan importante como hacerlo en lengua materna.

3. CUESTIONES A PLANTEAR A PARTIR DEL USO DE FUENTES VIRTUALES

La revolución informática ha traído a nuestras sociedades nuevos recursos de producción y circulación de pensamientos, textos e imágenes. Los ordenadores personales nos han permitido una escritura y lectura virtuales, que, con los avances más recientes, pueden salir, incluso del espacio cerrado de los despachos, ganando portabilidad (RIBEIRO, 2005). También la manera de acceder a los textos ha cambiado, ya que no damos la vuelta a páginas, sino las hacemos deslizar verticalmente, de forma semejante a lo que se hacía en la escritura antigua en rollos.

Pero, tal vez, la gran innovación haya sido la posibilidad de interactuar a distancia, intercambiando mensajes y textos de variados estilos y formas por medio de Internet. La Red mundial de ordenadores conecta a las personas en tiempo real o de manera muy rápida, estén donde estén en el mundo. Todo lo que necesitan es tener acceso a la tecnología necesaria para hacerlo viable.

Internet, sin embargo, pese a las ventajas que ofrece, también plantea algunos problemas y aspectos que merecen reflexión (TOMAÉL et al., 2008). Uno de los que se nos ocurre más inmediatamente es aquél creado por las limitaciones tecnológicas. Principalmente en países en desarrollo o subdesarrollados, no se puede creer que los recursos informáticos estén democratizados. No sólo faltan ordenadores e infraestructura para Internet, como gran parte de las poblaciones de tales países no sabe cómo hacer uso de ellas¹.

¹ Un reportaje del *Correio Brasiliense* de 17/07/2007 destaca como Brasília, la ciudad más informatizada de Brasil, posee, todavía, un bajo nivel de acceso a recursos informáticos. Eso sirve para reflejar el "alerta de como o brasileiro ainda vive num mundo isolado". Disponible em <http://www.rhila.net/index.php?option=comcontent&task=view&id=773&Itemid=149> Acceso el 04/04/2008.

En términos de comprensión lectora, y, en especial, de la lectura universitaria, nos cabe tejer consideraciones sobre: (a) la cuestión del autor, (b) la confiabilidad de las fuentes, (c) las especificidades del hipertexto y de la multimediosidad. Los ítems a y b están relacionados. Internet es, en cierta medida, un espacio democrático, en el sentido de que hay múltiples oportunidades y posibilidades de que cualquiera, poseyendo los recursos técnicos necesarios, pueda difundir sus escritos. Eso significa que, no todo lo que está en Internet sirve a propósitos de investigación en términos de base teórica (TOMAÉL et al, 2008). Otro problema derivado de esa libertad es el hecho de que se pueden componer sitios utilizándose fragmentos o textos completos de varias personas (diferentes del autor del sitio), sin que haya un control, o un sentido de obligación de hacer referencia a la fuente original de lo citado (SOUSA, 2004).

De esa manera, concluimos que una de las exigencias para el lector universitario proficiente, que desee recurrir a Internet como fuente lícita de estudios, es desarrollar estrategias críticas de selección y evaluación de fuentes, autores y géneros (TOMAÉL et al, 2008). Eso no es un aspecto exclusivo de la investigación en fuentes virtuales, pues en términos de materiales impresos también hay que diferenciar, por ejemplo, textos científicos de los de divulgación científica. Pero tal problema se amplía en función de la novedad del medio y de la misma virtualidad, que a veces crea dificultades para la identificación de autor y fuente. Conocer las reglas sobre direcciones en Internet, favoreciendo la identificación, por ejemplo, de sitios de universidades, es un punto de partida. Se trata de un aspecto de conocimiento enciclopédico y, a la vez, discursivo que hace falta fomentar en los lectores-aprendices.

El hipertexto es otra marca de los textos virtuales. Pero, cabe resaltar que ya existía en materiales impresos bajo la forma de notas, referencias bibliográficas, sumarios etc. Su presencia intensa en los medios digitales, el hecho de que es característica constituyente de los textos que suelen circular en dichos medios y las estrategias que involucra durante el proceso lector lo hacen, sin embargo, un tema

importante cuando se trata de la lectura virtual (MARCUSCHI, 2005; PINHEIRO, 2005).

El aspecto que se suele destacar en su caracterización es la lectura no lineal. La estructura de los textos típicamente elaborados para circular a través de Internet presupone variedad de caminos a seguir. Claro está que el lector en papel también lo puede hacer, pero en textos digitales eso forma parte de las trayectorias de lectura esperadas. Los enlaces conectan el lector a diferentes páginas y le permiten saltar de una a otra, pulsando el ratón sobre una palabra o imagen destacada. Su libertad está, sin embargo, limitada por las opciones que le ofrece el autor de cada sitio; a veces también por contraseñas. Lo importante es destacar que, con esa actividad lectora de hipertextos el lector está compartiendo la producción del texto con su autor. Eso requiere su cuidado y atención para no perderse en un sin número de páginas, sitios e informaciones, olvidándose, incluso, el punto de origen que motivó la lectura (PINHEIRO, 2005).

El hipertexto nos remite a la intertextualidad, ya que la lectura hipertextual permite al lector conectarse a una infinidad de textos, imágenes, sonidos, simultáneamente, a través de la pantalla de su ordenador. Una de las maneras de comprobarlo es fijándonos en cómo es posible sacar dudas, ampliar conocimientos, dialogar a través del acceso a diferentes sitios, contenidos y géneros que circulan en Internet y están disponibles sea por medio de los enlaces, sea por el acceso directo a las direcciones de *homepages* (PINHEIRO, 2005).

Los textos de Internet tienen, aún, como características: su inmaterialidad, interactividad, concisión y multisemiosis. La primera permite que se compongan textos no sólo con palabras o imágenes, sino con sonidos y movimiento, o sea, que se tenga acceso a materiales multisemióticos. El lector no toca el texto, no tiene en sus manos el libro. Debe concebir otras relaciones con el objeto texto, cuya presencia física está restringida a la imagen luminosa en las pantallas. Pero, esta misma inmaterialidad le ofrece recursos que van más allá de la palabra impresa. Requieren, también, la capacidad de considerar y construir sentidos a partir de diferentes objetos de lectura – se leen

textos verbales, pero también imágenes estáticas o en movimiento (PINHEIRO, 2005).

Esos textos se caracterizan, además, por sus contenidos compactos, expuestos en secuencias más cortas, completas en sí. Como la estructura de las páginas ofrece múltiples enlaces y no hay un control sobre cuáles se consultarán, el mensaje debe fluir de forma comprensible a través de breves textos, de lo esencial (PINHEIRO, 2005).

Por fin, esa concepción de texto virtual permite que haya una interacción más directa entre emisor y receptor del mensaje en varios de los géneros típicos de Internet, como *chats*, foros, *blogs*. El lector, que, normalmente en una lectura activa, ya reconstruye sentidos, puede, por medio de esos recursos de contacto, sincrónico o no, efectivamente intercambiar informaciones u opiniones con el autor de lo que lee (PINHEIRO, 2005).

Todos esos aspectos del texto virtual nos llevan a reflexionar sobre qué estrategias usaría el lector y qué impacto eso representa en su formación. Los procedimientos lectores que ya reconocemos como estrategias cognitivas y metacognitivas en la lectura de textos impresos también aparecen en la lectura de hipertextos: fijación de objetivos, elaboración de hipótesis sobre los contenidos de los textos, identificación de ideas principales, asociación entre texto verbal e imágenes, activación de conocimiento previo, evaluación de claridad y consistencia de lo leído. Sin embargo, estudios argumentan que algunos de éstos se intensifican o cambian en la lectura virtual, llevados por sus mismas características, lo que demanda atención (PINHEIRO, 2005; MARCUSCHI, 2007.).

Así, se suele preferir los textos con imágenes y más cortos. La identificación de ideas principales y activación de conocimientos previos se intensifican debido a la necesidad de fijar qué es relevante para cada lector y cómo lograr entenderlo, según no sólo los objetivos que uno plantea, sino los caminos que sigue al leer. Las mismas metas son cambiantes y pueden asumir nuevos rumbos a medida que se avanza en la lectura y se eligen nuevos enlaces, que abren posibilidades

no programadas (PINHEIRO, 2005). Cabe considerar que esa mayor libertad de trayectorias lectoras acaba por exigir del sujeto lector un control y una evaluación de sus propósitos y procedimientos más constantes y seguros. Tal actitud conciente debe fomentarse igualmente en la formación del lector en los diferentes niveles de enseñanza, incluso en el superior.

Muchos de los textos a los que se acceden, en bibliotecas virtuales, sitios de universidades y otras fuentes consideradas confiables para materiales académico-científicos, ofrecen textos en formatos con baja presencia de enlaces hipertextuales². Se parecen mucho a los textos impresos, bajo una forma inmaterial, proyectados en la pantalla, con acceso vertical. Aún así, si consideramos que el uso de buscadores como camino de selección para el material a ser leído nos abre una infinidad de posibilidades intertextuales, debemos reconocer que esas estrategias de consulta a hipertextos se harán necesarias a la tarea. Por lo tanto, la preocupación con la formación de lectores aptos a utilizar los recursos del ordenador y de la Internet, críticos para evaluar la seriedad de las fuentes y pertinencia de los textos, capaces de establecer puentes intertextuales y moverse entre los diferentes enlaces, utilizando los recursos de la multimediosidad, sin perderse o perjudicar sus objetivos iniciales, debe ser una prioridad de los docentes universitarios hacia sus estudiantes.

4 LECTURA MEDIADA POR FORO VIRTUAL: UN CASO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE E/LE EN LA LICENCIATURA

A fin de ejemplificar y discutir la lectura en lengua extranjera mediada por ordenador en la universidad, consideramos algunos

² En general, dichos textos se presentan grabados en formatos que no permiten alteraciones en su contenido, solamente su lectura, que puede ser directamente en línea, o mediante la descarga del archivo, para lecturas posteriores.

aspectos de una experiencia realizada con un grupo de 18 estudiantes de lengua española, en el último año de estudios de la licenciatura en Portugués-Español, en una universidad pública de Río de Janeiro, durante parte del primer semestre de 2008. Dichos sujetos se encuentran en el séptimo curso, cuyo objetivo general es discutir la evolución de la lengua española desde su génesis hasta la actualidad, considerando sus variaciones, aspectos sociolingüísticos, de historia interna y externa de la lengua.

Asumimos, debido al curso del que participan, que su nivel de dominio del idioma, aun considerando la heterogeneidad del grupo y las posibles deficiencias mantenidas a lo largo de su formación, es satisfactorio y suficiente para comprender los textos indicados. O sea, el conocimiento lingüístico no es en sí un obstáculo a la comprensión. En cuanto al género, a pesar de que pueden ocurrir todavía algunos problemas derivados de dificultades en el manejo de textos académico-científicos, tampoco eso sería un factor de impedimento a la construcción de sentidos.

A pesar de esas consideraciones, reconocemos que: (a) la costumbre de leer casi exclusivamente los textos indicados por los profesores como obligatorios y (b) el hacerlo de forma fragmentada (capítulos aislados, por ejemplo) son dos aspectos que suelen limitar el desarrollo de lecturas más autónomas, proficientes y críticas.

Tradicionalmente, se les ofrece, al principio del semestre, una bibliografía básica, parte de la cual se compone de fragmentos y capítulos de obras clásicas de filología hispánica relacionada a los temas de la gramática histórica y dialectología. Las clases se componen de discusiones de los textos indicados, ejercicios prácticos, clases expositivas, exámenes escritos y una breve investigación de campo, junto a hablantes nativos de español de diferentes regiones, a fin de observar rasgos específicos y regionales de su producción lingüística.

Este año, dando continuidad a un estudio realizado anteriormente por una estudiante de postgrado bajo nuestra orientación (DORIA, 2008), decidimos introducir en este grupo el trabajo con un foro virtual, para la discusión asíncrona y no presencial

de cuestiones derivadas de los contenidos estudiados en clase y de los textos leídos. Entre abril y mayo, incluimos en el foro 2 cuestiones:

A) Establece relaciones entre las nociones de ideología, poder e identidad y el concepto de lengua.

B) Unidad en la diversidad: este lema se usa frecuentemente cuando se discute la lengua española hoy. Discute las implicaciones tal enfoque trae para las políticas lingüísticas del idioma en la actualidad y las nociones de lengua patrón, norma, norma pluricéntrica.

Disponibile en : <http://ele_vii_uerj.queroumforum.com/index.php>

En el primer caso, tras una presentación del foro y de la actividad en sí, se les aclaró que deberían apoyarse, para su participación, en lecturas indicadas en clase, pero que también podrían utilizar otros textos que investigaran sobre el tema. Para la segunda actividad, se indicaron, además, algunos artículos que han circulado en Internet entre 2000 y 2001, en una Tribuna de Opinión, escritos por expertos en lengua española, periodistas, docentes universitarios y miembros de Academias de Lengua de diferentes países hispanicos.

Para participar, los estudiantes se inscribían en el foro y aguardaban que la docente moderadora liberara su participación. A la primera actividad, acudieron seis (06) estudiantes de la clase (que posee 18 alumnos). Dos de ellos, a quienes llamaremos E1 y E2, tuvieron una participación más intensa y constante: respectivamente, 4 y 5 mensajes cada. A lo largo de los dos meses en que estuvo abierto el tema a discusión, hubo veintitrés (23) mensajes, diez de la moderadora, y las cuatro otras distribuidas igualmente entre los estudiantes E3, E4, E5 y E6. La intensa presencia de la moderadora se justifica tanto para aclarar cuestiones como para buscar estimular la mayor participación.

El 24 de abril, la moderadora publicó en el foro una evaluación de esa primera tarea. Su objetivo no era atribuir grados, sino acompañar el desarrollo de la actividad, los progresos y dificultades

para perfeccionamiento futuro. Se consideraron 7 aspectos: (1) participación; (2) intertextualidad; (3) profundidad de la discusión; (4) actitud crítica y reflexiva; (5) dudas y aclaraciones; (6) propuestas presentadas y (7) nivel de uso del idioma. Se pudo observar, concretamente, lo siguiente:

- a) La participación fue muy tímida. Solamente la tercera parte del grupo logró apuntarse a algún tipo de comentario.
- b) La mayor marca de intertextualidad se concentró en las referencias a detalles discutidos en clase. O sea, ni las hablas de los compañeros, ni las lecturas teóricas sirvieron como apoyo para la construcción de los discursos de los participantes. Por lo menos no lo fueron explícitamente. Hubo algunas pocas excepciones a referencias que suponemos implícitas a observaciones contenidas en algunos mensajes, pero eso no fue apuntado de forma directa. Así pues, no podemos afirmar con seguridad que afirmaciones de algunos participantes tuvieron origen en las contribuciones de sus colegas.
- c) Las discusiones, en general, fueron más bien intuitivas, apoyadas en opiniones personales.
- d) A pesar de poco profundas y sin apoyo científico, hubo un esfuerzo de desarrollo crítico y reflexivo sobre el tema propuesto.
- e) Sólo E2 expuso una duda, pero ningún compañero se propuso resolverla. La creencia de que eso es papel del profesor parecía dominar la actuación del grupo en aquel momento. De hecho, cupo a la docente moderadora aclararla.
- f) Así como ocurrió con las dudas, tampoco hubo muchas sugerencias de lecturas o actividades por parte de los estudiantes. Sólo E1 propuso una lectura

adicional que serviría para enriquecer lo que se estaba discutiendo.

- g) Finalmente, aunque éste no fuera el objetivo principal del foro, se pudo constatar un nivel de lengua bueno, en general, entre los participantes. Las interferencias existían, bien como los fallos, pero, tal vez incluso por la poca participación, nada más grave se pudo registrar.

En un contacto presencial en clase, tras la lectura de la evaluación por varios estudiantes, se concluyó que uno de los elementos que contribuyeron a ese resultado de baja participación ha sido la falta de intimidad con el medio virtual, específicamente, el foro. Eso, sin duda, puede haber generado ese problema y las dificultades en la interacción. Aún así, consideramos que los mensajes reflejaban sobre todo la poca lectura de los estudiantes. Su base para publicar mensajes en el foro eran las exposiciones orales de la profesora en clase, no los textos indicados para estudio. Igualmente parecían ignorar (o realmente no leer) lo que los colegas publicaban. De eso resultaba un contenido de texto poco profundo y no científico en su presentación.

Lo positivo en la experiencia hasta este punto fue el efecto que, aparentemente, dicha evaluación, logró producir. Lo primero que se puede observar fue el aumento de participantes, de seis (06) a doce (12). O sea, solamente seis estudiantes del grupo no participaron en ningún momento de esa segunda discusión. Entre todos, hubo 45 mensajes, solamente 11 de la moderadora. Con la mayor participación del grupo, la actuación de la profesora pudo reducirse, abriendo espacio a que los mismos alumnos intercambiaran experiencias, dudas y soluciones para problemas.

Además de eso, también se vio incrementada la lectura, pues, no sólo se comentaban, complementaban y aclaraban intervenciones de compañeros, sino se hacían referencias a varios textos leídos y/o se los reseñaban de forma breve. Éstos formaban parte de la

bibliografía obligatoria de clase, de las lecturas complementarias y de una serie de sugerencias hechas por los propios estudiantes. Con tal práctica, las discusiones ganaron profundidad y científicidad.

Cabe señalar, sin embargo, que, si la lectura se perfeccionó y se mostró más claramente como proceso a lo largo de esa segunda tarea, la escritura más frecuente permitió observar deficiencias en la producción en el idioma extranjero. Una propuesta para el próximo curso es aprovechar esas muestras de lengua española en situación real de comunicación para discutir un perfeccionamiento de la práctica escrita.

5 CONSIDERACIONES FINALES

A lo largo de los últimos años, hemos venido observando, en investigaciones propias o de estudiantes bajo nuestra orientación, las relaciones que establecen nuestros licenciandos durante sus lecturas académicas. Algunos aspectos se están configurando como frecuentes:

a) El género académico-científico provoca una reacción de rareza, en especial en los cursos iniciales, dificultando la comprensión lectora, la construcción de sentidos y la consecuente incorporación de los conocimientos vehiculados por los textos al bagaje científico de los estudiantes. Cuando trabajados intensamente, sin embargo, tales dificultades disminuyen y favorecen el enriquecimiento del proceso reflexivo y crítico sobre los temas teóricos estudiados y la propia lengua extranjera.

b) En general, esos mismos estudiantes siguen esperando que el profesor sea la fuente de información autorizada, prefiriendo asumir una "lectura de segunda mano". O sea, en lugar de construir el propio sentido, aceptar la lectura que hizo el profesor del tema en estudio. Hay necesidad de un trabajo efectivo de formación lectora para que se invierta la situación. Como pudimos percibir en el uso del foro, tras una evaluación formativa fue posible estimular al menos parte

del grupo a investigar por cuenta propia y compartir sus descubrimientos con todo el grupo.

c) Debido al foco en el profesor como autoridad, al extrañamiento del género, a las limitaciones de conocimiento lingüístico de la lengua extranjera³ y a la irregularidad en su hábito de lectura, sus prácticas comprensivas, muchas veces, tienden a un modelo decodificador. Eso significa que no siempre se observan inferencias, articulaciones intertextuales, activación de conocimientos previos, como sería lo deseable para la interpretación por lectores activos y proficientes. Sin embargo, un grupo en final de licenciatura, con el apoyo del docente y una inversión sistemática en el desarrollo de la lectura puede vencer tales limitaciones y demostrar, en corto espacio de tiempo, un incremento en las prácticas de comprensión crítica y autónoma.

El panorama, por lo tanto, cambia según el nivel de estudios de los estudiantes y la propuesta pedagógica de la institución a la que pertenecen. Donde hay más inversión en una formación crítica, reflexiva e investigativa, se suele observar un crecimiento en el proceso lector.

En términos de recursos informáticos como mediadores de la lectura, cabe resaltar siempre las limitaciones impuestas por la tecnología. Los ordenadores y el acceso a Internet no son, de hecho, universales ni democráticos. Muchos estudiantes carecen de las máquinas, de conexiones eficaces y de conocimientos técnicos instrumentales para su uso. Eso se refleja no sólo en la baja adhesión al trabajo mediado por ordenadores, como en la imposibilidad de

³ Necesitamos acordar que nuestro trabajo se desarrolla en el ámbito de la formación de profesores de español como lengua extranjera. Por lo tanto, el contacto con textos en español es obligatorio. Aún así, ocupa la menor parte de las vidas de los estudiantes, ya que estamos en Brasil y su idioma materno es el portugués. Como su licenciatura, además, está orientada para la formación en ambos idiomas y sus respectivas literaturas, deben también compartir el espacio de estudios en fuentes científicas con textos especializados en lengua portuguesa.

implementarlos sistemática e intensamente en clase. Tales cuestiones fueron levantadas por nuestros informantes tras la evaluación de la primera tarea en el foro. Algunos lograron superarlas, pero no todos.

Aún estamos iniciando nuestra trayectoria de estudios sobre las prácticas lectoras en ordenador e Internet. Hasta el momento, en los trabajos que hemos venido desarrollando, observamos que se usan mucho los recursos para descargar textos, relacionarse por correo electrónico, o para fines personales ajenos a los estudios. Aún hay muchos estudiantes que rehúsan esas prácticas como parte de su vida académica. Por ejemplo, es frecuente que impriman textos descargados o enviados por *e-mails*, pues consideran la lectura en pantalla difícil. En interacciones a través de foros, muchos no suelen leer las intervenciones de los compañeros y considerarlas en sus reflexiones sobre los materiales teóricos leídos para las asignaturas, salvo si estimulados explícitamente a hacerlo. De igual manera, en esas situaciones de discusión virtual en foros organizados específicamente para determinados estudios y asignaturas, la frecuencia es baja e irregular. Eso parece indicar que tales prácticas lectoras y de escritura todavía no se asocian a la realidad de carreras estructuradas como presenciales.

En el caso de nuestra experiencia con el foro virtual, tardaron algunas semanas hasta que muchos de los estudiantes accedieron al foro. En varios casos, la cantidad de lecturas y accesos indicados por el sitio demuestra que sí lo leyeron, pero, por varias razones, no escribieron nada allí. Algunas manifestaciones apuntaron para el sentimiento de rareza respecto al ambiente de foro, incluso (y principalmente) como recurso didáctico-pedagógico. Otras para la dificultad en redactar directamente en ambiente virtual. Parece ser que diversos alumnos sienten la necesidad de poner en el papel sus reflexiones, pasándolas después en un editor de textos, a fin de leerlas varias veces, corregirlas y, sólo entonces, publicarlas. Nada les impide hacerlo, ya que la actividad del foro es asíncrona, pero, sin duda, requiere más tiempo y trabajo.

Todas esas dificultades, limitaciones y necesidades de adaptación provocan efectos en la formación y desarrollo de los lectores. Si se emplean poco los recursos informáticos, queda más difícil hacer una inversión en los conocimientos y estrategias requeridos a su uso entre los estudiantes. Si consideramos, además, una perspectiva más bien pasiva y decodificadora de lectura en términos generales, concluimos que ver el texto virtual como un objeto abierto y en construcción, que requiere una especial atención al proceso lector, a fin de evitar que uno se pierda y elija las fuentes adecuadas a sus objetivos, también resulta complicado.

Como el recurso a los ordenadores e Internet aún se está incorporando al diseño de las carreras que hemos viniendo observando, es natural concluir que estamos viviendo un momento de transición. Como toda etapa con tales características, los conceptos y prácticas están aún en proceso de fijación. No sólo los estudiantes tienen dificultades. Las tienen igualmente los docentes, que muchas veces se encuentran aún presos a un paradigma de actuación basado en lo impreso, no virtual. Eso significa que el conocimiento y las prácticas se deberán construir colectivamente, por medio de interacción, intercambio de experiencias y experimentación. De ahí saldrán los ajustes debidos y necesarios.

REFERÊNCIAS

- CARLINO, Paula. Leer textos complejos al comienzo de la educación superior: tres situaciones didácticas para afrontar el dilema. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, n. 33, v. 9, Barcelona: Graó, abr. 2003.
- CARMAGNANI, Anna Maria G. Analisando as visões de leitura em LE de alunos de 3º grau. In: CORACINI, Maria José (org.). *O jogo discursivo na aula de leitura: Língua materna e língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 1995.

- CARRANZA, M.; et al. Una forma de procesar la información en los textos científicos y su influencia en la comprensión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, V. 6, n. 1, 2004. Disponível em: <http://redie.uabc.mx/vol6no1/contenido-carranza.htm>. Acesso em: 14 abr. 2008.
- CARVALHO, Marlene. A leitura dos futuros professores: por uma pedagogia da leitura no ensino superior. *Teias*, Rio de Janeiro: FAE-UERJ, v. 3, n. 5, jan./jun. 2002.
- DORIA, Nívea Guimarães. *O fórum como atividade não presencial complementar para o ensino de E/LE com foco na leitura*. Rio de Janeiro: UERJ. Instituto de Letras, 2008. 142 páginas mimeo.
- GUTIÉRREZ RODILLA, Bertha. *El lenguaje de las ciencias*. Madrid: Gredos, 2005.
- KLEIMAN, Angela. *Leitura: ensino e pesquisa*. 2 ed. Campinas: Pontes, 1996.
- MCNAMARA, Danielle S. *Aprender del texto: efectos de la estructura textual y las estrategias del lector*. *Revista Signos*. [online]. 2004, v. 37, n. 55, p. 19-30. Disponível em: http://www.scielo.cl/scielophp?script=sci_arttext&pid=S071809342004005500002&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 14 abr. 2008.
- MAINGUENEAU, Dominique. *Pragmática para o discurso literário*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- MARCUSCHI, L. A. A coerência no hipertexto. In: COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (org). *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Belo Horizonte: CEALE, 2005.
- MARCUSCHI, L. A. Linearização, cognição e referência: o desafio do hipertexto. *Cognição, linguagem e práticas interacionais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- MELO, Cristina Teixeira Vieira de. A análise do discurso em contraponto à noção de acessibilidade ilimitada da Internet. Disponível em <http://www.ufpe.br/nehete/artigos/%C0%20NO%20C%20DE%20ACESSIBILIDADE%20ILIMITADA%20DA%20INTERNET.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2008.

PINHEIRO, R. C. Estratégias de leitura para a compreensão de hipertextos. In: ARAÚJO, J. C.; RODRIGUES, B. B. (Orgs.). *Interação na Internet: novas formas de usar a linguagem*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

RIBEIRO, A. E. Ler na tela: letramento e novos suportes de leitura e escrita. In: COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (Orgs.). *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Belo Horizonte: CEALE, 2005.

SOUSA, Pedro de. A autoria vista sob suporte tecnológico. *Arte e Ciência* n. 2, maio de 2004. Disponível em: http://www.multiciencia.unicamp.br/artigos_02/a_01_.pdf. Acesso em: 14 abr. 2008.

TOMAÉL, Maria Inês. et. al. Fontes de informação na internet: acesso e avaliação das disponíveis nos sites de universidades Disponível em <http://snbu.bvs.br/snbu2000/docs/pt/doc/t138.doc>. Acesso em: 14 abr. 2008.

VERGNANO-JUNGER, Cristina. O problema da leitura em E/LE: da pesquisa à sala de aula. Disponível em: [http://www.lle.cce.ufsc.br/congresso/trabalhos_lingua/\(Cristina%20Vergnano%20Junger\[1\]\)](http://www.lle.cce.ufsc.br/congresso/trabalhos_lingua/(Cristina%20Vergnano%20Junger[1])). Acesso em: 29 mar. 2005.

_____. Reflexiones sobre la comprensión lectora en el ámbito de la enseñanza del E/LE. *Actividades y estrategias para desarrollar la comprensión lectora; Actas del XII Seminario de dificultades específicas para la enseñanza del español a lusohablantes*. Brasília: Embajada de España en Brasil/ Consejería de Educación, Ministerio de Educación y ciencia de España, 2005b.

_____. Leitura como enunciação e ensino-aprendizagem de línguas In: *Linguagem, Teoria, Análise e Aplicações* (3) ed. Rio de Janeiro : Letra Capital, 2007.

INTEGRAÇÃO DAS TIC AO ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA E O APRENDER COLABORATIVO ONLINE

Reinildes DIAS

(Universidade Federal de Minas Gerais)

RESUMO: Meu objetivo principal é discutir e refletir sobre a importância da integração das tecnologias de informação e comunicação ao processo de criar comunidades de aprendizagem *online* visando à ampliação do tempo e espaço para as interações entre os participantes por meio da língua-alvo. Tais comunidades *online* configuram-se como redes colaborativas de construção coletiva do conhecimento a respeito da língua estrangeira. Exemplos de recursos da *web*, assim como da *web 2.0*, e a aplicação dos princípios relacionados à editoração eletrônica (*DeskTop publishing*) são também fornecidos ao longo do artigo. Aspectos teórico-metodológicos da abordagem da aprendizagem colaborativa, incluindo princípios da visão vygotskiana, são as principais fontes de suporte ao meu trabalho.

PALAVRAS-CHAVE: tecnologias da informação e da comunicação; recursos de aprendizagem *online* ; editoração eletrônica; aprendizagem colaborativa; língua estrangeira.

ABSTRACT: My main focus is to discuss and reflect on the importance of the integration of information and communication technology resources with the aim of creating online learning communities to extend time and give more opportunities for interactions among participants in the target language. These online communities can be seen as collaborative networks for the joint construction of knowledge about the foreign language. Examples of both web and web 2.0 resources as well as of the application of principles related to DeskTop publishing are also provided throughout the article. Theoretical and practical aspects based on the collaborative learning approach give support to my work, also including vygotskian

learning principles.

KEYWORDS: information and communication technology; online learning resources; DeskTop publishing; collaborative learning; foreign language.

1 INTRODUÇÃO

Ao longo dos anos, o uso de áudio e vídeo sempre teve uma influência marcante no contexto do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras (CUNNINGHAM; BOWLER, 1990; GOULARD, 1986; SCHECTER, 1984, entre outros). Ultimamente, as tecnologias de informação e comunicação (TIC) e a ênfase nos processos de textualização, de editoração da página impressa e de integração de áudio, vídeo, imagem e movimento articulam-se com preocupações centradas na dimensão sociointeracional da aprendizagem (BRASIL, 1998; HYLAND, 2004; VYGOTSKY, 1996).

Na última década, a Internet agregou uma perspectiva hipermediática à nossa rede de inter-relações, mudando, inclusive, nossa visão de tempo e espaço (geográfico e cultural). Mais recentemente, as ferramentas da *web 2.0* (*blogs, wikis, podcasts* etc.) vêm ampliando as possibilidades para interações síncronas e assíncronas entre os alunos de diferentes partes do planeta que têm interesse em aprender juntos, colaborando para a co-construção do conhecimento. Tais recursos viabilizam o desenvolvimento das duas noções básicas da aprendizagem colaborativa – a de compartilhamento e a de empréstimo de conhecimento entre os envolvidos (HYLAND, 2004). A noção de compartilhamento (*shared knowledge*) refere-se à idéia de que alunos estudando juntos aprendem mais do que indivíduos trabalhando separadamente. A outra, a de empréstimo (*borrowed knowledge*), está relacionada à concepção de que alunos aprendendo com um par mais competente entendem melhor as tarefas de aprendizagem e, em consequência, aprendem de uma

maneira mais eficiente. Essas noções encontram ressonância na perspectiva vygotskiana que preconiza que a colaboração, o aprender com o outro, a zona proximal de desenvolvimento e o *scaffolding* (andaime) são essenciais em uma aprendizagem significativa (WOOD, BRUNER; ROSS *apud* FIGUEIREDO, 2006, p. 15; HEDEGAARD, 1996, p. 171-172, 191-193; VYGOTSKY, 1996).

Além disso, as tecnologias fundamentadas no conhecimento em ação do professor, representadas pelas suas decisões de como ensinar conteúdos específicos, num certo tempo, com a finalidade de alcançar metas preestabelecidas, num determinado contexto sociocultural, formam também uma rede de conhecimento teórico-metodológico que vem norteando e apresentando soluções criativas para o processo de ensino e aprendizagem de inglês como língua estrangeira (BROWN, 1994; LIGHTBOWN, 1999; HUGHES, 1990, UR, 1999). Embora os recursos tecnológicos, incluindo os emergentes da era digital, possam fazer parte dessas decisões do professor, eles não resolvem, por si só, problemas educacionais. Em tais decisões, acham-se implícitas relações com o contexto, aspectos de custo-benefício, níveis de adequação e satisfação do público-alvo, por exemplo, no processo de conceber, desenvolver, implementar e avaliar soluções para um determinado problema educacional em relação à língua estrangeira (DIAS, 2002).

Pretendo, neste artigo, refletir sobre a integração das TIC ao processo de ensino de língua estrangeira, mais especificamente o inglês, tendo em vista a potencialidade desses recursos para viabilizar uma aprendizagem mais significativa. Embutidas estão também as decisões sobre teorias de aprendizagem, incluindo as noções da aprendizagem colaborativa, teorias comunicacionais e escolhas de recursos tecnológicos mais adequados à situação-problema e ao contexto do público-alvo (O'DONNELL; HMELO-SIVER; ERKENS, 2006; SHARMA; BARRETT, 2007). Subjacente está a idéia de mudança das práticas educativas sem repetição dos velhos paradigmas educacionais, pois remodelar o “velho” com a simples incorporação de recursos tecnológicos não inclui as dimensões humanas e sociais da aprendizagem. O valor desses recursos não está neles mesmos,

mas no uso adequado que deles fazemos na situação específica do ensino de inglês como língua estrangeira, tendo também por meta o desenvolvimento do letramento digital do aluno (COSCARELLI, 2005, p. 28, 31, 39; DIAS, 2002; GOULARD, 2005, p. 52-53; WARSCHAUER, 2000, p. 57).

2 OS RECURSOS DA MÍDIA IMPRESSA E O PROCESSO DE LER E ESCREVER

A escrita teve e continua tendo, ao longo dos anos, uma influência significativa nos processos comunicativos e interacionais que se estabelecem na educação formal. Os processos de textualização e circulação de textos na era da informática têm sido facilitados e ampliados em qualidade gráfico-visual com a utilização de programas de edição de textos, de programas para a editoração da página impressa e de programas para tratamento e inserção de imagens. Com a estratégia do copiar-e-colar, própria da tecnologia eletrônica, fica mais fácil e prático editar e reeditar textos, diagramar e experimentar diversos tipos de diagramação, inserir ou retirar imagens, mapas, ilustrações e elementos gráficos de modo a produzir uma página com alto valor estético e funcional que atenda aos quatro princípios básicos da editoração eletrônica: “contraste, repetição, alinhamento e proximidade” (WILLIAMS, 2006, p. 13).

As diretrizes dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (BRASIL, 1998, p. 92) sinalizam em direção à inclusão de uma maior variedade de gêneros textuais autênticos, inseridos nas práticas sociais do cotidiano, ao processo de recepção (leitura/compreensão oral) e produção (escrita/fala) de textos. Assim, os livros ou materiais didáticos de inglês devem conter textos de diversos tipos, sobre vários temas e relacionados a diferentes condições de enunciação e circulação. Passam a ser e a ter, portanto, um diferencial de qualidade aqueles livros (ou materiais) que contêm anúncios publicitários orais ou escritos, letras de música, artigos ou

recortes de jornais ou revistas, tirinhas de histórias em quadrinhos, *sites* da Internet, conversas informais, bulas de remédio, quadros de horários, rótulos, gráficos etc. para o processo de construção e produção de sentidos. Esses textos devem ser autênticos e com uma função comunicativa bem definida, ou seja, devem ser retirados de diferentes suportes de circulação, sem terem passado por nenhum tipo de adaptação ou simplificação antes de serem inseridos no livro didático (ou materiais educativos) (BRASIL, 1998; DIAS, 2002; 2005).

Presente também nos Parâmetros Curriculares (BRASIL, 1998, p. 15; DIAS, 2005, p.11) está a concepção de língua como prática social que se realiza nas interações do cotidiano no contexto da socialização. A incorporação das tecnologias de informação ao processo de concepção, desenvolvimento e produção de textos agrega valor, versatilidade e qualidade estética e funcional à página impressa, além de contribuir para o desenvolvimento do letramento do aluno. A junção das TIC permite, pois, a construção de estruturas múltiplas de leitura (por meio da combinação de textos, tipografia variada e com diferentes funções, imagens com significados diversos, inúmeras cores etc.), na qual o leitor se sente convidado a participar como sujeito ativo. Cada vez mais a multiplicidade de representações faz-se presente na mídia impressa, exigindo do leitor múltiplas competências e habilidades para lidar com a linguagem em uso na diversidade textual, incluindo recursos multimodais, com a qual se depara cotidianamente na sociedade contemporânea.

Ao selecionar textos de diferentes gêneros textuais, vindos de vários suportes de circulação, para a produção de sentidos, o professor de inglês transporta para a sala de aula de língua estrangeira todo esse aparato tecnológico, conceitual e metodológico do design gráfico da mídia impressa (WILLIAMS, 2006). Com isso, o processo de recepção (leitura) de textos precisa considerar todos esses elementos de múltiplas representações que contribuem para a veiculação e a circulação da mensagem.

Quando pensamos nas interações cotidianas com a mídia impressa que o nosso aluno é chamado a realizar, verificamos que a atividade de leitura acontece a cada momento de sua vida: em casa,

na rua, na escola, no local de trabalho, no lazer, além de suas necessidades acadêmico-profissionais de ler em língua estrangeira (principalmente em inglês). Construir competências para interagir com a mídia impressa contemporânea é, portanto, indispensável para a inserção do nosso aluno na sociedade, para o exercício pleno da cidadania. As decisões teórico-metodológicas do professor de inglês devem orientar-se, pois, para o desenvolvimento da habilidade de ler em língua estrangeira numa interlocução dinâmica, em que entram em jogo aspectos relacionados aos tipos de textos, gêneros textuais, multimodalidade de recursos, situação de produção do texto, suporte de veiculação e circulação, entre outros (DIAS, 2005).

Além desses aspectos sobre a compreensão escrita (leitura) em consonância com a dinâmica de textualização da mídia impressa contemporânea, os textos de produção escrita na sala de aula devem também refletir a diversidade textual do cotidiano e ainda incorporar os elementos gráfico-visuais de acordo com as respectivas condições de produção e suporte de circulação. O aluno precisa aprender a monitorar, conscientemente, os processos envolvidos na produção de textos (escrita), sendo capaz de planejar, selecionar, organizar e diagramar informações em função do seu plano textual, que inclui considerações relativas ao gênero discursivo, objetivos comunicativos da mensagem e condições de enunciação (DIAS, 2004, p. 211-212, 214-216).

Ao desenvolver o plano textual para a produção escrita de uma sinopse (para conter descrições curtas de filmes favoritos, num módulo didático sobre entretenimento, por exemplo), o aluno precisa ser incentivado a incluir considerações sobre o público-alvo, as condições de produção, o suporte de veiculação, aspectos relativos à teia textual e aos elementos gráfico-visuais etc. Ao incorporar todos esses vetores, combinados com o uso de recursos tecnológicos para a edição e diagramação da sinopse, além da inserção de *hiperlinks* para as páginas da *web* sobre o assunto, o processo de produção escrita passa a alcançar uma outra dimensão, aquela de ganhar mais autenticidade, refletindo o que acontece nas práticas sociais da escrita do mundo real do aluno. Isso atende às diretrizes da visão atual de

produção escrita como um processo circular, recursivo, de múltiplas revisões e colaboração por meio de *feedback* entre os envolvidos (DIAS, 2004; FIGUEIREDO, 2005).

Editores de textos, que incluem recursos para criação de *hiperlinks*, programas para tratamento de imagens, editores de planilhas, editores de apresentação e o uso da Internet precisam passar a fazer parte do processo de produção de textos (escrita) em língua estrangeira, de modo que o aluno possa cumprir o seu plano textual em todas as etapas, incluindo a construção da teia textual, as revisões de texto, assim como o processo de diagramação, em sintonia com as condições de enunciação e suporte de veiculação (DIAS, 2005). Desse modo, o aluno estará desenvolvendo suas habilidades tanto para produzir textos relacionados aos seus usos cotidianos, preparando-se para as práticas da escrita próprias da realidade em que se insere, como também para promover seu letramento digital (SHARMA; BARRETT, 2007; WARSCHAUER, 2000).

Se de um lado o aluno deve ser incentivado a incorporar recursos gráfico-visuais aos seus textos de acordo com suas respectivas condições de produção e suportes de circulação, o professor de inglês deve também se orientar pelo princípio de que seus textos didáticos (apostilas, esquemas de aula, transparências etc.), produzidos no meio impresso, podem ganhar em qualidade estética e funcional ao receberem um tratamento gráfico adequado. Assim como os editores de textos e os programas de tratamento de imagem devem fazer parte do mundo acadêmico do aluno, eles devem também ser incluídos nos recursos tecno-metodológicos do professor de inglês. Desse modo, noções básicas sobre editoração eletrônica (*desktop publishing*) e o desenvolvimento do seu letramento digital tornam-se essenciais em suas práticas educativas (SHARMA; BARRETT, 2007; WARSCHAUER, 2000; WILLIAMS, 2006).

3 AS TECNOLOGIAS DA WEB

O meio virtual, representado principalmente pela Internet, vem abrindo novos espaços e criando diferenciadas formas de convivência e colaboração, implicando, com isso, mudanças para a sala de aula presencial. Assim como os recursos da mídia impressa abrem perspectivas inovadoras, a incorporação de tecnologias da *web* ao contexto educativo de ensino de inglês pode influenciar positivamente a interação aluno/informação (conhecimento), contribuindo para a criação de múltiplos caminhos de significação no percurso da aprendizagem. A meu ver, uma das grandes contribuições do espaço cibernético está na possibilidade de se criar comunidades virtuais que possam facilitar a comunicação entre os participantes, tendo em vista um aprendizado colaborativo *online* em que todos podem contribuir, e são convidados a fazê-lo, para a melhoria do trabalho do outro. Tais comunidades tanto podem ser utilizadas como complemento às atividades presenciais, quanto servir aos objetivos de um curso oferecido totalmente a distância. Vários são os recursos disponíveis gratuitamente na Internet que podem ser usados para tal fim. Entre estes, encontram-se os *blogs*, as *wikis*, os *e-mails*, os *e-groups* (conjuntos de *e-mails* dos alunos administrados pelo próprio professor, por exemplo) e as *Webquests*.

Os blogs, recursos recentes da Web 2.0, podem ser criados, sem nenhum custo, em sites como o Blogger (www.blogger.com), o Motime (www.motime.com), o Multiply (www.multiply.com) e o WordPress (www.wordpress.com). De acordo com a minha experiência, considero o Blogger o mais simples e amigável para usuários pouco experientes. Além disso, ele oferece uma boa variedade de recursos: diversas opções de modelos de layout, possibilidade de incluir arquivos de áudio e vídeo e de postar textos a partir de um editor de textos comum ou de e-mail. Inclui-se em suas vantagens a grande flexibilidade para níveis de acesso, significando que o blog criado pode ser de acesso restrito aos participantes ou de domínio público, permitindo que qualquer pessoa o acesse de qualquer parte do mundo. Um blog criado para uma turma de alunos que está

aprendendo o inglês como língua estrangeira pode se configurar como um espaço de colaboração e interação online, estreitando o relacionamento dos envolvidos e contribuindo para o estabelecimento das duas noções da aprendizagem colaborativa: a de compartilhamento e a de empréstimo, citadas no início deste artigo. O processo de produção ganha mais autenticidade se o texto produzido for destinado a um público que realmente vá interagir com ele e construir o seu significado, deixando de ser um produto que só faz parte das tarefas escolares e que apenas será lido e corrigido pelo professor (RIBEIRO, 2007). Como exemplo de um blog que foi construído para propiciar a interação online entre os alunos de inglês no processo de produção textual de resenhas de filmes, posso apontar o <http://manyreviews.blogspot.com/>. A construção deste fez parte de uma dissertação de mestrado em que fui a orientadora (VEADO, 2008). Trata-se de um blog de domínio público, todos podem acessá-lo e postar mensagens ou comentários. Como mostra o mapa de contagem de acessos inserido nesse espaço virtual, ele vem recebendo visitas de pessoas do mundo inteiro e vários comentários já foram postados. Isso indica aos alunos que os sentidos de seus textos estão sendo co-construídos por leitores reais (muitos nativos), não se restringindo apenas à leitura única e exclusiva do professor.

Outro recurso da web que pode ser facilmente integrado ao processo de ensino e aprendizagem da língua estrangeira são as ferramentas Wiki. Estas podem ser definidas como programas que permitem a criação e edição de textos, pelo aluno, diretamente na Internet, sem requerer nenhum conhecimento de programação em html (HyperText Markup Language). Entre essas ferramentas, posso citar as seguintes: a Wetpaint (www.wetpaint.com), a PbWiki (www.pbwiki.com) e a Wikispace (www.wikispaces.com). Elas podem ser particularmente úteis para a produção textual na perspectiva da escrita como um processo cíclico e recursivo, que envolve múltiplas revisões e feedback de colegas e do professor com fins ao aperfeiçoamento do texto (Dias, 2004; FIGUEIREDO, 2005). Como exemplo disso temos o espaço <http://manyreviews.blogspot.com/>

que foi construído para colaboração online durante a produção de resenhas de filmes, também como parte da dissertação de mestrado já mencionada acima. Os alunos tiveram a oportunidade de interagir uns com os outros, sugerir mudanças e editar seus próprios textos durante o período dedicado à escrita de resenhas de filmes em inglês.

Outro ambiente que merece destaque pela sua viabilidade no uso de situações autênticas de colaboração online e aprendizagem é a Webquest, que possibilita a realização de uma tarefa investigativa, utilizando preferencialmente recursos da Internet (DODGE, 2007). Por ser uma atividade do tipo problem solving, possibilita a construção de conhecimento por meio do envolvimento com uma questão (tarefa) autêntica que precisa ser solucionada, não tendo, pois, uma resposta única, predeterminada. São diferentes soluções que vão sendo construídas pelas equipes de trabalho de acordo com as diversas formas utilizadas pelos grupos de aprendizes. Por não ser uma atividade que vise unicamente ao ensino da língua estrangeira, mas a vivência significativa na solução de uma situação-problema, o ambiente Webquest pode ser viável para o desenvolvimento da capacidade de ler e escrever em inglês, tendo por base os pressupostos da aprendizagem colaborativa (FIGUEIREDO, 2006; O'DONNELL; HMELO-SIVER, ERKENS, 2006), os pressupostos do construtivismo e os princípios vygotskianos sobre a aprendizagem (Vygotsky, 1996).

Os elementos básicos de uma WebQuest são os seguintes: uma introdução (com informações básicas para despertar o interesse do aluno); uma tarefa interessante (incluindo as referências contextuais); os processos ou passos envolvidos para completar a tarefa proposta; os recursos a serem utilizados (sugestões de algumas ferramentas de busca e de alguns sites relevantes); as orientações de como organizar as informações obtidas (em um guia turístico, em tabelas, em um mapa conceitual, em um conjunto de slides ou na produção de textos de gêneros diferentes, por exemplo) e as conclusões (síntese do que foi aprendido). Alguns sites oferecem informações detalhadas sobre como criar WebQuests e fornecem ainda vasta exemplificação. Dentre estes, podemos citar: [DIAS, R.](http://</p>
</div>
<div data-bbox=)

projects.edtech.sandi.net/staffdev/buildingblocks/p-index.htm; <http://eduscapes.com/tap/topic4.htm>; <http://www.spa3.k12.sc.us/WebQuests.html>. Muitos desses ambientes encontram-se disponíveis para uso gratuito no site <http://webquest.org/index.php>, e o professor que tenha interesse em incorporar tais recursos de aprendizagem às suas práticas educativas pode selecionar os que lhe são mais apropriados de acordo com o contexto em que atua. Para isso, deve acessar o site e “clique” em Find WebQuests no menu que aparece à esquerda da página. Por exemplo, em uma pesquisa usando a palavra trip, estas são algumas das WebQuests que podem ser selecionadas pelo professor para uso com seus alunos <http://www.iei.uiuc.edu/travelsim>; <http://questgarden.com/45/69/0/070123041226/>; http://www.juntadeandalucia.es/averroes/iesabdera/red_tic/departamentos/ingles/wq/wq_ireland/index.htm; <http://questgarden.com/46/76/9/070216084125/>. Para exemplos adicionais de tais ambientes de aprendizagem online este site pode ser acessado para a seleção de ambientes propícios à aprendizagem de inglês http://br.geocities.com/nessa_ufmg/wq/index.html. Nele estão agrupadas algumas WebQuests desenvolvidas por meus alunos de um dos cursos de especialização na Faculdade de Letras da UFMG (<http://www.letras.ufmg.br/poslatosensu/>).

Os sites já existentes na web podem ser incorporados como recursos adicionais às atividades presenciais por meio de pesquisas online, de leituras complementares em sites sugeridos pelo professor ou pelos alunos, ou ainda por meio de buscas de informação para a produção de textos. O processo de compreensão escrita (leitura) pode se iniciar com um texto impresso de uma das brochuras de informações sobre as escolas de idiomas Bell Schools, <http://www.bell-centres.com>, disponíveis para download nos links à direita, na parte de baixo do site, por exemplo, e ganhar novas dimensões de complementação no meio virtual pela leitura sobre os seus top courses. Os alunos podem ser incentivados a visitar o site desse grupo de escolas, a escrever pedindo informações adicionais, a verificar os preços dos cursos e a fazer as conversões para a moeda brasileira.

Para conversões de valores, os alunos podem utilizar o site www.xe.net/ucc.

Como essas escolas de idiomas estão localizadas em diferentes cidades da Inglaterra (Bedgebury, Cambridge, London) e em Malta, pode-se sugerir a organização de grupos de trabalho para a apresentação dos pontos essenciais de cada uma delas e suas respectivas localidades. Essa apresentação pode ser realizada fazendo-se uso de gêneros textuais diferentes. Por exemplo, um grupo pode apresentar seu trabalho em forma de entrevista, escolhendo um aluno como entrevistador, enquanto o(s) outro(s) fornece(m) as respostas apropriadas; outro grupo pode apresentar a Bell School de sua responsabilidade na forma de um documentário na TV, no qual um aluno (ou todos) age(m) como se fosse(m) repórter(es) e âncora(s), apresentando a informação pesquisada e documentada. Pode-se também sugerir que os alunos façam uma pesquisa na Internet em busca de outras escolas de idioma no exterior e, a partir da pesquisa, discutir, apresentar e comparar os resultados obtidos.

Temas sobre entretenimento (música, cinema, histórias em quadrinhos) ganham mais autenticidade quando as atividades de aprendizagem presenciais são complementadas com o meio online. Por exemplo, uma letra de música de Bob Marley, após interpretação em sala, pode levar a pesquisas sobre a vida pessoal e profissional do cantor e as idéias revolucionárias que ajudou a divulgar (www.bobmarley.com), além de pesquisas sobre a Jamaica, os costumes e a cultura jamaicana (<http://www.lonelyplanet.com/worldguide/jamaica/>).

O trabalho de produção do resumo (plot) de um filme que ganhou o Oscar, por outro lado, pode desencadear atividades múltiplas no meio virtual, como pesquisas sobre outros filmes vencedores e seus respectivos sites, buscas de informações sobre os atores e as atrizes preferidos dos alunos, os diretores de sucesso etc. Alguns exemplos de sites sobre entretenimento que podem ser utilizados como suporte às atividades de ensino e aprendizagem no meio impresso são: www.imdb.com; www.mrshowbiz.com e www.oscar.com. As atividades de produção de texto (escrita) como

quizzes, entrevistas, documentários, cartazes e enquetes, entre outros, podem ter o meio online como base para a busca de informações. As tirinhas de histórias em quadrinhos podem também ser recursos importantes e motivadores para o incentivo à leitura. Estes são alguns dos sites que podem ser citados para tal fim: <http://www.snoopy.com/>; www.garfield.com; <http://www.monica.com.br/ingles/w-home.htm>.

Existem ainda sites para o ensino de gramática e de desenvolvimento de vocabulário que podem ser utilizados como complemento às atividades presenciais. Dentre tantos existentes, podemos citar como exemplos: <http://www.esl-galaxy.com/board.htm>; <http://a4esl.org/>; <http://www.englishclub.com/esl-games/index.htm>; <http://www.english-the-easy-way.com/>; <http://www.grammarnet.com/>. Sites que incluem testes de personalidade são recursos úteis e adequados no desenvolvimento da habilidade de leitura em inglês em turmas de adolescentes, como exemplo temos o www.lovecalculator.com. Os sites de revistas e jornais americanos, ingleses, canadenses etc. são também bons recursos para pesquisas de informações no processo de produção escrita. Há também um grande número de sites para crianças e, dentre eles, podemos citar os seguintes: <http://www.britishcouncil.org/kids>; <http://learningisland.org/>; <http://www.starfall.com/>; <http://learningisland.org/>; etc. Os dicionários online são também uma boa opção para os alunos trabalhando colaborativamente no espaço cibernético. Estes são alguns dos endereços que podem ser acessados <http://dictionary.cambridge.org/> e <http://www.oup.com/>.

Além das ferramentas da Web 2.0, das WebQuests e dos sites da Internet, que se configuram como amplos espaços para as interações online, outros recursos, como o e-mail (electronic mail), os e-groups (as listas de discussão) e os chats (“conversas online”), estão entre os que também propiciam e facilitam a interação no meio virtual. Ao serem incorporados ao processo de ensino de inglês como língua estrangeira, esses recursos podem vir a se constituir em redes colaborativas de construção coletiva de conhecimento de uma comunidade virtual implementada para “uma mobilização efetiva

das competências” dos alunos (LÉVY, 2000, p. 28). Esses recursos podem ainda fortalecer e respaldar as experiências de aprendizagem, ampliando o espaço e estendendo o tempo das atividades presenciais, além de contribuir para o estabelecimento de laços afetivos entre os participantes.

Do inglês *electronic mail* (correio eletrônico), o e-mail é, sem dúvida nenhuma, o recurso de interação online mais utilizado no ciberespaço. Ele permite a troca de mensagens entre pessoas, localizadas em qualquer parte do mundo, possibilitando o envio rápido de correspondências, sem causar atrasos nem transtornos para remetentes e destinatários. Permite ainda o envio de sons gravados, elementos gráficos em movimento, textos anexados, tudo na mesma mensagem e com uma enorme rapidez. Além disso, a mesma mensagem pode ser enviada para várias pessoas simultaneamente, sem acréscimo de tempo e sem custos operacionais.

O agrupamento de vários e-mails num mesmo endereço eletrônico em sites que oferecem o serviço gratuito de e-groups define esse recurso adicional de interação online. Os e-groups podem ser utilizados nas interações entre os participantes de uma comunidade de aprendizagem online para complementar o que é feito nos momentos presenciais, por exemplo. Entre os sites que oferecem esse tipo de serviço, temos: www.yahoo.com.br e www.nossogrupo.com.br. O endereço de um e-group feito no servidor yahoo, por exemplo, terá esta configuração: leitura2008Letras@yahoogrupos.com.br e agrupará os e-mails dos alunos cadastrados no grupo. Uma mensagem enviada por esse endereço será recebida por todos os participantes cadastrados.

O professor de inglês interessado em utilizar esse recurso de interação online deve primeiramente ter em mãos os e-mails de todos os seus alunos (aqueles que não possuem endereço eletrônico podem providenciar um em serviços grátis de e-mails). Em seguida, o professor deve cadastrar os e-mails numa lista de discussão (e-group), sob sua responsabilidade, em um dos sites que oferecem esse serviço gratuitamente. Fica, assim, criado o e-group da sua turma de alunos. A mesma mensagem, enviada por um dos membros da lista, será

distribuída a todos que nela estão cadastrados. A lista de discussão pode ser um dos recursos a ser utilizado para sustentar e promover a interação entre os alunos, garantindo um maior engajamento e uma participação ativa no percurso da aprendizagem. Tanto os e-mails quanto os e-groups são ferramentas de interação assíncronas. Isso possibilita ao aluno a oportunidade de interagir e colaborar com os colegas no tempo disponível de sua maior conveniência, rompendo com as limitações espaço-temporais. Por meio do e-group, o professor pode propor discussões, receber e enviar trabalhos, lembrar datas-limite, postar comentários sobre um seminário presencial, remeter convites para palestras, peças teatrais etc. Os alunos, por sua vez, podem iniciar discussões, colocar suas dúvidas (cujas respostas podem vir dos próprios colegas ou do professor), enviar trabalhos, pedir sugestões etc. Desse modo, é possível inverter o eixo da relação transmissiva de informação (professor-aluno) em direção a uma circularidade ativa, transformando todos os agentes em co-participantes no processo de aprender. O espaço de aprendizagem fica também ampliado, incorporando novas formas de interação e socialização.

Os fóruns gratuitos são também outra opção para o desenvolvimento da aprendizagem colaborativa visando à competência comunicativa dos alunos no uso da língua estrangeira. Um bom exemplo desse tipo de recurso é o www.voy.com. Por meio dele, os alunos podem se relacionar e estabelecer um clima de cooperação, respeito e afetividade, contribuindo para que aprendam mais e melhor.

Os ambientes de “conversas online” como, por exemplo o MSN messenger service (da Microsoft) permitem interação em tempo real. Diferentes dos e-mails e dos e-groups, os chats são recursos de comunicação síncrona. Isso significa que todos os participantes devem estar conectados para que a troca de mensagens ocorra. Para entrar em um ambiente desses, é necessário, em geral, instalar um programa especial para esse fim no computador que será utilizado nas interações síncronas. Em alguns desses programas, recados podem ser deixados para os que não estão “presentes”

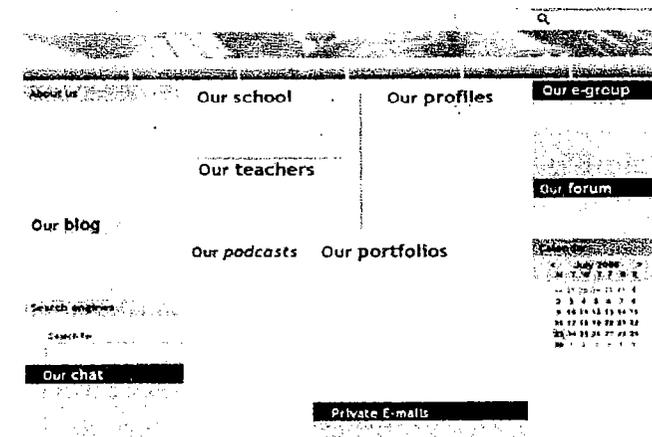
(conectados), mas a “conversa” acontece entre os que estão online. Além das conversas por meio da troca de mensagens escritas, é possível enviar letras de música, sons, anexar arquivos, imagens, fotos, compartilhar endereços da web etc. Esse programa de “conversas online” é bastante popular no Brasil e muitos fazem uso deles, inclusive os adolescentes e os jovens universitários.

Sites como o www.esl-lab.com e www.ello.org, dentre outros, disponibilizam atividades de compreensão oral (listening) que podem ser integradas aos encontros presenciais (num laboratório de informática) ou sugeridas para as atividades extra-classe, estendendo, complementando e aumentando a variedade do processo de aprendizagem da sala de aula. Os sites que disponibilizam música (<http://www.lyrics.com>) e os sites da BBC (<http://www.bbc.co.uk>), da CNN (<http://edition.cnn.com/>) e de emissoras de rádio internacionais (<http://www.live-radio.net/info.shtml>; <http://www.q92fm.com/stream/#Main>) podem também ser utilizados para a mesma finalidade. O podcast, recurso recente da Web 2.0, e os vídeos disponibilizados no YouTube (<http://www.youtube.com>) e no RealEnglish (<http://www.real-english.com/>) são também importantes recursos a serem utilizados para o aprimoramento das habilidades orais. No processo de seleção de podcasts, o professor pode fazer uso destes dois endereços que apresentam recursos relevantes e atuais, <http://www.elpodcast.com/> e <http://podcast.com/>. Para o desenvolvimento da fala, o site <http://www.eleaston.com/speaking.html> disponibiliza sugestões interessantes. Cabe salientar que vídeos e podcasts podem ser produzidos pelos próprios alunos e postados em sites que disponibilizam recursos gratuitos para esse fim.

É possível também criar sites para “hospedar” informações sobre uma turma de alunos, facilitando, desse modo, a articulação entre os agentes de aprendizagem. Eles podem funcionar como portfólios de cada turma, agrupando o que é feito no âmbito escolar, desde pesquisas online até os resultados e comentários sobre as avaliações escolares. Eles podem ainda servir de meio de interação e colaboração entre os envolvidos no processo de aprendizagem.

À guisa de exemplo, a figura 1 mostra o design preliminar da homepage de um site que pode ser construído para tal finalidade. Os recursos para apresentação dos objetivos e dos responsáveis pelo site (About us; Our profiles; Our teachers; Our school), os recursos de interação online (Our chat; Our e-group; Our private e-mails; Our portfolios; Our forum; Our blog; Our podcasts) e os recursos para facilitar a pesquisa online (Search engines) podem combinar para fornecer não só o perfil socioacadêmico de cada turma, como também para facilitar a colaboração entre os envolvidos, contribuindo para a construção coletiva do conhecimento. O site pode tornar-se, então, um dos elementos essenciais de articulação entre as várias atividades curriculares no trabalho interdisciplinar da escola, por exemplo

Figura 1 - Design preliminar de um site de uma turma de alunos



Cabe dizer que o processo de desenvolvimento e produção de sites pode envolver a utilização de softwares e recursos tecnológicos dispendiosos e necessitar de profissionais qualificados em webdesign. Por outro lado, os sites podem também ser produzidos com recursos pouco sofisticados de programas básicos e atender ao objetivo de servir de articulador entre as várias atividades de interação do processo de ensino e aprendizagem de uma turma de alunos. Cabe ao professor

de inglês decidir que caminho tomar e que opção escolher, dependendo do contexto profissional e das condições da infraestrutura de onde atua.

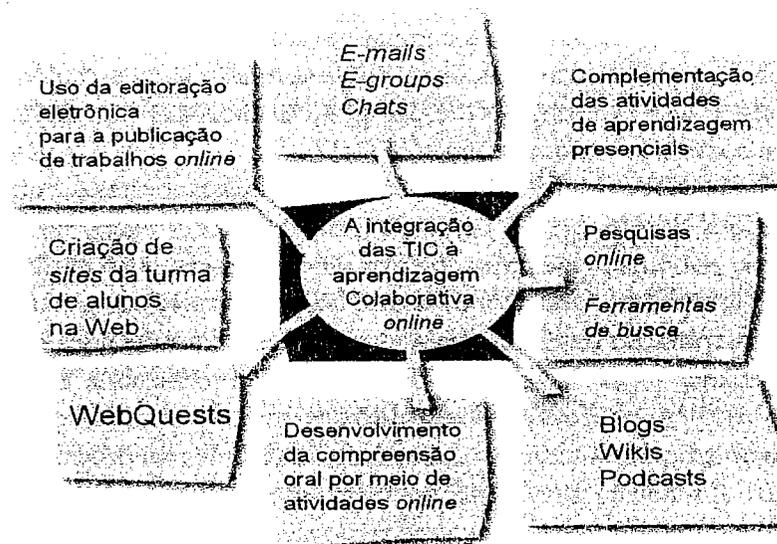
Ao optar por recursos menos sofisticados no processo de produção de um *site*, o professor e seus alunos podem fazer uso do *Word* da *Microsoft* (a partir da versão 1998) para produzir as páginas e salvá-las como *html* (*HyperText Markup Language*), que é o protocolo da Internet utilizado para páginas *web* – pode também ser utilizada a versão gratuita *OpenOffice*. Os ícones, as ilustrações e as imagens podem ser inseridos no documento *Word* a partir da *web* ou dos arquivos dos próprios alunos, como, por exemplo, as fotos para os seus perfis. Ao serem salvas em *html*, as figuras e imagens transformam-se em *.gif* ou *.jpg* (que são os formatos de imagem aceitos na *web*). Os *links* entre um documento e outro (ou de uma parte para outra do documento) podem também ser criados no *Word* e serão mantidos quando colocados *online*.

A colocação final do *site online* pode, então, ser feita em espaços de hospedagem grátis, como o *geocities* do servidor *yahoo*. Com a finalidade de discutir e vivenciar o processo de produção textual para professores de inglês, postei a seguinte página no *geocities*: <http://br.geocities.com/reinildesdias/UNIBHWriting/homeWriting.html>. Essas e outras sugestões podem ser discutidas com um profissional de informática da escola ou com os próprios alunos (que, muitas vezes, têm muito a nos ensinar), para se levar adiante o projeto de construção de um *site* para a turma. Apesar das dificuldades inerentes ao processo, o trabalho colaborativo vai contribuir para uma documentação mais adequada do que foi construído ao longo do período escolar e uma maior colaboração entre todos os envolvidos.

Ao construir uma articulação estreita entre tecnologia e educação, com a incorporação dos recursos tecnológicos digitais à sua prática educativa, o professor de inglês efetiva um rompimento com a lógica transmissiva e unidirecional das relações da sala de aula convencional em direção ao estabelecimento de redes colaborativas

de aprendizagem, abrindo mais espaço ao diálogo, à participação e à criatividade. Algumas das possibilidades da incorporação da Internet à sala de aula de inglês podem ser vistas na figura 2. No trabalho colaborativo *online*, no estar junto a distância, o aluno tem aumentadas as chances de interações de melhor qualidade (e quantidade) no percurso de uma aprendizagem mais significativa.

Figura 2 - A integração das TIC à aprendizagem colaborativa *online*



4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A multiplicidade de representações do conhecimento na sociedade contemporânea, combinada com o movimento circular de sua produção, precisa ser incorporada à prática educativa do professor de inglês para atender, com qualidade e adequação, aos múltiplos desafios do mundo em que se insere o aluno do século XXI, tanto no meio impresso como no *online*. Como o espaço

cibernético e suas inter-relações hipermidiáticas, a sala de aula de inglês precisa se tornar múltipla, ao combinar diferentes vozes, imagens e movimentos, possibilitando ao aluno alternativas de escolhas e de representações para construir novos caminhos de significação no percurso da aprendizagem.

A incorporação de tecnologias ao processo de ensino de inglês pode facilitar o estabelecimento desse espaço múltiplo de alternativas, de modo a efetivar e sustentar o fluxo multidirecional das ações educativas na fala e na escuta, na leitura e na escrita, aumentando as chances de interação e colaboração. Subjazem a esse espaço um grau de variedade compatível com o mundo do aluno e uma maior autenticidade nas situações de aprendizagem, estreitando as inter-relações da realidade e das práticas escolares em sintonia com a sociedade contemporânea.

As sugestões oferecidas neste artigo ficam abertas a outras dimensões de complementação pelo professor de inglês, no seu percurso por uma prática pedagógica multidimensional, sem barreiras espaço-temporais, flexível e de múltiplas representações, possíveis pela incorporação das TIC para a integração de comunidades *online* às atividades presenciais. Com o estabelecimento de uma cultura colaborativa, professores e alunos tornam-se parceiros no protagonismo das interações que se fazem presentes no processo de ensino e aprendizagem de inglês como língua estrangeira, no contexto brasileiro. Configura-se, assim, uma nova dimensão na interação professor/aluno na dinâmica da sala de aula contemporânea, num processo do aprender juntos, fortalecendo os laços de afetividade e confiança entre os agentes de uma aprendizagem significativa.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Estrangeira – 5ª. – 8ª. séries*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BROWN, H. D. *Principles of language learning and teaching*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1994.

COSCARELLI, C. V. Alfabetização e letramento digital. In: COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (orgs.). *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 25-40.

COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (orgs.). *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

CUNNINGHAM S.; BOWLER, B. *Headway*. Oxford: Oxford University Press, 1990.

DIAS, R. *A incorporação de tecnologias ao processo de ensino e aprendizagem de inglês como língua estrangeira*. Belo Horizonte: PucMinas Virtual, 2002 (manuscrito).

_____. A produção textual como processo interativo no contexto do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. *Matraga*, v.16. Rio de Janeiro: Caetés, 2004; p. 203-218.

_____. Proposta curricular de língua estrangeira para a Rede Pública de Ensino do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação, 2005. Disponível em: <http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/INDEX.HTM> Acesso em: 22 de jun. 2008.

DODGE, B. *What is a webquest?*. Disponível em: <<http://webquest.org/index.php>> Copyright 2007. Acesso em: 22 de jun. 2008.

FIGUEIREDO, F. J. Q. *Semeando a interação: a revisão dialógica de textos escritos em língua estrangeira*. Goiânia: Editora UFG, 2005.

_____. A aprendizagem colaborativa de línguas: algumas considerações conceituais e terminológicas. In: FIGUEIREDO, F. J. Q. (org.). *A aprendizagem colaborativa de línguas*. Goiânia: Editora UFG, 2006.

GOULARD, C. Letramento e novas tecnologias: questões para a prática pedagógica. In: GRAHAM, C. *Small Talk*. New York: Oxford University Press, 1986.

- HEDEGAARD, M. The zone of proximal development as basis for instruction. In: DANIELS, H. (Ed). *An introduction to Vygotsky*. London: Routledge, 1996, p. 171-195.
- HUGHES, G. *Testing for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
- HYLAND, K. *Genre and second language writing*. Ann Arbor: The University of Michigan Press, 2004.
- LÉVY, P. *A inteligência coletiva*. 3. ed. (Tradução de Luiz Paulo Rouanet). São Paulo: Loyola, 2000.
- LIGHTBOWN, P. M. *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press, 1999.
- O'DONNEL, A.; HMELO-SIVER, C.E. ERKENS, G. (Eds). *Collaborative learning, rasoning, and technology*. New Jersey: LEA, 2006.
- O'REILLY, T. *What Is Web 2.0: design patterns and business models for the next generation of software*. Disponível em <http://www.oreillynet.com/lpt/a/6228>. 2005. Acesso em: 22 de jun. 2008.
- RIBEIRO, A. E. Kd o professor? Tb foi navegar. In: ARAÚJO, J. C. *Internet e ensino: novos gêneros, outros desafios*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007, p. 221-243.
- SCHECTER, S. *Listening tasks*. Cambridge: Cambridge university Press, 1984.
- SHARMA, P.; BARRETT, B. *Blended Learning*. Oxford: Macmillan, 2007.
- UR, P. *A course in language teaching*. Cambridge: Cambridge university Press, 1999.
- VEADO, M. Colaboração no processo de produção textual em um curso *online*: um estudo de caso com o gênero resenha de filme, 2008. Dissertação . (Mestrado) Programa de pós-graduação em letras: Estudos Lingüísticos, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. no prelo
- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 5. ed. São Paulo: M. Fontes, 1996.

- WARSCHAUER, M. On-line learning in second language classrooms: an ethnographic study. In: WARSCHAUER, M.; KERN, R. (Eds). *Network-based language teaching: concepts and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000, p. 41-58.
- WILLIAMS, R. *Design para quem não é designer: noções básicas de planejamento visual*. 2. ed. Tradução de Laura Karin Gillon. São Paulo: Callis, 2006.

THE INFLUENCES OF COLLABORATION ON THE LEARNING OF A FOREIGN LANGUAGE

Francisco José Quaresma de FIGUEIREDO
(Universidade Federal de Goiás)

ABSTRACT: This paper aims at presenting a theoretical background on collaborative learning and its possible effects on the learning of a foreign language. To do so, two studies will be presented (FIGUEIREDO, 2001, and SOUZA, 2003). The first study focuses the investigation on the interactions that occurred between students in the classroom while they were taking part in peer correction activities. The other one focuses the investigation on the interactions that occurred in the virtual world, while students were taking part in a telecollaborative project. Both studies reinforce the fact that interaction and collaboration contribute to the learning of a foreign language, since the participants in such interactions play an active role in this process.

KEYWORDS: interaction; collaboration; foreign language learning.

RESUMO: O objetivo deste artigo é apresentar alguns conceitos sobre aprendizagem colaborativa e seus efeitos na aprendizagem de uma língua estrangeira. Para tanto, serão apresentados os resultados de dois trabalhos (FIGUEIREDO, 2001 e SOUZA, 2003). O primeiro focaliza sua investigação na interação ocorrida em sala de aula durante a realização de atividades de correção com os pares. O segundo, por sua vez, investiga as interações realizadas num ambiente de telecolaboração. Esses estudos reforçam a idéia de que a interação e a colaboração contribuem para a aprendizagem de uma língua estrangeira, visto que os aprendizes, por meio dessas interações, assumem um papel mais ativo nesse processo.

PALAVRAS-CHAVE: interação; colaboração; aprendizagem de língua estrangeira.

1 INTRODUCTION

Some researchers (HALL & WALSH, 2002; JOHNSON, 1995; TSUI, 1995; VAN LIER, 1984, among others) have described the typical patterns of interaction found in the language classroom as being predominantly structured the following way: an initiation (or elicitation) by the teacher, a response by the learner, and an evaluation (or follow-up) by the teacher, indicating whether the response is acceptable or not. For example:

Teacher initiates: *What is this?*

Student responds: *It's a ball.*

Teacher evaluates: *Very good.*

According to Thornbury (1996), the sequence "Initiation-Response-Evaluation" – especially when the evaluation consists of a kind of feedback as "Very good", "Excellent", "No, that's not right", etc. – restricts the development of authentic interactions in the classroom, because the discourse, in this perspective, is totally controlled by the teacher, since it is the teacher "who decides who will participate, when students can take a turn, how much they can contribute, and whether their contributions are worthy and appropriate" (HALL; WALSH, 2002, p. 188). The literature concerning classroom interaction shows us that, besides controlling discourse, the teacher dominates turn-taking in the classroom, allocating little time for students' linguistic production. Johnson (1995) states that, even during student-student interaction, the teacher still keeps a certain control of what the students talk about because generally the teacher chooses the topic of the conversation or selects a grammar point to be practiced through this 'dialogic' activity.

According to Musumei (1996; DALACORTE, 1999), only a few students try to introduce a topic for conversation during a lesson. What we generally see are students who keep silent or stay in doubt because they are not used to interrupting the teacher in the classroom.

Therefore, they prefer asking their peers to help them or having a private interaction with the teacher to have their doubts solved.

Thus, to optimize learners' participation in the classroom and to make them be more involved in the learning process, we should make use of activities that promote student-student interaction and collaboration, so that they can learn from one another. By working collaboratively, students can exchange not only information, but also learning strategies (SWAIN, 2000; SWAIN, BROOKS; TOCALLI-BELLER, 2002). Consequently, one of the challenges we, teachers, have is to learn not to control interaction in the classroom and to use a collaborative learning approach. By doing this, we can eventually learn how to step aside to give the learners a more meaningful and active role.

2 COLLABORATIVE LANGUAGE LEARNING

Collaborative learning is a constructivist approach and is broadly defined as "a *situation* in which *two or more* people *learn* or attempt to learn something *together*" (DILLENBOURG, 1999, p. 1), emphasis in the original, be it through face-to-face interaction or through computer-mediated interaction, the aim of which is to promote the co-construction of knowledge. There is a substantial body of research on collaborative learning (BRUFFEE, 1999; FIGUEIREDO, 2006; FIGUEIREDO; SABOTA, 2002; KESSLER, 1992; OXFORD, 1997; TINZMANN et al., 1990, among others) due to the fact that interaction not only helps the less experienced student, but it also helps the more experienced student find out new ways of learning.

As some researchers show us (FIGUEIREDO, 2006; OXFORD, 1997; TINZMANN et al., 1990), collaborative learning is grounded on the sociocultural theory proposed by Vygotsky and his collaborators. According to this theory, social interaction is a prerequisite to learning and cognitive development (LANTOLF, 2000).

According to Vygotsky (1981), the child goes through three cognitive development stages:

- a) object-regulation: the environment exerts its influence on the child;
- b) other-regulation: the child is able to carry out certain tasks, but only with appropriate linguistically mediated assistance from a parent, or older and more capable peer;
- c) self-regulation: the child independently develops some strategies to perform a specific task.

For Lantolf and Appel (1994), the transition from other-regulation, or intermental activity, to self-regulation, or intramental activity, is favored by supporting strategies, known as scaffolding¹, and takes place in the zone of proximal development² where the child and the adult engage in an interaction.

Vygotsky actually specifies “more capable peers”, but, as has become apparent from a range of studies about group work (COELHO, 1992; LONG; PORTER, 1985), it is not necessary for there to be a group member who is in all respects more capable than the others. This is partly because most activities involve a variety of tasks such that students who are experts in one task, and therefore able to offer assistance to their peers, may themselves need assistance on another task. But it can also happen that in tackling a difficult task as a group, although no member has expertise beyond his or her peers, the group as a whole, by working at the problem together, is able to come up with a solution that none could have achieved

¹ The term *scaffolding* comes from the works of Wood, Bruner and Ross (1976) and is used as a metaphor to describe the assistance offered by a tutor, a parent or a peer to assist learning.

² The zone of proximal development (ZPD) is defined as “the distance between the actual development level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers” (VYGOTSKY, 1978, p. 86).

alone (SWAIN; LAPKIN, 1998). According to Wells (1999, p. 13), the zone of proximal development “constitutes a potential for learning that is created in the interaction between participants as they engage in a particular activity together.” He goes on to say that the ZPD “applies potentially to all participants, and not simply to the less skillful or knowledgeable” (WELLS, 1999, p. 13).

Another benefit of collaborative learning is that it fosters L2/FL acquisition by providing the students with opportunities for both input and output (EHRMAN; DÖRNYEI, 1998; LONG; PORTER, 1985). According to Swain (2000, p. 97), it is through collaborative dialogue that “language use and language learning can co-occur.” Wiersema (2000, p. 1) also adds the fact that if the students learn to work together in the classroom, they will have the chance to become better citizens, since it will be “easier for them to interact positively with people who think differently, not only on a local scale, but also world-wide.”

Despite these benefits, some authors show us some possible problems that might arise when students take part in collaborative activities. For example, student-student interaction not only involves agreement, but it also involves disagreements (EHRMAN; DÖRNYEI, 1998; MATUSOV, 1996), or cognitive conflicts (PERRET-CLERMONT, 1980, apud FORMAN; CAZDEN, 1985) because through dialogue students become active and are able to express their opinions and points-of-view. However, as Perret-Clermont states (1980, cited by FORMAN; CAZDEN, 1985), peer interaction can induce cognitive conflict that, in turn, results in cognitive growth, accrediting the social factor a special role as one of the factors that lead to cognitive growth and learning.

Kinsella and Sherak (1998, p. 87) point out that some students’ “reluctance and disorientation in this interactive learning format stem from their prior educational experiences”, in which they are used to receiving information solely from the teacher. This can make students not so enthusiastic about learning with and from their peers, since

they might consider themselves as not able and confident to help one another.

Another aspect which might be a matter of some concern to teachers is that this kind of interaction – peer-peer dialogue – can favor the use of L1 in the L2/FL classroom (PRABHU, 1987). Nevertheless, some researchers (ANTÓN; DICAMILLA, 1999; BROOKS; DONATO, 1994; MELLO, 2002) have demonstrated that the use of L1 should not be considered a hindrance to L2/FL learning, since it might function as scaffolding used by the students to make the learning of the L2/FL easier.

2.1 TEACHER'S AND STUDENTS' ROLE IN COLLABORATIVE LEARNING

As we have seen, collaborative learning implies that the student have an active role in the learning process. Thus, the teacher's role has to be that of facilitator and mediator (TINZMANN, 1990) since s/he mediates the learning process instead of controlling it or just being an information giver. So the teacher has a vital role for collaborative learning to occur (MCDONELL, 1992) because, by stepping aside, s/he will make it possible for the students to become autonomous and to assume an active and meaningful role in the learning process.

Differently from a traditional classroom where the students passively receive knowledge from the teacher, in collaborative classrooms the students become collaborators and active participators (TINZMANN, 1990). They have the chance to learn from their peers and to teach them. By working together, they have the chance to notice what they still have to learn, and they also have the opportunity to develop social, cognitive and affective skills (CRANDALL, 1999; GHAITH, 2002).

Hence, the students have the chance to become reflexive and autonomous because, through the exchange of ideas and points of view, they may become self-regulated.

2.2 COLLABORATIVE LEARNING IN THE VIRTUAL MEDIUM

Some authors have demonstrated that, through the computer and the internet, the learning of a foreign language can occur beyond the walls of a classroom (LEFFA, 2003; PAIVA, 2001, 2005; SOUZA, 2002, 2003; WARSCHAUER, 1997).

Computer-mediated interaction is seen as an opportunity for socialization, for linguistic output, and for learning (WARSCHAUER, 1997). Some advantages of online learning are time- and place-independent communication, the opportunity to communicate with a great number of people, which might make learning be favored by interactional exchanges and by the collaboration among participants.

According to Sullivan and Pratt (1996), empirical support for computer-mediated interaction arises from research in second language or foreign language classes oriented toward composition skills. Moraes (2003), for instance, discovered that exchange of e-mails between Brazilian adolescent students and native speakers of English from different countries allowed the Brazilian students to learn new words and to develop their communicative competence. Similar results were found by Lee (2004), in a study conducted with American students who interacted, through the internet, with Spanish speakers.

Telecollaborative projects have also been used to foster language learning (DEBSKI, 2001; LELOUP; PONTERIO, 2003; SOUZA, 2003). By means of such projects, students from different institutions and from different countries can help one another in the process of learning a foreign language, as well as have access to aspects concerning cultural differences.

According to Paiva (2005, p. 35), emphasis in the original, through the use of the internet in the process of learning a foreign language,

time, space, and even the participants, stop being predetermined. The walls and the barriers of time are metaphorically broken down, as neither an hour nor a place is predefined. In some ways we have also left open the possibility of a certain indirect participation in the "class".

Despite these apparent advantages, some aspects of computer-mediated interaction could possibly be a hindrance to collaborative learning. One aspect that could hinder collaboration is the fact that in face-to-face interaction people tend to be more willing to help one another and more committed to the activity they are performing than in online interaction just because they are doing the activity in the presence of the other.

3. SOME STUDIES THAT FOCUSED O COLLABORATIVE LEARNING

Due to space limitation, I will only present two studies whose focus was on collaborative learning: the work by Figueiredo (2001), about collaborative correction of texts written in English, and the work by Souza (2003), about computer-mediated collaborative learning. The first one focuses on the interactions that occurred between students in the classroom (face-to-face interaction), while the other one focuses on the interaction that occurred between students in the virtual world (computer-mediated interaction).

3.1 THE WORK BY FIGUEIREDO (2001), ABOUT COLLABORATIVE CORRECTION OF TEXTS WRITTEN IN ENGLISH

Figueiredo (2001) investigated the text correction strategy for written English known as *peer correction*. His aim was to better understand this kind of dialogical correction and to verify its influence on the learning of English, as well as to investigate students' perception of their participation in these kinds of correction activities.

Ten 5th year students who took English as a major at Universidade Federal de Goiás took part in this case study, in the first semester of 1999. The students wrote their texts individually and later on they went through a peer review activity. After the correction, the texts were rewritten and handed in to the teacher to be corrected again. By means of the interaction with a peer and the talk about the form and content of the texts, the students were able to correct 31% of the mistakes in their original texts.

The participants of this study considered the peer correction activities fruitful because, besides having had the chance to collaborate with a peer, they were able to reflect on their written texts, as can be observed in the following example³:

Paloma: I don't care if it's the teacher or Pollyana who is going to correct my text. I don't care about it. But in fact I like it better when Pollyana is the one who corrects because we can talk about our mistakes, you see? But when the teacher corrects the texts, generally she corrects the text and hands it to you without talking to you about it. Sometimes, I just look at the mark I have on the text and keep it. But it's better when you correct with a friend because you can talk about your mistakes, you can reflect on your production, I mean, you learn more if there is a peer by you correcting the text with you.

³ All the examples were originally transcribed in Portuguese. So I decided to translate them into English to make the reading of the text easier.

The peer correction activities have the potential to encourage the students to play an active role in the learning process, since they do not receive information passively from the teacher, as we can see in the following example:

Eduarda: I myself like discussion. I like it very much. I think that the university is the ideal place for this. So, we read, I read her text, I asked her some questions, I suggested her some things. So, the discussion about the text was good for her and it was also good for me, because we learn from the mistakes. So, when I am talking to her about a text, trying to correct the mistakes, I learn much more than when I just see the teacher writing rules on the blackboard.

As negative aspects of this kind of dialogical correction, the students mentioned, for example, the lack of confidence in their peer's correction, difficulties in finding the mistakes, doubts in correcting the texts, greater reliance on teacher feedback than on peer feedback and errors that are induced by the peer. These may suggest that instructing students both how and why to collaborate may be important. The following example illustrates a situation in which a student made a new mistake because of a suggestion made by a peer:

Ângela: I think the activity with my colleague, well, she made me alter a structure in my text and later on, when the teacher corrected my text, I saw that my previous structure was correct. So, it was not that good to make a mistake because of a peer's suggestion, you see?

Despite the negative aspects, not only did the collaborative review cause improvements in the written texts, but it also made the students become more motivated and confident as they perceived that they were able to help one another correct the mistakes in the texts. By taking part in this kind of dialogical correction activity,

they started considering correction as a way of learning and not as a way of emphasizing their mistakes.

3.2 THE WORK BY SOUZA (2003), ABOUT COMPUTER-MEDIATED COLLABORATIVE LEARNING

The work by Souza (2003) aimed at verifying how students from two different cultural backgrounds would perform their learning priorities by means of computer-mediated interaction. To do so, he implemented a telecollaborative project named Projeto de Aprendizagem de Português-Inglês em Regime de *Tandem*. Tandem learning involves the formation of partnerships between foreign language learners who are speakers of different languages and whose goal is to learn each other's language.

Four Brazilian students who took English as a major at Universidade Federal de Minas Gerais, and 5 Australian students from different courses at the University of Melbourne took part in this study in the second semester of 2001, for ten weeks, and they formed three pairs and a set of three students. These students had to carry out tasks⁴ that could only be concluded if they counted on the help from the peers.

As positive aspects of the telecollaborative project, the participants mentioned the fact that they were able to have access to colloquial language, which is generally not present in textbooks, they were able to learn about another culture, as well as they were able to develop metalinguistic awareness, since they had to explain to the peers some grammar and semantic aspects of their L1. The opportunity to learn more about the Portuguese language was mentioned by one of the Australian participants:

⁴ The participants, for instance, were asked to plan a trip to Belo Horizonte and to Melbourne, to talk about current themes in the media, talk about regional food and habits, and so on.

Herber: My diary: I like this idea, it is cool, but it will be difficult for me to take part in the project every week. It will take me long to write 400 words. On the other hand, I will learn more Portuguese than I am learning now because I will not be ashamed to ask a question. I have to go to Biology. Bye.

Linda, another Australian participant, also mentioned the fact that the email exchange between her and the Brazilian partner made her perceive that it was necessary for her to check what she had written and correct some grammar mistakes, which is an indication that this activity has the potential to promote metalinguistic reflection among the participants, as can be seen in the following excerpt:

Linda: Meudiario: This week I have learned expressions and words in Portuguese, which I think is what I need to improve my skills in the language. Also I have found out that this project does not only improve my Portuguese but helps me to improve my English. As I check what I have written I discover some little grammar mistakes which need to be corrected.

As negative aspects, the participants mentioned some discrepancies regarding their expectations: some of them were interested in cultural aspects, while others were interested in linguistic aspects; some of them wanted to be corrected, but their peers did not like to correct their mistakes. They also mentioned the fact that it took their peers too long to reply to their messages, as well as that they did not have enough time to effectively take part in the project, due to other duties, which could make impossible the accomplishment of the tasks, as we can see in the following report from a Brazilian student:

Helena: My journal; Hi, Ricardo. Well, my partner didn't show up this week. To tell you the truth, we did not interact during the

Portuguese week⁵. Although I sent her a message about this problem, nothing changed. I did not even receive a reply message. And because of that, I am not as enthusiastic about the project as I used to be in the beginning. I don't know if I will continue taking part in it.

Despite these negative aspects, the students evaluated the project positively, since it promoted meaningful interaction among the participants. They were also able to expand on their linguistic and cultural knowledge by engaging in an interactional activity with a participant from another country.

4 FINAL REMARKS

Both studies, presented here, show us how important collaborative activities are for the learning of another language (L2/FL), be it through face-to-face interaction or through computer-mediated interaction, since the students have the chance to assume an active role in the learning process.

Collaborative activities – besides fostering the transition of other-regulation to self-regulation – still have the potential to promote the development of intellectual, social and affective skills. By working in groups, the students become less anxious when they have to communicate in the second language. The students learn with one another and they have the opportunity to perceive that some learning aspects are easy or difficult for everybody. By working together, they get engaged in a kind of positive interdependence which aims at autonomy.

⁵ The students had to interact in Portuguese for a week and on the following week they had to interact in English, and so on.

Collaboration is a key concept in the teaching-learning process because it emphasizes not only the question of co-construction of knowledge during the accomplishment of tasks, but also the importance of interaction and positive interdependence in human relationships.

So, we, as teachers, should understand the connection of collaborative learning to social support and academic achievement and promote a learning environment where the students can take part in activities which make it possible for them to interact with the peers in a meaningful, collaborative and supportive way, so that they can learn even more from one another.

REFERENCES

- ANTÓN, M.; DICAMILLA, F. J. Socio-cognitive functions of L1 collaborative interaction in the L2 classroom. *The Modern Language Journal*, v. 83, n. 2, p. 233-247, 1999.
- BROOKS, F. B.; DONATO, R. Vygotskian approaches to understanding foreign language learner discourse during communicative tasks. *Hispania*, v. 77, p. 262-274, 1994.
- BRUFFEE, K. A. *Collaborative learning: higher education, interdependence, and the authority of knowledge*. London: The Johns Hopkins University Press, 1999.
- COELHO, E. Cooperative learning: foundation for a communicative curriculum. In: KESSLER, C. (Ed.). *Cooperative language learning: a teacher's resource book*. New Jersey: Prentice Hall Regents, 1992. p. 31-49.
- CRANDALL, J. J. Cooperative language learning and affective factors. In: ARNOLD, J. (Ed.). *Affect in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. p. 226-245.
- DALACORTE, M. C. F. *A participação dos aprendizes na interação em sala de aula de inglês: um estudo de caso*. 1999. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1999.

- DEBSKI, R. Project-oriented learning with technology: implementation and directions of enquiry. In: CARMAGNANI, A. M. G.; GRIGOLETTO, M. (Org.). *Inglês como língua estrangeira: identidade, práticas e textualidade = English as a foreign language: identity, practices and textuality*. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2001. p. 195-209.
- DILLENBOURG, P. What do you mean by collaborative learning? In: DILLENBOURG, P. (Ed.). *Collaborative Learning: cognitive and computational approaches*. Oxford: Elsevier, 1999. p. 1-19. Disponível em: <<http://tecfa.unige.ch/tecfa/publicat/dil-papers-2/Dil.7.1.14.pdf>>. Acesso em: 10 de mar. 2004.
- EHRMAN, M. E.; DÖRNYEI, Z. *Interpersonal dynamics in second language education: the visible and invisible classroom*. Thousand Oaks: SAGE Publications, 1998.
- FIGUEIREDO, F. J. Q. de. *Correção com os pares: os efeitos do processo da correção dialogada na aprendizagem da escrita em língua inglesa*. 2001. Tese (Doutorado) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- _____. de. (Ed.). *A aprendizagem colaborativa de línguas*. Goiânia: Ed. da UFG, 2006.
- _____. de.; SABOTA, B. R. Em busca da leitura colaborativa na aula de L2. *Signótica*, Goiânia, v. 14, p. 27-59, 2002.
- FORMAN, E. A.; CAZDEN, C. B. Exploring vygotskian perspectives in education: the cognitive value of peer interaction. In: WERTCH, J. V. (Ed.). *Culture, communication and cognition: vygotskian perspectives*. New York: Cambridge University Press, 1985. p. 323-347.
- GHAITH, G. M. The relationship between cooperative learning, perception of social support, and academic achievement. *System*, v. 30, p. 263-273, 2002.
- HALL, J. K.; WALSH, M. Teacher-student interaction and language learning. *Annual Review of Applied Linguistics*, v. 22, p. 186-203, 2002.
- JOHNSON, K. E. *Understanding communication in the classroom*. New York: Cambridge University Press, 1995.

- KESSLER, C. (Ed.). *Cooperative language learning: a teacher's resource book*. New Jersey: Prentice Hall Regents, 1992.
- KINSELLA, K.; SHERAK, K. Designing ESL classroom collaboration to accommodate diverse work styles. In: REID, J. M. (Ed.). *Understanding learning styles in the second language classroom*. New Jersey: Prentice Hall Regents, 1998. p. 85-99.
- LANTOLF, J.; APPEL, G. Theoretical framework: an introduction to vygotskian perspectives on second language research. In: LANTOLF, J.; APPEL, G. (Ed.). *Vygotskian approaches to second language research*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1994. p. 1-32.
- LANTOLF, J. P. (Ed.). *Sociocultural theory and second language learning*. Hong Kong: Oxford University Press, 2000.
- LEE, L. Learners' perspectives on network collaborative interaction with native speakers of Spanish in the US. *Language Learning and Technology*, v. 8, n. 1, p. 83-100, 2004. Disponível em: <<http://llt.msu.edu/vol8num1/lee/default.html>>. Acesso em: 21 de mai. 2004.
- LEFFA, V. J. Interação simulada: um estudo da transposição da sala de aula para o ambiente virtual. In: LEFFA, V. J. (Org.). *A interação na aprendizagem das línguas*. Pelotas: EDUCAT, 2003. p. 175-218.
- LELOUP, J. W.; PONTERIO, R. Tele-collaborative projects: Monsters.com? *Language Learning and Technology*, v. 7, n. 2, p. 6-11, 2003. Disponível em: <<http://llt.msu.edu/vol7num2/net/default.html>>. Acesso em: 21 de mai. 2004.
- LONG, M. H.; PORTER, P. A. Group work, interlanguage talk, and second language acquisition. *TESOL Quarterly*, v. 19, n. 2, p. 207-228, 1985.
- MATUSOV, E. Intersubjectivity without agreement. *Mind, Culture, and Activity*, v. 3, n. 1, p. 25-45, 1996.
- MCDONELL, W. The role of the teacher in the cooperative learning classroom. In: KESSLER, C. (Ed.). *Cooperative language learning: a teacher's resource book*. New Jersey: Prentice Hall Regents, 1992. p.163-174.

- MELLO, H. A. B. de. *O português é uma alavanca para que eles possam desenvolver o inglês: eventos de ensino-aprendizagem em uma sala de aula de ESL de uma escola bilíngüe*. 2002. Tese (Doutorado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2002.
- MORAES, A. T. de. *Motivação e desempenho comunicativo em tarefas escritas em língua inglesa mediadas por computador*. 2003. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2003.
- MUSUMEI, D. Teacher-learner negotiation in content-based instruction: communication at cross-purposes. *Applied Linguistics*, v. 7, n. 3, p. 286-325, 1996.
- OXFORD, R. L. Cooperative learning, collaborative learning, and interaction: three communicative strands in the language classroom. *The Modern Language Journal*, v. 81, n. 4, p. 443-456, 1997.
- PAIVA, V. L. M. de O. e. A www e o ensino de inglês. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 1, n. 1, p. 93-116, 2001.
- PAIVA, V. L. M. de O. e. A. Tearing down walls and building up a collaborative learning community. *MEXTESOL Journal*, v. 29, n. 2, p. 21-36, 2005.
- PERRET-CLERMONT, A. N. *Social interaction and cognitive development in children*. New York: Academic Press, 1980.
- PRABHU, N. S. *Second language pedagogy*. Oxford: Oxford University Press, 1987.
- SOUZA, R. R. Aprendizagem colaborativa em comunidades virtuais: o caso das listas de discussão. In: COSCARELLI, C. V. (Org.). *Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 95-109.
- SOUZA, R. A. *Aprendizagem de Línguas em Tandem: estudo da telecolaboração através da comunicação mediada pelo computador*. 2003. Tese (Doutorado em Letras: Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

SULLIVAN, N.; PRATT, E. A comparative study of two ESL writing environments: a computer-assisted classroom and a traditional oral classroom. *System*, v. 24, p. 1-14, 1996.

SWAIN, M. The output hypothesis and beyond: mediating acquisition through collaborative dialogue. In: LANTOLF, J. P. (Ed.). *Sociocultural theory and second language learning*. Hong Kong: Oxford University Press, 2000. p. 97-114.

SWAIN, M.; BROOKS, L.; TOCALLI-BELLER, A. Peer-peer dialogue as a means of second language learning. *Annual Review of Applied Linguistics*, v. 22, p. 171-185, 2002.

SWAIN, M.; LAPKIN, S. Interaction and second language learning: two adolescent french immersion students working together. *The Modern Language Journal*, v. 82, n. 3, p. 320-337, 1998.

THORNBURY, S. Teachers research teacher talk. *ELT Journal*, v. 50, n. 4, p. 279-289, 1996.

TINZMAN, M. B. et al. What is the collaborative classroom? 1990. Disponível em: <http://www.ncrel.org/sdrs/areas/rpl_esys/collab.htm>. Acesso em: 9 out. 2003.

TSUI, A. B. M. *Introducing classroom interaction*. London: Penguin, 1995.

VAN LIER, L. Analyzing interaction in second language classrooms. *ELT Journal*, v. 38, n.3, p. 160-169, 1984.

VYGOTSKY, L. S. *Mind in society: the development of higher psychological processes*. (A. Kozulin, Rev. Trans., Ed.). Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

O PAPEL DA GRAFIA NA TRANSFERÊNCIA FONÉTICO-FONOLÓGICA L2 (FRANCÊS) – L3 (INGLÊS): UM ESTUDO DE CASO

Cintia Avila BLANK

(Universidade Católica de Pelotas /DINAFON)

Márcia Cristina ZIMMER

(Universidade Católica de Pelotas /DINAFON)

RESUMO: Grande parte das pesquisas na área de língua estrangeira focalizam a natureza imbricada da relação entre a L1 e a L2, deixando de lado a explicação dos processos de transferência que ocorrem quando da aprendizagem de mais de uma língua estrangeira. Este trabalho apresenta um estudo de caso que tratou, numa perspectiva conexionista, do efeito da grafia na transferência de padrões fonético-fonológicos do francês (L2) para o inglês (L3), durante uma tarefa lexical medindo tempo de reação. Além de sugerir a predominância da transferência grafo-fônico-fonológica da L2 para a L3, os resultados também fornecem evidência de transferência grafo-fônico-fonológica da L3 para a L2. Tais resultados estão em consonância com o modelo *HipCort*, de acordo com o qual hipocampo e neocórtex funcionariam de forma colaborativa, possibilitando a interação entre o conhecimento prévio da L1 e da L2 e o conhecimento novo da L3.

PALAVRAS-CHAVE: multilinguismo; transferência fonético-fonológica L2-L3; efeitos de grafia; conexionismo.

ABSTRACT: A great deal of research in the area of second language acquisition focuses on the intertwined nature of the relationship between an L1 and an L2, leaving out the process of transfer which can occur when one is learning more than one foreign language. This article presents a case study investigating, in a connectionist perspective, the effects of orthography on L2 (French) – L3 (English) transfer of phonic-phonological patterns during a task of lexical access measuring reaction time. Apart

from suggesting the prevalence of grapho-phonetic-phonological transfer from the L2 into the L3, the results also provide evidence of grapho-phonetic-phonological transfer from the L3 into the L2. Such results are in consonance with the *HipCort* model, according to which the hippocampus and the neocortex would work in a collaborative way, enabling the interaction between previous knowledge from the L1 and the L2 and the knowledge of a new L3.

KEYWORDS: multilingualism; L2-L3 phonetic-phonological transfer; orthography effects; connectionism.

1 INTRODUÇÃO

Ao observar com atenção o foco dos estudos em aquisição da linguagem, não se tem muita dificuldade em encontrar trabalhos consagrados à pesquisa sobre a aquisição da língua materna (L1) e da língua estrangeira¹ (L2), ou sobre o modo como ambas as línguas interagem em indivíduos bilíngües. Porém, quando se parte para um questionamento acerca de como as línguas previamente aprendidas (não só a L1, mas também a L2) podem influenciar a aquisição de uma seguinte (L3), poucas respostas podem ser obtidas. Com o crescimento de políticas mundiais interessadas em fomentar o ensino e a aprendizagem de várias línguas, como ocorre atualmente no cenário europeu, por exemplo, destaca-se a necessidade de desenvolvimento de estudos que investiguem os processos pelos quais os falantes multilíngües passam ao entrar em contato com vários sistemas lingüísticos. O presente trabalho, amparado numa visão

¹ Não se faz, aqui, distinção entre os termos 'língua estrangeira' e 'L2'. Também não será feita uma diferenciação entre os termos 'aquisição' e 'aprendizagem', como propugnado por Krashen (1982). Os termos serão usados de forma intercambiável, com o devido respaldo de Ellis (1994).

conexionista de cognição, apresenta os resultados de um estudo de caso que investigou a ocorrência da transferência fonético-fonológica da L2 (francês) para a L3 (inglês), ressaltando o papel da grafia nesse processo. Para relatar este estudo, o artigo encontra-se dividido em três seções principais. Num primeiro momento, o paradigma que ampara a presente pesquisa é definido, de modo que as concepções que dele se originam para o campo de aquisição de segundas línguas possam ser comparadas com as defendidas pela corrente cognitivista. Depois disso, serão apresentados alguns pressupostos teóricos desenvolvidos na área de aquisição de L3, assim como um breve levantamento a respeito do processo de transferência grafo-fônico-fonológica², conceitualizado como uma tendência, por parte do aprendiz de L2, de atribuir aos grafemas que compõem as palavras da L2 a mesma ativação fonético-fonológica que tais grafemas reforçariam durante a fala ou a leitura oral na L1 (ZIMMER, 2007). A partir disso, a metodologia empregada no estudo empírico será abordada, abrindo caminho para que os principais resultados encontrados sejam descritos e discutidos à luz da teoria conexionista.

2 O PARADIGMA CONEXIONISTA

O conexionismo, paradigma de pesquisa que se serve dos achados da neurociência³ numa tentativa de simular, em ambiente computacional, a aprendizagem feita por redes neuronais, é usado

² A transferência grafo-fônico-fonológica diferencia-se da transferência denominada fonético-fonológica por ser esta conceitualizada como uma transferência indevida de aspectos articulatórios da L1 para a L2, sendo o produto da ativação de padrões acústico-articulatórios semelhantes ou idênticos aos da L1 ao invés dos da L2 (ZIMMER, 2007).

³ Por neurociência entende-se o campo da ciência dedicado ao estudo do sistema nervoso. Essa ciência, considerada interdisciplinar, é constituída pelo entrelaçamento de áreas como psicologia cognitiva e neuropsicologia, ciência computacional, estatística, física, filosofia e medicina (WILSON e KEIL, 1999).

para explicar a maneira como são processadas as informações no cérebro, tendo em vista o esclarecimento de questões relativas ao comportamento e suas bases cerebrais (RUMELHART; MCCLELLAND, 1986; SEIDENBERG; ZEVIN, 2006). Tendo suas origens nos anos 1950 e 1960, o conexionismo não foi devidamente reconhecido na época, tanto em consequência das inúmeras restrições tecnológicas e matemáticas de então (MINSKY; PAPERT, 1969), como em razão do grande sucesso explicativo creditado ao paradigma simbólico. Esse paradigma, também chamado de cognitivista, procura explicar o funcionamento cerebral com base numa metáfora computacional, segundo a qual a cognição é entendida como as operações de um computador mental. Tal como um computador, a cognição apresentaria uma configuração dividida em módulos encapsulados, responsáveis por diferentes tarefas de processamento de símbolos, o que significa que cada tipo de símbolo, e também de insumo, teria um lugar exclusivo para o seu processamento. As operações cognitivas, nesse modelo, ocorreriam através de transformações de uma estrutura simbólica estática em outra, transformações essas caracterizadas por serem discretas, instantâneas e sequenciais (VAN GELDER; PORT, 1995).

Nos anos 1980, com o maciço progresso na área das ciências da computação e da matemática não linear, o conexionismo ressurgiu, oferecendo uma nova visão acerca dos processos envolvidos no desenvolvimento da cognição.

Inspirado na arquitetura das redes neuronais, o processamento distribuído em paralelo (doravante PDP) é um dos princípios-chave da teoria conexionista. Para essa abordagem, que parte de uma plausibilidade neurobiológica para explicar o processo de aprendizagem através de simulações computacionais, fatores tanto biológicos como ambientais são vistos como extremamente importantes para o desenvolvimento da cognição. Com base nesse comprometimento com o processamento neurobiológico da informação, o modelo do PDP leva em consideração o fato de todo o tipo de insumo ser processado no cérebro através das redes

neuronais. Os neurônios (representados por unidades, nas redes computacionais), são as células nervosas que compõem essas redes, conhecidas por apresentarem uma arquitetura de conexões amplamente interligada. Quando neurônios comunicam-se entre si, transmitem impulsos elétricos. Conforme mostram estudos neurocognitivos (os quais procuram investigar os substratos biológicos relacionados à cognição), as redes neuronais são modificadas de acordo com a atividade sináptica estabelecida entre os neurônios⁴. Quando determinados subconjuntos de neurônios são mais estimulados do que outros, esses padrões de atividades elétricas mais fortes são impressos com mais intensidade, mudando o peso entre as conexões neuronais (MCCLELLAND *et al.*, 1995). Essa atividade seria, no nível da microcognição⁵, responsável pela base da formação da memória e do aprendizado. Como as sinapses acontecem simultaneamente em diversas partes do cérebro, de forma gradual e contínua, como explicam Seidenberg e Zevin (2006), o conexionismo denomina esse funcionamento PDP.

A partir da breve exposição acima, pode-se partir para uma discussão a respeito das contribuições do conexionismo para o campo da aquisição de L2.

2.1 O PARADIGMA CONEXIONISTA E A AQUISIÇÃO DA L2

O paradigma conexionista defende a tese de que o processo de aprendizagem em geral subjaz a todas as faculdades cognitivas humanas, ou seja, depende das regularidades contidas no insumo a que o aprendiz é exposto, bem como dos universais da estrutura

⁴ ver MCCLELLAND *et al.*, 1995.

⁵ O termo microcognição é usado como uma maneira de fazer referência a abordagens teóricas detalhadas de como a cognição ocorre no cérebro humano (HOC *et al.*, 1995).

cognitiva (MACWHINNEY, 2001), isto é, do desenvolvimento cognitivo geral do ser humano.

Seidenberg e Zevin (2006), por exemplo, admitem que os adultos conseguem atingir um nível elevado de proficiência numa L2, ainda que haja uma redução na plasticidade cerebral com o aumento da idade. Por conseguinte, os autores não acreditam que essa perda na plasticidade se deva à existência de um período crítico para a aquisição de uma L2. Ainda segundo os autores, a aprendizagem cria algumas mudanças neurobiológicas que reduzem a plasticidade cerebral, ou seja, à medida que o indivíduo desempenha uma tarefa num alto nível de proficiência, essa habilidade pode interferir no aprendizado de outras tarefas. Assim, ao fazer menção à aprendizagem de uma L2 em idade tardia, deve-se considerar a alta proficiência desse sujeito em sua L1, já que esse conhecimento elevado da língua materna acaba refletido na aprendizagem da L2. Tal fato vem encontrando respaldo pela teoria conexionista, que o tem explicado com base no “Paradoxo do Sucesso” (SEIDENBERG; ZEVIN, 2006). Dessa forma, é possível estabelecer que aprender a desempenhar uma tarefa num alto grau de proficiência pode ser uma condição negativa para o aprendizado de outra tarefa semelhante, visto que há um entrincheiramento do conhecimento dos padrões da língua materna no sistema cognitivo do aprendiz. Segundo MacWhinney (2002), o processo de entrincheiramento lingüístico pode ocorrer quando as redes neuronais são expostas, com alta frequência, ao insumo da L1, formando representações de seus padrões que ficam fortemente gravadas nas conexões neuronais da memória de longo prazo. Quando essas redes se deparam com o insumo da L2, tende a haver uma competição pela ativação de padrões – fonético-fonológicos, morfossintáticos, semânticos e pragmáticos – da L1 e da L2. Essa competição pode redundar na transferência da língua materna para a língua estrangeira – quando os padrões da L1 são ativados no lugar dos da L2 –, ou na formação de padrões híbridos. Nesse sentido, o termo entrincheiramento vem sendo utilizado no conexionismo para explicar o processo de transferência

da L1 para a L2, o qual ocorre devido a divergências entre o conhecimento prévio da L1 e as associações da L2 que estão sendo aprendidas. A L1 é entendida como sendo mais entrincheirada do que a L2 devido ao tempo de experiência do falante com a sua língua materna ao longo de sua vida, o que a torna mais consolidada nos sistemas de memória⁶, sendo facilmente ativada durante o uso da L2 (ZIMMER, 2008).

Embora se presuma uma diminuição na plasticidade cerebral devido à própria aprendizagem da língua materna, entende-se que os efeitos do entrincheiramento de um conhecimento prévio possam ser revertidos, tendo-se em vista que o conhecimento adquirido é amplamente sistematizável, o que permite que ele seja representado de maneira que ocorra uma generalização. Logo, é possível aprender novos padrões lingüísticos quando ocorre um reinstanciamento gradual dos padrões já existentes (MacWHINNEY, 2002), a partir da prática da L2 (L3, Ln) e, por conseguinte, do desenvolvimento da proficiência na nova língua ao longo do tempo.

MacWhinney (2002) considera que a aprendizagem de uma língua se dá através da interação entre três aspectos: o insumo, que fornece os dados necessários para a aprendizagem da língua; o contexto, que pode ser controlado ou natural, propiciando maiores ou menores oportunidades de exposição ao insumo; e o aprendiz, que desempenhará com mais ou menos sucesso a tarefa de aprendizagem da língua dependendo de suas diferenças individuais em atenção e automatismo, por exemplo. Em seu modelo de aprendizagem, denominado Modelo de Competição (*Competition Model*), MacWhinney (2001) assevera que a linguagem desenvolve-se através da aprendizagem e da transferência. No processo da aprendizagem, o aprendiz é exposto ao insumo, o que pode levá-lo a perceber, ou não, as pistas lingüísticas que o auxiliarão a realizar

⁶ Ver explicações mais detalhadas sobre os sistemas de memória na seção 2.4 deste trabalho.

generalizações e a levantar hipóteses sobre o funcionamento da língua. As pistas lingüísticas, que podem ser de natureza fonológica, morfosintática, semântica ou pragmática, competem entre si no momento em que são expostas no insumo, acarretando a necessidade de o aprendiz fazer algumas escolhas no momento em que se depara com tarefas de compreensão ou produção na língua-alvo. Para MacWhinney (2002), crianças que aprendem uma L2 antes da puberdade alcançam um maior nível de proficiência nessa tarefa do que adultos simplesmente pelo fato de a criança ter o conhecimento da sua L1 menos entrincheirado nas redes neuronais durante a aquisição da L2. O adulto, por sua vez, precisa lidar com um conhecimento lingüístico prévio muito mais entrincheirado em suas redes.

Na próxima seção, serão apresentados alguns pressupostos pertinentes para a área de aquisição de L3, levando-se em consideração a possível relação de transferência entre a L2 e a L3.

2.2 A AQUISIÇÃO DA L3

Uma das primeiras pesquisas a ganhar vulto no campo de aquisição de L3 foi a de Ringbom (1987), que observou, num grupo de finlandeses falantes de sueco como L2 e aprendizes de inglês como L3, uma preferência relevante em recorrer ao sueco, sua L2, e não ao finlandês, sua L1, no momento de produção da fala em inglês (L3). Ringbom destaca, dessa forma, a necessidade premente de se estender o foco das pesquisas em L2 para abranger a influência de outras línguas que não a materna no aprendizado de uma subsequente.

Após o desenvolvimento de mais pesquisas que continuavam apontando a influência da L2 na aprendizagem da L3, bem como o papel facilitador que a aprendizagem de uma língua estrangeira desempenhava na aprendizagem de uma próxima, puderam-se elencar alguns fatores que pareciam contribuir de maneira expressiva para que a transferência interlingüística se estabelecesse no sentido L2-L3.

Um fator que se mostra significativo para o estabelecimento da transferência L2-L3 é o grau de proficiência do aprendiz na sua L2. De acordo com Hammarberg (2001), um nível elevado de proficiência na L2 pode favorecer a influência dessa língua sobre a L3, sobretudo se a L2 do aprendiz tiver sido adquirida e utilizada num ambiente natural, e não somente num contexto formal de aprendizagem. No entanto, observa-se que, à medida que o nível de proficiência na L3 vai aumentando, o aprendiz não encontra mais tanta necessidade de recorrer a sua L2 para desempenhar seus objetivos comunicativos na L3.

O efeito de recência⁷ também é citado como um fator relevante da transferência L2-L3. Hammarberg (2001) é assertivo quanto a serem as influências de uma L2 mais notadas na produção de uma L3 se aquela língua tiver sido usada recentemente. Como a L2 recebe uma grande demanda de ativação à medida que se vai desenvolvendo, ela acaba ficando mais acessível ao aprendiz de L3. O efeito de uso recente, segundo o autor, pode ser propiciado por qualquer contato com a L2, seja ele evidenciado em termos de produção ou de percepção.

Cabe fazer referência, também, ao modelo de aquisição de L3 desenvolvido por De Bot (2004). Em sua teoria denominada Modelo de Processamento Multilíngüe (*The Multilingual Processing Model*), De Bot faz duas considerações que se mostram bastante relevantes para esta pesquisa. No que compete à questão do acesso lexical, o autor assevera que as línguas aprendidas pelo trilingüê sempre são ativadas simultaneamente, o que acaba gerando uma competição constante entre elas tanto no momento da produção quanto da

⁷ A noção de efeito de recência empregada neste artigo está relacionada com a visão de Hammarberg (2001), o qual sustenta que as influências de uma língua fonte são mais evidentes sobre uma língua alvo se aquela tiver sido utilizada recentemente. Dessa forma, a língua fonte será mais ativada e, por conseguinte, ficará mais acessível ao falante.

percepção lingüística. Entretanto, isso não implica que todas as palavras de todas as línguas do trilingüe tenham as mesmas chances de serem ativadas. Para De Bot (2004), a língua que for ativada com mais freqüência tenderá a sobrepujar as demais. O modelo de De Bot prediz igualmente uma competição, no nível fonológico, entre as formas semelhantes das línguas do trilingüe. Por fim, De Bot afirma que a proficiência lingüística do trilingüe determinará não só o tempo necessário para que uma palavra seja identificada ou produzida, mas também os erros que ele irá cometer ao ativar de forma indevida a pronúncia de uma palavra.

A próxima seção apresenta um tipo de transferência que está intrinsecamente relacionado a essa dificuldade que os aprendizes demonstram de realizar de forma adequada os sons da L2: a transferência grafo-fônico-fonológica.

2.3 A TRANSFERÊNCIA GRAFO-FÔNICO-FONOLÓGICA DA L1 PARA A L2

As transferências grafo-fônico-fonológicas podem ocorrer tanto pelo contato entre dois sistemas fonológicos diferentes, como também por diferenças entre os princípios dos sistemas alfabéticos da L1 e da L2. Esse tipo de transferência pode ser conceitualizado como uma propensão de atribuir-se aos grafemas que compõem as palavras da L2 a mesma ativação fonético-fonológica que esses grafemas reforçariam durante a fala ou a leitura oral na L1 (ZIMMER, 2007, 2008).

Compreender como o sistema de escrita é mapeado para o sistema fonológico durante a leitura em voz alta de palavras tem sido uma questão amplamente debatida por pesquisadores da área da psicolingüística e da neuropsicologia. Em modelos simbólicos que se ocupam do estudo da correspondência grafo-fônico-fonológica, por exemplo, tenta-se explicar o processamento de palavras de acordo com a formalização de dois mecanismos. De acordo com o “sistema simbólico de rota dupla”, haveria um mecanismo responsável pelo

processamento de palavras regulares e não-palavras, denominado “rota não-lexical”, e um outro, que seria responsável pelo processamento de palavras-exceção, denominado “rota lexical”. Em suma, a rota não-lexical conteria o conhecimento sobre o conjunto de regras específicas da relação entre as letras e sons da língua (correspondência grafema-fonema); e a rota lexical armazenaria o conhecimento específico sobre a pronúncia de palavras que representam exceções às regras gerais de pronúncia da língua (COLTHEART, 1993).

O conexionismo, em contrapartida, postula a existência de apenas um sistema, denominado “rota simples”, que daria conta do processamento de todas as palavras. Essa definição é sustentada pela maneira como o sistema conexionista aprende, a saber, através do ajuste de pesos em conexões entre unidades, de forma sensível a como a estrutura estatística do ambiente influencia o comportamento da rede, seja ele cerebral ou computacional. Não cabem, nesse modelo, proposições de ordem dicotômica que separam elementos regulares daqueles que não o são. O mapeamento grafema-fonema, então, está relacionado intrinsecamente à maneira como a rede processa esse conhecimento (PLAUT *et al.*, 1996). Como o processamento é entendido pelo conexionismo como dependente das regularidades contidas num determinado insumo, as palavras de alta freqüência costumam ser reconhecidas de forma mais rápida e adequada do que as palavras de baixa freqüência. Segundo Zimmer (2007), o efeito da experiência das redes com as palavras, relacionado ao fator freqüência, atua com mais ênfase sobre as palavras-exceção do que sobre as palavras regulares, por estas seguirem as regras de correspondência grafema-fonema da língua. Nota-se, dessa forma, que a leitura oral de uma palavra regular é menos dependente da experiência prévia com essa palavra, sendo mais importante nesse caso a relação de semelhança dessa palavra com outras que apresentem a mesma correspondência grafema-fonema, gerando um efeito de consistência (SEIDENBERG, 1992).

Tendo-se apresentado o modelo conexionista que procura explicar de que forma a leitura é processada no cérebro, levando em consideração uma representação computacional, pode-se passar para a explicação do modelo de memória defendido pelo paradigma conexionista, o modelo *HipCort*.

2.4 O MODELO *HIPCORT*

A visão conexionista acerca da transferência de conhecimento da língua materna para a língua estrangeira fundamenta-se no modelo *HipCort* (McCLELLAND *et al.*, 1995) e está vinculada à aprendizagem no nível da organização das estruturas cerebrais. A idéia principal desse modelo é a de que o cérebro possui dois sistemas complementares de memória e aprendizagem: o hipocampal e o do neocórtex. O primeiro aprende rápido, mas de forma rudimentar, enquanto o segundo é lento e extremamente refinado. O sistema hipocampal é excelente para a memorização rápida, mas não aumenta a compreensão e a aprendizagem, ao passo que o sistema do neocórtex vai contribuindo para o entendimento da aprendizagem em questão no transcorrer do tempo, mas apresenta um processamento extremamente vagaroso.

A aprendizagem inicia no hipocampo e resulta na formação de um traço de memória que pode ser reativado de forma explícita. O neocórtex também auxilia na aprendizagem, mas opera lentamente através de pequenos incrementos nas forças de conexão entre suas sinapses para deslindar a estrutura complexa de conjuntos de experiências, auxiliando a associação de novos insumos com itens já codificados no córtex, que formam o conhecimento prévio. Essa aprendizagem poderia ser qualificada como implícita, pois advém de mudanças sinápticas pequenas demais para ensejar a ativação explícita do conhecimento (ZIMMER, 2008).

Conforme esse modelo, os dois sistemas de memória, hipocampal e neocortical, interagem, sendo ambos os responsáveis pela formação da memória e da aprendizagem. Ainda de acordo

com McClelland *et al.* (1995), quando indivíduos são expostos a uma dada experiência, esta é representada, no sistema neocortical, por padrões amplamente distribuídos na atividade neural. Mesmo se considerando que a referida experiência leve a pequenas mudanças adaptativas nos pesos das conexões neuronais, é esperado que tais mudanças não sejam suficientes para ensejar o desempenho de uma série de tarefas, tais como a aprendizagem rápida e a atividade de associações arbitrárias, já que, para tais processamentos, é necessário o envolvimento do sistema hipocampal. Por isso, o modelo *HipCort* admite que a aprendizagem e a memória são formadas a partir de mudanças substanciais nos pesos das conexões entre os neurônios no sistema hipocampal, que é extremamente rápido e possui um mecanismo de aprendizagem praticamente instantâneo. Assim, as informações são levadas tanto no sentido do sistema hipocampal para o neocortical, como também do neocortical para o hipocampal, através de caminhos bidirecionais que traduzem os padrões de atividade de um sistema para o outro.

Em suma, a aprendizagem parece ter um mecanismo de consolidação extremamente lento e gradual. Para que uma experiência qualquer seja aprendida e uma memória criada, é preciso que ela seja apresentada ao sistema hipocampal repetidas vezes, proporcionando pequenos reajustes nos pesos das conexões. Dessa forma, um traço de memória será gerado, podendo ser reativado de maneira explícita pelo reinstanciamento das sinapses hipocampais no neocórtex.

Através da forma como os dois sistemas de memória interagem, é possível explicar o fenômeno da transferência, que ocorre quando o conhecimento prévio do aprendiz, incluída aí sua língua materna, difere dos – ou se parece muito com – novos padrões apresentados que estão em aquisição. Assim, esses padrões mais estabelecidos no neocórtex competem com os padrões característicos do novo conhecimento (mais dependente do sistema hipocampal), em função de estarem mais consolidados no sistema cognitivo do aprendiz, ou seja, por estarem entrincheirados (ZIMMER, 2008).

Conforme os pressupostos teóricos apresentados acima, será relatada na próxima seção a pesquisa empírica sobre o efeito da grafia na transferência fonético-fonológica da L2 para a L3 durante uma tarefa de acesso lexical.

3 PESQUISA EMPÍRICA

Tendo em mente a revisão da literatura, pretende-se, nesta seção, apresentar o objetivo geral e as hipóteses da pesquisa empírica e descrever o método empregado na sua implementação. No entanto, ao se levar em consideração as características da tarefa aplicada ao sujeito, optou-se por organizar esta seção de forma a explicitar, primeiramente, o método empregado e o instrumento utilizado na pesquisa, para depois introduzir os objetivos e hipóteses contemplados nesta investigação.

3.1 MÉTODO

A investigação empírica foi do tipo pesquisa de campo, realizada com um sujeito (estudo de caso) de forma transversal. Os dados foram coletados de um adulto do sexo masculino, nativo do português brasileiro, falante de francês como L2 e de inglês como L3. Os critérios para a seleção do sujeito foram: a) o sujeito deveria ser falante nativo do português brasileiro; b) o sujeito deveria ser falante em nível avançado de francês como L2 (o que foi comprovado através do escore de acertos obtido pelo participante quando da aplicação do teste de proficiência DALF); c) o sujeito deveria ser falante em nível intermediário de inglês como L3 (o que foi comprovado através do escore de acertos obtido pelo participante quando da aplicação do teste de proficiência TOEIC); d) o sujeito deveria assinar um Termo de Consentimento Informado e responder a uma entrevista, que tinha por finalidade levantar dados relativos à idade, ao grau de instrução do informante, ao tempo de estudo em

cada L2, e ao conhecimento de outras línguas estrangeiras que não as investigadas aqui.

3.2 INSTRUMENTO DA PESQUISA: DESCRIÇÃO E PROCEDIMENTOS DE APLICAÇÃO

Para levantar os dados desta pesquisa, foi utilizado um teste de acesso lexical, com palavras em língua inglesa e francesa, desenvolvido por Jared e Kroll (2001) ver anexo A. A tarefa consistiu da nomeação de 60 palavras da língua inglesa e vinte palavras da língua francesa. Foram utilizados três tipos de palavras da língua inglesa: palavras não-inimigas, cujos corpos grafêmicos são consistentes em inglês, mas não existem em francês (ex: BUMP); palavras inimigas do francês, cujos corpos são consistentes em inglês (ex: BAIT), mas são pronunciados de forma diferente quando aparecem nas palavras francesas (ex: FAIT); e palavras inimigas do inglês, cujos corpos são inconsistentes em inglês (ex: BEAD) e inexistentes em francês. As palavras utilizadas no experimento foram organizadas com o auxílio do programa *E-Prime (Psychology Software Tools Inc.)*, que foi utilizado em conjunto com uma *Serial Response Box (Psychology Software Tools Inc.)*, dispositivo que permite que seja medido o tempo de reação do sujeito para a leitura de palavras.

As palavras foram apresentadas ao sujeito na seguinte ordem de apresentação: um primeiro grupo com 30 palavras da língua inglesa, um segundo grupo com as 20 palavras da língua francesa e, por fim, as 30 palavras restantes da língua inglesa. Cumpre frisar que, no que se refere aos três tipos, as palavras da língua inglesa envolvidas no experimento foram apresentadas de forma equivalente entre os dois grupos criados para a apresentação aos sujeitos. Ao realizar o teste, o sujeito foi instruído a ler as palavras apresentadas da maneira mais rápida possível, mas sem descuidar da pronúncia. O informante foi avisado previamente de que deveria ler tanto em inglês como em francês.

3.3 OBJETIVOS E HIPÓTESES

Através do objetivo geral da pesquisa empírica, destinado a investigar o processo de transferência grafo-fônico-fonológica do francês (L2) para o inglês norte-americano (L3) por um falante nativo do português brasileiro (L1), procurou-se verificar, mais especificamente, o efeito exercido pela grafia na transferência fonético-fonológica L2-L3. A influência da grafia poderia ser explicada por dois fatores: 1) ou pelo efeito de recência da L2 sobre a leitura ou produção oral da L3, medido pelo tempo de reação; ou 2) pelo tempo de reação para a leitura oral de palavras em inglês que compartilhassem corpos grafêmicos com palavras do francês. Imaginava-se haver um efeito de recência da leitura de palavras da L2 (francês) sobre a leitura imediatamente posterior de palavras na L3 (inglês). Contudo, tal efeito de recência deveria estar ligado a uma transferência grafo-fônico-fonológica da L2 para a L3. Acreditava-se que essa transferência poderia ser motivada pela ativação dos corpos grafêmicos do francês durante a leitura de palavras em inglês contendo esses mesmos corpos grafêmicos.

Diante dessas duas possibilidades observadas, e levando em consideração a tarefa de acesso lexical que serviu para fornecer os dados analisados neste trabalho, que apresentava três blocos de palavras, formularam-se duas hipóteses, a saber: 1) o tempo de reação para as palavras do primeiro bloco do inglês seria significativamente menor do que o tempo de reação para a leitura de palavras da língua inglesa do segundo bloco, apresentadas posteriormente à leitura de itens lexicais do francês; e 2) as palavras do segundo bloco do inglês que apresentassem corpos grafêmicos semelhantes aos das palavras da língua francesa (palavras inimigas do francês) apresentadas no bloco anterior demandariam um tempo de reação significativamente maior do que aquele necessário para ler essas palavras inimigas do francês no primeiro bloco de inglês.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção, serão apresentados os resultados das análises do tempo de reação para a leitura de palavras em francês (L2) e em inglês (L3), bem como a discussão desses resultados encontrados.

4.1 DESCRIÇÃO DOS RESULTADOS RELATIVOS À PRIMEIRA HIPÓTESE

A primeira hipótese desta pesquisa previa que o tempo de reação para a leitura de palavras do primeiro bloco do inglês seria significativamente menor do que o tempo de reação para a leitura de palavras da língua inglesa do segundo bloco, apresentadas posteriormente à leitura de itens lexicais do francês. Com os dados coletados através do programa *E-Prime* em conjunto com a *Serial Response Box*, obteve-se o tempo de reação para a leitura de cada palavra apresentada ao sujeito. A partir desses dados, foi possível estabelecer uma comparação entre as médias de reação para as palavras apresentadas em cada bloco, a fim de se avaliar a primeira hipótese. No quadro 1, são apresentados esses valores.

Quadro 1 - Comparação dos resultados para o tempo de reação (ms) por bloco de apresentação

Bloco de apresentação	n	Mínimo (ms)	Máximo (ms)	Média (ms)	Desvio-Padrão
Inglês 1	30	150	1008	725,87	143,85
Francês	20	571	944	685,75	86,98
Inglês 2	30	442	1316	795,53	183,01

Os dados do quadro 1 demonstram que o bloco de palavras que obteve a menor média para o tempo de reação foi o francês (685,75), ao passo que o segundo bloco de palavras do inglês foi o que atingiu a média mais alta (795,53). Além disso, o maior desvio-

padrão também pode ser observado para o segundo bloco de palavras do inglês (183,01). Para complementar a análise desses dados, além do cálculo das médias e do desvio padrão, um teste t^8 foi aplicado para comparar os resultados obtidos entre os dois blocos de palavras. Os dados dessas análises podem ser observados no quadro 2, que apresenta o levantamento estatístico para as palavras do inglês divididas por blocos.

Quadro 2 - Comparação dos resultados de tempo de reação para a leitura de palavras do inglês por bloco de apresentação.

Total de palavras do inglês	Momento	n	Média (ms)	Desvio-padrão	Valor de p
Bloco 1	Antes FR	30	725,87	143,85	0,107
Bloco 2	Depois FR	30	795,53	183,01	

Dividindo as palavras do inglês apenas por bloco de apresentação, observa-se um aumento na média e no desvio-padrão das palavras lidas no segundo bloco (depois das palavras francesas), o que parece apontar para uma maior dificuldade de leitura dessas palavras. Porém, apesar de o tempo de reação ter aumentado para a leitura de palavras nesse bloco, a diferença encontrada entre os dois grupos de palavras não foi significativa ($p= 0,107$). Portanto, a busca de uma influência da leitura prévia das palavras em francês sobre o

⁸ O teste t é um teste paramétrico usado para que se possa avaliar se existe uma diferença significativa entre as médias de duas condições. Neste estudo, optou-se pela sua utilização na comparação das médias de tempo de reação durante a leitura de itens lexicais da língua inglesa em dois blocos de palavras em distribuição homogênea (trinta palavras em cada bloco, com três tipos de palavras apresentando as mesmas características). Portanto, o tamanho amostral (n) levado em consideração para a escolha deste teste refere-se ao número de itens lexicais e não ao número de participantes.

segundo bloco de palavras do inglês deverá levar em conta a possibilidade de que o efeito de recência talvez esteja ligado à transferência grafo-fônico-fonológica. É preciso, então, analisar os dados obtidos na leitura de palavras do inglês, levando dois fatores em consideração: o tipo de palavra lida (não-inimigas, inimigas do francês e inimigas do inglês) e o bloco de sua apresentação (antes ou depois da leitura em francês). Essa análise será avaliada na descrição da segunda hipótese deste trabalho.

4.2 DESCRIÇÃO DOS RESULTADOS RELATIVOS À SEGUNDA HIPÓTESE

A segunda hipótese formulada previa que as palavras do segundo bloco do inglês que continham corpos grafêmicos semelhantes aos das palavras da língua francesa apresentadas no bloco anterior suscitariam um tempo de reação maior do que aquele necessário para ler as palavras inimigas do francês no primeiro bloco de inglês. No quadro abaixo (quadro 3), os dados relativos à divisão das palavras do inglês por tipo e bloco de apresentação podem ser visualizados. Os três tipos de palavras do inglês utilizadas no experimento foram apresentados de forma equivalente entre os dois blocos de apresentação, como se pode notar na terceira coluna do quadro 20 (10 palavras de cada tipo foram apresentadas em cada um dos dois blocos).

Quadro 3 - Comparação do tempo de reação das palavras do inglês por tipo e bloco de apresentação.

Tipo de palavra	Bloco de apresentação	n	Média (ms)	Desvio-padrão	Valor de p
Não-inimigas	Antes FR	10	765,400	98,032	0,074
	Depois FR	10	658,100	149,226	
Inimigas do francês	Antes FR	10	776,200	104,855	0,033*
	Depois FR	10	935,100	190,931	
Inimigas do inglês	Antes FR	10	636,000	180,398	0,022*
	Depois FR	10	793,400	81,043	

* diferença significativa ao nível de 5%.

Observando de maneira geral o tempo de reação para os diferentes tipos de palavras, e considerando o bloco de suas apresentações (antes ou depois do francês), constatou-se que as palavras inimigas do francês apresentaram a maior média de tempo de reação tanto para as palavras lidas antes do francês quanto para as palavras que foram lidas depois do francês. Tal fato indica que essas palavras foram as que demoraram mais tempo para começarem a ser lidas pelo sujeito. Numa análise mais específica, comparando-se os resultados relativos às palavras não-inimigas, é possível perceber que o tempo de reação para esse tipo de palavra diminuiu no segundo bloco de apresentação, indicando que não houve nenhum tipo de influência da leitura das palavras do francês apresentadas entre os dois blocos. Esse resultado já era previsto, uma vez que as palavras não inimigas possuem corpos grafêmicos consistentes em inglês e inexistentes em francês. A ativação da correspondência grafo-fônico-fonológica dessas palavras, portanto, não acarretou muitas dificuldades para o sujeito.

Já nas palavras inimigas do francês, cujos corpos são consistentes em inglês, mas apresentam correspondências grafo-fônico-fonológicas diferentes em francês, observou-se um aumento significativo no que compete ao tempo de reação para sua leitura. As palavras desse tipo apresentadas antes das palavras do francês que possuíam corpos grafêmicos semelhantes atingiram uma média de tempo de reação de 776,200 ms, enquanto que as demais palavras desse tipo apresentadas após o bloco de palavras do francês atingiram uma média de tempo de reação de 935,100 ms, evidenciando um aumento significativo no tempo requerido para a leitura ($p= 0,033$). O desvio padrão para essas palavras apresentadas no segundo bloco também foi superior àquele encontrado no primeiro bloco, o que indica uma possível influência da correspondência grafo-fônico-fonológica do francês durante a leitura em inglês.

Os resultados obtidos para a leitura de palavras inimigas do inglês também evidenciaram um aumento significativo no tempo de reação. Quando apresentadas no primeiro bloco, essas palavras

alcançaram uma média de 636,000 ms, ao passo que a média de tempo de reação para a leitura desse mesmo tipo de palavra no segundo bloco chegou a 793,400 ($p= 0,022$). Esses resultados podem ser explicados com base no fato de esse tipo de palavra apresentar uma inconsistência na correspondência grafo-fônico-fonológica de seus corpos, o que acaba gerando uma maior dificuldade para a sua leitura. Nesse caso, então, a influência no aumento de tempo de reação não pode ser creditada diretamente ao francês, visto que os corpos grafêmicos contidos nas palavras apresentadas nesse grupo não existem na referida língua. Mas é possível que, de alguma forma, a leitura em francês tenha colaborado para que o tempo de reação aumentasse no segundo bloco de palavras inimigas do inglês, já que, ao ter de lidar com a inconsistência dos corpos grafêmicos em inglês após a leitura de itens lexicais em francês que competiam em sua correspondência grafo-fônico-fonológica com outras palavras da língua inglesa, acrescentou-se mais um grau de complexidade na tarefa de leitura das palavras inimigas do inglês.

Para complementar a análise dos dados referentes ao tempo de reação, é importante comparar o desempenho do sujeito na leitura das palavras que possuíam corpos grafêmicos semelhantes nas duas línguas. Para tanto, foram consideradas somente as palavras em francês e inglês (inimigas do francês) que compartilhavam corpos grafêmicos. As palavras em inglês foram separadas por bloco de apresentação e comparadas àquelas que tinham corpos semelhantes em francês (apresentadas entre os dois blocos de palavras do inglês). Conforme pode ser observado no quadro 4, as palavras inimigas do francês apresentadas no primeiro bloco, ou seja, antes das palavras em francês contendo os mesmos corpos grafêmicos, atingiram uma média para o tempo de reação de 776,2 ms. Essa média, quando comparada àquela obtida na leitura posterior de palavras em francês contendo os mesmos corpos já apresentados nas palavras em inglês (inimigas do francês), apresenta um pequeno declínio (716,6 ms), o que poderia indicar que não houve influência da leitura prévia dos corpos grafêmicos em inglês na leitura posterior em francês. Porém,

para que essa constatação possa ser verificada de maneira mais segura, é preciso que se comparem os valores obtidos para as palavras do francês que tiveram seus corpos grafêmicos lidos primeiro em inglês com aqueles obtidos para as palavras do francês que tiveram seus corpos grafêmicos lidos primeiro nessa língua. Abaixo, pode-se comparar o desempenho do sujeito tanto na leitura das palavras inimigas do francês apresentadas no primeiro bloco quanto na leitura das dez primeiras palavras do francês, que tiveram seus corpos grafêmicos previamente lidos no referido grupo de palavras do inglês (palavras inimigas do francês).

Quadro 4 - Comparação inglês-francês por corpo de palavra, considerando-se o bloco de apresentação das palavras inimigas do francês (1° bloco).

	Média	Desvio-padrão	CV
Inglês (inimigas do francês apresentadas no 1° bloco)	776,2	104,85	13,5%
Francês	716,6	111,94	15,6%

Já no quadro 5, onde se podem ver os dados relativos às palavras inimigas do francês apresentadas depois da leitura das palavras em francês que compartilhavam os mesmos corpos grafêmicos, pode ser observado um aumento bastante destacado entre as médias dos dois grupos de palavras. Enquanto as palavras do francês apresentadas previamente atingiram um valor de 654,900 ms, as palavras inimigas do francês lidas na seqüência atingiram uma média de 935,100 ms. O desvio-padrão e o coeficiente de variação das palavras inimigas do francês (DP=190,931 ms; CV=20,4%) também foram superiores aos obtidos para o tempo de reação das palavras em francês (DP= 36,434 ms; CV= 5,6%).

Quadro 5 - Comparação inglês-francês por corpo de palavra, considerando-se o bloco de apresentação das palavras inimigas do francês (2° bloco).

	Média	Desvio-padrão	CV
Francês	654,900	36,434	5,6%
Inglês (inimigas do francês apresentadas no 2° bloco)	935,100	190,931	20,4%

Se os dois grupos de palavras inimigas do francês forem comparados, é possível perceber que o segundo grupo apresentado (depois da leitura em francês) continua evidenciando a maior média de tempo para a leitura (1° grupo= 776,2 ms; 2° grupo= 935,100 ms). O maior desvio-padrão e o maior coeficiente de variação entre os grupos de palavras cotejados também pode ser observado para o segundo bloco de palavras inimigas do francês (1° grupo: DP= 104,85 ms; CV= 13,5%; 2° grupo: DP= 190,931 ms; CV= 20,4%). Já para as palavras do francês, embora todas tenham sido apresentadas no mesmo conjunto (entre os dois blocos de palavras do inglês), percebe-se que as que tiveram seus corpos grafêmicos lidos primeiro em inglês atingiram uma média mais alta (716,6 ms) do que aquelas que tiveram seus corpos grafêmicos lidos primeiro em francês (654,900 ms). O desvio-padrão e o coeficiente de variação para as palavras em francês que tiveram seus corpos grafêmicos lidos primeiro em inglês (DP= 111,94 ms; CV= 15,6%) também foram superiores aos das palavras que tiveram os corpos grafêmicos lidos primeiro em francês (DP= 36, 434; CV= 5,6%). Dessa forma, apesar de o tempo de reação evidenciado para as palavras do francês que tiveram seus corpos grafêmicos lidos primeiro em inglês apresentarem uma média menor do que a das palavras inimigas do francês apresentadas no primeiro bloco, não se pode dizer que não houve alguma influência da leitura prévia desses corpos em inglês na leitura posterior em francês, já que, nas palavras do francês que tiveram seus corpos lidos primeiro nessa língua (654,900 ms), a média de tempo de reação foi

menor do que a das palavras em francês que tiveram seus corpos lidos primeiro em inglês (716,6 ms).

Na próxima seção, os resultados desta pesquisa serão discutidos.

4.3 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A tarefa de leitura de palavras contendo corpos grafêmicos semelhantes tanto em inglês quanto em francês forneceu indícios, através dos resultados analisados, de que duas línguas podem ter sua correspondência grafo-fônico-fonológica ativada ao mesmo tempo, principalmente se houver uma semelhança entre os corpos grafêmicos apresentados nessas línguas. De acordo com o Modelo de Processamento Multilíngüe (De BOT, 2004), a apresentação de palavras contendo elementos similares entre línguas diferentes provoca tanto a ativação de diferentes pronúncias para esses elementos, como também um aumento significativo no tempo necessário para que um item similar seja identificado e produzido de acordo com uma das línguas ativadas. No caso do teste aplicado ao sujeito informante desta pesquisa, uma competição entre a correspondência grafo-fônico-fonológica das palavras apresentadas nas duas línguas dificultou o acesso a essa correspondência nos corpos de palavras que já haviam sido lidos numa das línguas, aumentando o tempo necessário para a ativação da correspondência adequada. De Bot (2004) defende em seu Modelo de Processamento Multilíngüe uma visão muito parecida com a que MacWhinney (2001) expõe em seu Modelo de Competição, já que se podem entender as diferentes correspondências grafo-fônico-fonológicas dos corpos grafêmicos semelhantes entre duas línguas como pistas que competem entre si quando apresentadas no insumo.

Para esta pesquisa, que segue uma orientação conexionista de aquisição da linguagem, o aumento no tempo de reação para a leitura dos corpos grafêmicos que já haviam sido lidos numa das línguas apresentadas fornece evidências que sustentam a premissa

de que os padrões aprendidos para diferentes línguas interagem amplamente, estando distribuídos nas redes neuronais em pontos diferentes que se conectam entre si (SEIDENBERG; ZEVIN, 2006). A idéia de que as redes neuronais processam os padrões aprendidos de forma distribuída e em paralelo é admitida por esta pesquisa, que acredita que as diferentes correspondências grafo-fônico-fonológicas conhecidas para um mesmo corpo grafêmico são ativadas em conjunto.

Analisando o aumento no tempo de reação para as palavras inimigas do francês lidas no segundo bloco da língua inglesa, credita-se esse aumento à dificuldade que o sujeito encontrou para contornar o acesso à correspondência grafo-fônico-fonológica que acabara de ativar para a leitura das palavras da língua francesa que possuíam os mesmos corpos que seriam lidos conforme a correspondência grafo-fônico-fonológica do inglês. Observou-se, dessa forma, uma forte influência do conhecimento grafo-fônico-fonológico da L2 (francês) sobre a L3 (inglês). Essa influência da correspondência grafo-fônico-fonológica da L2 sobre a da L3, além de poder ser explicada através dos pressupostos teóricos que vêm sendo desenvolvidos ao longo desta seção, também encontra sustentação na proposição formulada por Hammarberg (2001) sobre o efeito de recência. Nesse sentido, as palavras inimigas do francês lidas no segundo bloco de inglês (depois das palavras em francês) podem ter sofrido um forte efeito da ativação prévia da correspondência grafo-fônico-fonológica das palavras do francês, o que dificultou a pronta ativação da correspondência grafo-fônico-fonológica da língua inglesa.

A alta proficiência do sujeito na L2 desponta como outro fator determinante para a observação de uma influência mais destacada da correspondência grafo-fônico-fonológica da L2 sobre a da L3 (HAMMARBERG, 2001), visto que o conhecimento da correspondência grafo-fônico-fonológica do francês está mais estabilizado no sistema cognitivo do aprendiz. Para explicar, então, por que as palavras inimigas do francês apresentadas no primeiro bloco (antes da leitura em francês) evidenciaram uma média de tempo

de reação menor do que as apresentadas no segundo bloco, acredita-se que o fato de os corpos grafêmicos em francês ainda não terem sido ativados através da leitura em voz alta contribuiu para que o efeito de recência se pronunciasse com menos ênfase. Mesmo assim, considera-se a possibilidade de que tenha havido alguma influência da correspondência grafo-fônico-fonológica do francês na leitura dessas palavras inimigas do francês apresentadas no primeiro bloco. Porém, essa influência pode ter se manifestado de uma forma muito sutil, pela baixa ativação da língua francesa no momento da leitura em língua inglesa. O fato de o sujeito ter sido informado da ordem em que as línguas seriam apresentadas no experimento também pode ter colaborado para que houvesse um monitoramento maior da pronúncia durante a leitura do primeiro bloco de palavras do inglês, o que minimizou os efeitos do conhecimento grafo-fônico-fonológico do francês sobre a leitura das palavras inimigas dessa língua.

Como se chamou a atenção no momento da análise dos dados, importa esclarecer que não foi somente a correspondência grafo-fônico-fonológica do francês que influenciou na leitura posterior das palavras inimigas do francês apresentadas no segundo bloco da língua inglesa. Sem perder de vista que a influência da L2 sobre a L3 foi notavelmente superior, deve-se referir, igualmente, um efeito mais brando da correspondência grafo-fônico-fonológica das palavras inimigas do francês lidas no primeiro bloco da língua inglesa (antes das palavras em francês) sobre as palavras da língua francesa cujos mesmos corpos grafêmicos tinham sido lidos primeiro naquela língua. Diante disso, pode-se argumentar, com mais ênfase, tanto a favor de um funcionamento neuronal que faculta a interação entre diferentes sistemas linguísticos, quanto de um efeito de recência que interfere de forma expressiva quando pistas linguísticas concorrentes – como as diferentes correspondências grafo-fônico-fonológicas para os corpos de palavras semelhantes do francês e do inglês – são apresentadas num curto período de tempo. Em suma, entende-se que o aumento no tempo de reação para a escolha entre

diferentes correspondências grafo-fônico-fonológicas pode ocasionar tanto uma influência da L2 sobre a L3, quanto da L3 para a L2 (com menos força), o que configura a ocorrência de transferência bidirecional. Nesse sentido, essa descoberta apresenta uma consistência com o modelo de memória aqui escolhido, já que o modelo *HipCort* prevê ativações bidirecionais (do hipocampo para o neocórtex e do neocórtex para o hipocampo) durante a formação e evocação de memórias. Esse fato está totalmente em consonância com os pressupostos e modelos conexionistas de leitura oral, como o de Seidenberg e McClelland (1989), em que a multidirecionalidade entre os diferentes níveis de ativação (fonético-fonológico, morfológico, sintático, semântico e pragmático) é uma constante.

Por fim, importa referir a ocorrência de um outro tipo de transferência que influenciou o tempo de reação na leitura de palavras inimigas do inglês (aquelas que apresentavam correspondências grafo-fônico-fonológicas inconsistentes de acordo com a própria língua). Ao se comparar o tempo de reação entre as palavras inimigas do inglês apresentadas no primeiro e no segundo bloco da língua inglesa, observou-se um aumento no tempo de leitura para as palavras do segundo bloco. Esse aumento não pode ser creditado à leitura de palavras do francês entre os dois blocos, haja vista não haver nenhuma semelhança entre os corpos grafêmicos veiculados entre essas palavras. Assim, acredita-se que a inconsistência na correspondência grafo-fônico-fonológica dessas palavras foi o que dificultou a leitura desses itens, desencadeando um processo de transferência intralingüística, no qual as pistas que concorriam para a ativação pertenciam ao mesmo sistema linguístico, o inglês.

Além de ter de escolher entre a correspondência grafo-fônico-fonológica de duas línguas para nomear as palavras inimigas do francês, o sujeito teve de optar, durante a leitura das palavras inimigas do inglês, entre as correspondências grafo-fônico-fonológicas que conhece para os corpos grafêmicos inconsistentes veiculados nas palavras dessa língua. A interação desses dois conhecimentos nos sistemas de memória do sujeito (conhecimento

grafo-fônico-fonológico da L2 e da L3) pode ter causado uma transferência entre eles, dificultando o pronto acesso à correspondência requerida para cada língua. Segundo Zimmer (2007), o aprendiz de L2 costuma transferir para os grafemas dessa língua a ativação do conhecimento fonético-fonológico que aprendeu para a L1, uma vez que a correspondência grafo-fônico-fonológica da língua materna está mais entrincheirada nos sistemas de memória.

Conforme os dados analisados nesta seção, pode-se presumir que o sujeito tenha ativado de forma destacada, durante a leitura das palavras inimigas do francês veiculadas no segundo bloco, a correspondência fonético-fonológica atribuída aos corpos grafêmicos lidos previamente em francês, por estar a correspondência grafo-fônico-fonológica das palavras da L2 mais estabilizada nos sistemas de memória. Já para as palavras inimigas do inglês expostas no segundo bloco, o fato de elas apresentarem correspondências grafo-fônico-fonológicas inconsistentes parece ter favorecido a ativação de mais de uma representação fonético-fonológica conhecida para os itens da língua inglesa, o que provocou um incremento no tempo de reação necessário para a leitura. Como o conhecimento da L3 encontra-se menos estabilizado nos sistemas de memória, é possível que ainda haja uma confusão no momento da atribuição das correspondências adequadas. No entanto, destaca-se que a dificuldade observada para a leitura de uma palavra inconsistente pode ser minimizada, à medida que o sujeito adquire uma maior experiência com a correspondência grafo-fônico-fonológica desse tipo de palavra (ZIMMER, 2007).

Ainda sobre as palavras inimigas do inglês, cabe mencionar que o fato de o sujeito ter de controlar a ativação da correspondência grafo-fônico-fonológica da língua francesa durante a leitura de palavras no segundo bloco pode ter contribuído, ainda que de forma mínima, para dificultar ainda mais a tarefa de leitura dessas palavras inimigas do inglês. Com isso, além de haver a concorrência entre pistas intralingüísticas para a leitura dessas palavras, havia, da mesma forma, uma concorrência de pistas interlingüísticas, já que palavras

inimigas do francês também foram lidas nesse segundo bloco do inglês. Apesar de não influenciar diretamente a leitura dos corpos grafêmicos das palavras inimigas do inglês, a leitura de palavras inimigas do francês no segundo bloco pode ter trazido uma maior complexidade para a leitura de palavras nesse bloco. Da mesma forma, é possível que a leitura de palavras inimigas do inglês no segundo bloco tenha tornado mais complexa a tarefa de leitura das palavras inimigas do francês nesse bloco, já que o sujeito teve de enfrentar as mesmas dificuldades intra e interlingüísticas citadas acima. Se os resultados obtidos para a leitura de palavras não inimigas forem observados, notar-se-á que o tempo de reação para essas palavras no segundo bloco decaiu. Nesse sentido, argumenta-se que o fato de essas palavras não apresentarem corpos inconsistentes de acordo com o esperado para a língua inglesa fez com que a leitura dessas palavras não fosse penalizada pela ativação de pistas que suscitavam os efeitos da correspondência grafo-fônico-fonológica do francês e das diferentes correspondências grafo-fônico-fonológicas do próprio inglês.

A L2, língua mais entrincheirada nos sistemas de memória do sujeito, transferiu de maneira mais notável a correspondência grafo-fônico-fonológica de suas palavras para a L3, língua menos estável. O fato de o sujeito ter lido palavras com corpos grafêmicos semelhantes entre as duas línguas primeiro em inglês e de o tempo de reação para essas palavras ter sido menor do que aquele encontrado para a leitura desse mesmo tipo de palavra no segundo bloco indica a grande influência que a leitura das palavras em francês (L2) entre os dois blocos exerceu para esse resultado. Sendo a L2 a língua estrangeira mais consolidada e recentemente ativada pelos sistemas de memória, seus padrões lingüísticos foram transferidos de forma destacada no segundo bloco da língua inglesa, o que fornece indícios para que se defenda um envolvimento do conhecimento mais reinstanciado pelo sistema neocortical, o da L2, sobre o da L3, mais relacionado ao sistema hipocampal. Porém, como os sistemas de memória trabalham de forma colaborativa, levando informações

tanto do sistema neocortical para o hipocampal quanto do hipocampal para o neocortical, os padrões lingüísticos mais relacionados ao sistema hipocampal (o da L3, nesta pesquisa) também podem influenciar de alguma forma o conhecimento mais atrelado ao neocórtex (o da L2). Esse fato é sugerido pela comparação entre o tempo de reação para a leitura das palavras em francês (L2) que tiveram seus corpos grafêmicos lidos primeiro em inglês (L3) com o tempo de reação dispendido para ler as demais palavras do francês que tiveram seus corpos grafêmicos lidos no primeiro bloco do experimento.

5 CONCLUSÃO

Os resultados apresentados através da investigação das duas hipóteses aqui investigadas indicam mais do que a influência do efeito de recência da língua mais proficiente (L2) sobre a língua mais incipiente (L3). Eles sugerem um papel poderoso da relação intrincada entre os sistemas grafo-fônico-fonológicos das duas línguas pesquisadas. Evidências a favor de um funcionamento colaborativo entre os sistemas de memória hipocampal e neocortical foram sugeridas através da identificação de processos bidirecionais de transferência (bem como de processos de transferência intralingüística) que se acredita serem possibilitados pela maneira como os padrões lingüísticos se organizam nas redes neuronais: de forma integrada e distribuídos em paralelo. Por fim, cumpre mencionar a necessidade premente que se tem de ampliar o número de participantes realizando o tipo de tarefa lexical aplicada neste estudo, com o fim último de obterem-se resultados mais significativos a respeito do modo como se relacionam os conhecimentos hipocampais e neocorticais em tarefas lexicais executadas por participantes multilíngües.

REFERÊNCIAS

- COLTHEART, M.; et al. Models of reading aloud: dual-route and parallel-distributed processing approaches. *Psychological Review*, v. 100, n. 4, p. 589-608, 1993.
- DE ROT, K. The multilingual lexicon: modelling selection and control. *International Journal of Multilingualism*, v. 1, n. 1, p. 17-32, 2004.
- ELLIS, R. *The study of second language acquisition*. Oxford: OUP, 1994.
- HAMMARBERG, B. Roles of L1 and L2 in L3 production and acquisition. In: CENOZ, J.; HUFSEISEN, B.; JESSNER, U. (Eds.). *Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic Perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters, 2001, p. 21-41.
- HOC, J. M.; CACCIABUE, E. H.; HOLLNAGEL, E. *Expertise and technology: cognition and human-computer cooperation*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1995.
- JARED, D.; KROLL, J. Do bilinguals activate phonological representations in one or both of their languages when naming words? *Journal of Memory and Language*, v. 44, p.2-31, 2001.
- KRASHEN, S. *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon Press, 1982.
- MACWHINNEY, B. Language Emergence. In: BURMEISTER, P., PISKE, T.; RHODE, A. *An integrated view of language development*. Papers in honor of Henning Wode. Trier: Wissenschaftliche Verlag, 2002, p. 17-42.
- MACWHINNEY, B. The Competition Model: The input, the context, and the brain. In: Robinson, P. (Ed.). *Cognition and second language instruction*. Cambridge: CUP, 2001, p. 69-90.
- MCCLELLAND, J. L.; MCNAUGHTON, B. L.; O'REILLY, R. C. Why there are complementary learning systems in the hippocampus and neocortex: insights from the successes and failures of connectionist models of learning and memory. *Psychological Review*, v. 102, n. 3, p. 419-457, 1995.
- MINSKY, M.; PAPER, S. *Perceptrons*. Cambridge, MA: MIT, 1969.

- RINGBOM, H. *The role of the first language in foreign language learning*. Clevedon: Multilingual Matters, 1987.
- SEIDENBERG, M.; McCLELLAND, J. A distributed model of word recognition and naming. *Psychological Review*, v.96, p. 523-568, 1989.
- SITNIKOVA, T.; HOLCOMB, P.; KUPERBERG, G. R. Two neurocognitive mechanisms of semantic integration during the comprehension of visual real-world events. *Journal of Cognitive Neuroscience*, n. 20, 2008, p. 2037-2057.
- SITNIKOVA, T.; HOLCOMB, P.; KUPERBERG, G. R. Two neurocognitive mechanisms of semantic integration during the comprehension of visual real-world events. *Journal of Cognitive Neuroscience*, n. 20, 2008, p. 2037-2057.
- Van GELDER, Timothy; PORT, Richard. It's about time. In: Port, R.; van Gelder, T. (Eds.). *Mind as motion*. Cambridge, MA: MIT, 1995.
- WILSON, Robert; KEIL, Frank. *The MIT Encyclopedia of the cognitive sciences*. Massachusetts: The MIT Press, 1999.
- ZIMMER, M. C. Cognição e aprendizagem de L2: uma abordagem conexionista. In: MACEDO, A. C.; FELTES, H.; FARIAS, E. (Orgs.). *Cognição e lingüística: territórios, mapeamentos e percursos*. Porto Alegre/Caxias do Sul: EDIPUCRS/EDUCS, 2008, p. 229-248.
- ZIMMER, M. C. Um estudo conexionista da transferência do conhecimento fonético-fonológico do português brasileiro para o inglês na leitura oral. In: POERSCH, José Marcelino; ROSSA, Adriana. (Orgs.). *Processamento da linguagem e conexionismo*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2007, p. 105-154.

ANEXO A

Palavras apresentadas no experimento.

1° bloco - inglês			Palavras do francês		2° bloco - inglês		
Não inimigas	Inimigas do francês	Inimigas do inglês	francês	francês	Não inimigas	Inimigas do francês	Inimigas do inglês
stump	strob	steak	robe	sept	swift	swept	swcat
wrench	vein	wreath	plein	fait	brisk	bait	breast
fawn	finge	foes	linge	crâne	burn	bane	bead
spurt	stale	spook	sale	chaud	froze	fraud	frost
dap	died	dough	pied	mode	stitch	stroud	sew
glup	grape	gull	pape	dix	dusk	fix	doll
trick	trance	couth	lance	rouge	grudge	gouge	glove
poke	pier	pear	hier	rirc	winch	hire	wool
broac	braise	broth	chaise	soin	grunt	groin	brood
bump	bang	beard	sang	road	posh	pond	pint

INVESTIGATING PRE-TASK PLANNING TIME IN L2 SPEECH PRODUCTION

Cecilia W. de SOUZA
(Universidade Federal de Santa Catarina)

Gicele Vergine Vieira PREBIANCA
(Universidade Federal de Santa Catarina)

Gisele Luz CARDOSO
(Universidade Federal de Santa Catarina)

Mailce Borges MOTA
(Universidade Federal de Santa Catarina)

ABSTRACT: The present study investigated pre-task planning effects on L2 speech production. The participants were 7 public school learners of English as an L2 who, in the context of a task-based lesson, were given one minute to plan their performance of an L2 oral task. The analysis of participants' planning notes, speech samples and interviews show that pre-task planning time has a beneficial effect on speaking and that learners tend to implement their plans, despite their reported perception that planning time is useless.

KEYWORDS: L2 speech production; task-based approach; L2 acquisition

RESUMO: Este estudo investigou os efeitos do planejamento prévio no desempenho oral em L2. Os participantes do estudo foram 7 aprendizes de inglês como L2 em uma escola pública. No contexto da abordagem de ensino baseada em tarefas, os participantes foram solicitados a planejar o desempenho de uma tarefa oral, por um minuto. A análise das anotações feitas pelos participantes durante o

planejamento, bem como de sua produção oral e das entrevistas demonstrou que o planejamento prévio é benéfico à produção oral e que os alunos tendem a implementar o que planejam, apesar de afirmarem não perceber utilidade no planejamento.

PALAVRAS-CHAVE: produção oral em L2; ensino baseado em tarefas; aquisição de L2

1 INTRODUCTION

The goal of the present study is to investigate pre-task planning effects on advanced learners' foreign language (L2)¹ oral production. To this endeavor, the present study builds upon research on the task-based approach and on one of its major concepts, the concept of planning. Drawing on the existing research which examines the nature of planning and its actual use by L2 learners, the present study aims at providing data to enrich the current literature in this field by pursuing the following research questions:

1. Do L2 learners implement their plans during the production of speech?
2. What do L2 learners report they do during planning time prior to oral performance?
3. How do L2 learners evaluate the opportunity for planning and their subsequent oral performance?
4. Is there a relationship between learners' reported evaluation and their oral production in terms of fluency, accuracy and complexity?

¹ In the present study, the terms second language and foreign language will be used interchangeably and will be referred to as L2.

This paper is organized into four main sections. In the first section, we provide the theoretical background to the present study. In the second section, recent studies investigating planning and task performance are reviewed. The third section presents the method, participants, procedures for data collection, and analysis. The results obtained and the discussion of the findings are presented in section four. Finally, in our final remarks we discuss the limitations of the study and make suggestions for future research.

2 REVIEW OF THE LITERATURE

2.1 THE TASK-BASED APPROACH (TBA):

In his account of task-based instruction, Skehan (2003) remarks that the pedagogic developments of the 1970s and 1980s, characterized generically as communicative approaches to the teaching of L2, had the "communicative activity" as the core concept. In the 1980s, the notion of "communicative activity" which, according to Skehan (2003) was then vaguely defined, was slowly replaced by the notion of "task", despite the similarities between the events that one term and the other described. It was also during the 1980s that the weak and strong views of a task-based approach to the teaching of L2 appeared. In the weak view of a task-based approach, the task is peripheral to the teaching and learning processes, serving as an auxiliary tool in structure-based teaching. In this view, learning is a result of automatization and practice. On the other hand, in the strong view of a task-based approach to L2 teaching, the task is a central component because of the acquisitional processes it engages under conditions of interaction, recasting, and focus-on-form. But what is a task? Although there is no consensus on what might qualify as a task, Bygate, Skehan & Swain (2001, p. 11) propose the following core definition for the term: "a task is an activity which requires learners to use language, with emphasis on meaning, to attain an objective." Seeing the task as a workplan (BREEN, 1989; ELLIS,

2000), Skehan (1998, p.38) defines a task as: “an activity in which: meaning is primary, there is some sort of relationship to the real world; task completion has some priority; and the assessment of the task performance is in terms of task outcome.” In the present study, we adopt Skehan’s cognitively-oriented definition of task and assume, therefore, that task features as well as performance conditions may impact on L2 learners’ acquisitional processes.

An important assumption in a task-based approach is that learning should be based on language use and related to form and meaning to be successful (WILLIS; WILLIS, 2001; SKEHAN, 1996; 1998). Therefore, not only is focus on meaning paramount, but also a focus on form. According to Skehan (1996), focus on meaning is not sufficient to foster the acquisition of an L2. Based on psycholinguistic evidence, the author claims that, if learning is to be achieved, it is necessary to provide learners with explicit instruction, to manipulate the allocation of their attentional resources, and to consider the different language processing modes (i.e. rule- and exemplar-based). Thus, Skehan proposes that in order to advocate for task-based instruction and its value to interlanguage (IL) development, it is necessary to focus on three different goals of language performance: (i) fluency - “the capacity to cope with real-time communication” (FOSTER; SKEHAN, 1996, p. 304); (ii) accuracy – error-free performance (SKEHAN, 1996, p. 46), and (iii) complexity - the use of more elaborated and organized language with greater variety of syntactic patterning (FOSTER; SKEHAN, 1996).

As various studies in the area suggest (FOSTER; SKEHAN, 1996; SKEHAN; FOSTER, 2001 and 2005), a focus on meaning leads learners to achieve higher levels of fluency, whereas a focus on form leads learners to achieve higher levels of accuracy. Nevertheless, if the three goals are to be achieved, task-based teaching may seek to find a balance between meaning and form. This balance may be achieved through cycles of organized activities which include a focus

on form and a focus on communication (VAN PATTEN, 1990; SKEHAN, 1996; 1998).

Based on the above mentioned goals, Skehan (1996) proposes a framework divided into three main stages: the pre-task, the during-task, and the post-task phases.

Briefly put, the pre-task phase consists of activities that promote restructuring and aim at activating new and existing language that will be necessary for task performance, reducing its cognitive load. This can be done, according to Skehan, through a series of consciousness-raising (CR) activities and the allowance of time to plan the main task. The during-task phase refers to the performance of the task itself, which should not be too difficult nor too easy. If tasks require excessive cognitive effort, learners may simply “communicate any sort of meaning” (SKEHAN, 1996, p. 55). If they are too easy, learners may get bored. Task difficulty can be manipulated by lowering level of difficulty (e.g. using visual or written support), or by increasing it (e.g. introducing a surprise element). Finally, task outcomes can be influenced by post-task activities (SKEHAN, 1996; SKEHAN; FOSTER, 1999). Skehan suggests that when learners know there will be a post-task activity, they tend to readdress the way their attentional resources is used during the performance of the main task. In Skehan’s framework, teachers can manipulate the way learners’ attention is directed during task performance by having in mind, before the task is done, whether they wish learners to produce fluent, accurate or complex speech. Learners’ allocation of attention affects the goals of fluency, accuracy and complexity in different ways, depending on the type of task being performed and on how learners interpret it.

Finding out how a balanced performance in terms of fluency, accuracy, and complexity can be achieved and how this balance fosters language acquisition and use has been the aim of a good number of recent studies. These studies have investigated these 3 aspects of task performance in terms of degree of familiarity (BYGATE, 1999), pre-task and online planning time (MEHNERT, 1998; ORTEGA,

1999; 2005) and degree of task complexity (IWASHITA et al, 2001; ROBINSON, 2005; GILABERT, 2006). Of immediate interest to the present study are the studies addressing planning time and task performance, some of which are discussed next.

2.2 PLANNING TIME AND PERFORMANCE

There already exists a consensus on the facilitative role of planning in L2 oral performance, although acquisition-related predictions that link planning to interlanguage development are not clear-cut (ORTEGA, 1999). In this sense, Foster and Skehan (1996), in a seminal article, investigated predictions regarding the effects of different tasks and different implementation conditions for each task on the variables of fluency, accuracy and complexity. The study reported strong effects of planning on fluency and complexity. However, more accurate performance was found among the less detailed planners. Foster and Skehan (1996) also found that effects of planning were greater in the Narrative and Decision-Making tasks than in the Personal Information task.

Mehnert (1998) explored the effects of varying the amount of time available for planning on the three goals of speech production: fluency, accuracy and complexity. Planning conditions comprised a non-planning time group (the control group), a 1-minute planning group, a 5-minute planning group, and a 10-minute planning group. Participants were required to perform two monologic tasks: (i) an instruction task (more familiar, structured, requiring the use of future or present verbal tenses), and (ii) an exposition task (less familiar, unstructured and requiring the use of past tense). Results indicated an overall performance improvement for planners. Positive effects for accuracy were found only in the speech of 1-minute planners, whereas for ten-minute planners these effects vanished in favor of complexity. Regarding fluency, planners produced higher speech rates and less pausing time than non-planners. However, the hypothesis that the greater the amount of planning time available,

the more fluent the outcome, was only partially supported. Mehnert concluded that there might be a competition for attentional resources in speech production. That is, when the production of less structured language is required, attention seems to be directed to fluency and accuracy. On the other hand, when more complex structures are needed learners tend to allocate their attentional resources to complexity, thus leaving fewer resources (or any) available to produce accurate and fluent speech simultaneously.

Ortega (1999) set out to investigate the cognitive and attentional processes engaged by learners during planning to check whether the availability of planning time would promote a focus on form prior to and during task performance. Ortega found that under planning conditions, learners produced more fluent and complex speech and that planning before task performance tends to increase learners' attention to form even when they are not explicitly directed to that. Ortega (1999) states that learners reported a concern with morphosyntactic aspects of language during planning and for planning at the utterance level.

Ortega (2005) explored the possible benefits planning may have on learners' L2 oral performance through the investigation of the strategic processes carried out by non-native speakers while planning. She observed that strategies such as retrieval, rehearsal, and translating were widely used by learners during planning. In the study, most learners reported that planning had definitely helped them tell the story in a more efficient way and feel less stressed during task performance. Moreover, learners showed a tendency to use their planning time to improve retrieval and rehearsal operations. In other words, learners tried to recall particular lexical items and grammar rules needed to convey their intended messages and memorize them for further performance (ORTEGA, 2005). In terms of individual differences in learners' orientation, Ortega (2005) noticed that some learners, who were firstly considered to display a strong communicative orientation, seemed to accept error and error correction as inherent to their condition (non-native speakers of

the language) and as part of a gradual process of L2 learning. They also seemed to accept their lack of accuracy as a temporal stage of learning rather than a breakdown in communication. In addition, they tended to be skeptical of the advantages of planning (ORTEGA, 2005). On the other hand, advanced learners with confessed natural predisposition towards accuracy reported being anxious about making mistakes and showed to be less concerned with the impact of their performance on the listener. Finally, Ortega (2005) suggests a review of the traditional dichotomy of 'attention to form' versus 'attention to meaning' during meaningful L2 production due to the fact that learners seem not to be able to keep both aspects apart. As explained by her, learners apparently "pay attention to form and meaning simultaneously, holding in long term memory considerations regarding the message to be conveyed and the essential formal sources to convey it" (pg.106).

3 METHOD

3.1 CONTEXT AND PARTICIPANTS OF THE PRESENT RESEARCH

In the present study we set out to investigate the behavior of advanced L2 learners of English during planning of oral performance. The participants of the present study were 7 English learners, high school students from a public school in Florianópolis, in the state of Santa Catarina, southern Brazil. At the time of data collection, their ages ranged from 16 to 17 years.

At the public school where data was collected, learners of the same grade are assigned to different English groups according to their proficiency in the English language, which is determined after a placement test applied in the beginning of the school year. Learners selected for the present study were at the advanced level of the L2. In a study like ours, it was necessary to have more proficient learners because of the complexity of the task proposed. The regular teacher

of the selected participants, who is also one of the researchers of the present study, implemented the task-based lesson planned for data collection. All learners signed an informed consent to participate in the study (see Appendix C).

3.2 DATA COLLECTION PROCEDURES

3.2.1 Materials and Tasks

In this study, the framework for the implementation of tasks, proposed by Skehan (1996), was adopted, since it takes into account the need of a balanced focus on both meaning and form. Reiterating, it is through this balance that, as suggested by Skehan (1996), the three goals of communication – fluency, accuracy and complexity – can be achieved. For the sake of answering the four research questions pursued by the present study, the pre-task and during-task phases of Skehan's framework were implemented in a sequence of 3 English classes. We turn now to the description of the activities carried out in the pre-task phase – subsection 3.2.1.1. In subsection 3.2.1.2, we report the data collection procedures used in the during-task phase.

3.2.1.1 Pre-task

The pre-task stage was divided into 4 sub-stages carried out in 2 classes due to the fact that each class in the selected school lasts only 40 minutes.

In the first class, and following the course plan, the teacher presented the topic of the unit – dreams – as proposed in the learners' course book. The objective of this first stage was to brainstorm vocabulary concerning the topic as well as provide learners with the opportunity to access and/or reactivate information already stored in memory and have them engage with the content of the task they were about to perform (SKEHAN, 1998). Afterwards, learners were asked to write an essay telling a dream they had had. For this, the

teacher explicitly told them to make use of the simple past tense. The essay should be turned in in the following meeting, when the second, third and fourth sub-stages of the pre-task stage took place. In this class, the teacher collected the essays and implemented the other 3 sub-stages which aimed at pushing learners to focus on language structures possibly needed to perform the main task (a narrative) through deductive/implicit learning. The teacher made use of the following three pre-tasks: (1) a speaking, (2) a listening and, (3) a reading pre-task.

In the speaking pre-task, learners were presented with six incomplete stories and, in pairs, were required to complete the narratives orally using their imagination and creativity. In the listening pre-task, they were asked to listen twice to two stories of the previous pre-task in order to identify which ones of the six stories were being told. Learners were also required to take notes and to retell the two stories. Finally, in the third task, a reading activity was proposed. In this activity, learners were supposed to read 13 sentences concerning three different pictures, which were provided as a visual support, and try to put the events in a chronological order.

The pre-tasks described above, specially the reading one, were implemented so as to make learners direct their attention to particular language structures generally used to tell a story. The role of the teacher in this pre-task phase was to guide students on what they should focus on and help them with the necessary consciousness-raising information to accomplish this goal. Taken together, the objectives of the pre-task phase were: (i) to reduce the possible cognitive load of the main task to be performed later on; (ii) to familiarize learners with the task; (iii) to promote learners' awareness of the language to be used in the main task and consequently, (iv) to lead them to better performance (SKEHAN, 1998).

Following Mehnert (1998), the present study included 1-minute planning time as a condition in which learners were asked to think about aspects of the task they were about to perform (aspects of meaning and/or form) and make notes about them.

3.2.1.2 During task

The during-task stage was carried out in the third class, one day after the teacher had completed the pre-task stage. Learners were taken to a language laboratory and were required to record a dream they had had as if they were in a psychologist office. This task was selected because, as suggested by Lennon (1990), narratives are a usual modality of spoken language, being familiar to most language users. Also, according to Ortega (1999), story-retelling tasks seem appropriate to collect oral data "... because narratives are familiar to most learners and can be manipulated naturally so as to be monologic rather than interactive in nature, and because there is a long tradition of using story-retelling in SLA research" (p. 122). The fact that learners were asked to imagine they were in a psychologist office was thought of as a strategy to make the task seem more naturalistic and thus engage learners in more "genuinely communicative" behavior (ORTEGA, 2005, p. 80).

In order to perform this task, learners were instructed to speak only in English, make use of any vocabulary they had available and try to tell it as accurately as possible (see Appendix A for instructions to participants). In addition, learners were supposed to narrate the same dream they had written for the pre-task activity. The speech samples were recorded individually and in separate booths. During the performance of the task, learners were allowed to use the notes taken in their 1-minute planning time because our main interest was to investigate whether learners actually implemented what they had planned.

3.2.2 Retrospective interview

For the sake of the present study, a retrospective interview was conducted with participants immediately after the performance of the task (ORTEGA, 1999). As explained by Ortega, this procedure allows us to examine what learners do when they are provided with

time to plan prior to task completion and to collect information concerning learners' focus of attention and communicative priorities during task performance.

The retrospective interview was designed by the researchers themselves and aimed at gathering evidence to support research questions 1, 2 and 3. They were conducted in learners' native language (Portuguese) in order to ensure as much clarity as possible in learners' answers. The interview consisted of 8 questions. However, only the first five questions were submitted to analysis (see Appendix B for the questions of the retrospective interview).

3.2.3 Data analysis

This study analyzed the following sources of data: students' written planning notes, the transcription of students' L2 speech production (their narratives), and students' responses to the retrospective interview. Students' written planning notes were compared to the transcriptions of their narratives, i. e., the dreams they told. The students' responses to the retrospective interview were analyzed qualitatively and helped us to understand participants' points of view regarding the planning time.

Participants' L2 speech production was assessed in terms of complexity, accuracy and fluency. For the purposes of the present study, complexity was defined as learners' willingness to make use of more complex language structures, by taking risks and testing new hypothesis (SKEHAN; FOSTER, 2001) and was operationalized as the total number of subordinate clause per a hundred words (SKEHAN, 1996). Accuracy was defined as speech free "from error, based on whatever language is used" (FOSTER; SKEHAN, 1996, p. 304). Accuracy was calculated by counting the total number of errors per a hundred words produced, excluding errors immediately corrected by the speaker (FORTKAMP, 2000; LEVELT, 1989). For the individual analysis of this variable, only morphosyntactic errors and inadequate lexical choices were considered (VASQUEZ, 2004).

Finally, fluency was taken as learners' ability to mobilize their IL system so as to produce speech in real time (SCHMIDT, 1992). In the present study, fluency was assessed by the total number of words produced by each speaker, including self-repetitions and corrections. The total number of words produced by each participant was then divided per the total time each participant talked, thus indicating the participant's speech rate.

4 RESULTS AND DISCUSSION

This section reports the qualitative and quantitative results carried out in order to answer the four research questions pursued by the present study. Findings and discussion will be presented following each one of the research questions.

Research question 1: Do L2 learners implement their plans during the production of speech on line?

The results show that learners tend to implement their plans during L2 speech performance. Although reporting that planning is not useful to their performance, the analysis of participants' notes and speech samples show that most were able to make use of what they had planned prior to task performance, as can be seen in the extracts below:

Part.1 (interview): "...to tell you the truth, it wasn't very useful"²

Part.1 (written notes): Ship, Spiders, Run, Fight, Almost win, Wake up

Part.1 (speech sample): "...I was in a big ship...I was being followed by one big spider...I started running...there were many spiders many spiders...running behind me...I stopped running and

² For the purposes of this report, participants' planning notes and excerpts from the interviews were translated by the researchers.

decided to fight the spiders...I started fighting...I was almost winning my fight...my mom...woke me up...

Part.6 (interview): "...[planning] doesn't make much difference..."

Part.6 (written notes): Missed the plane because of traffic. A classmate and I. The plane crashed. And everybody dies, even a great friend, José, I think.

Part.6 (speech sample): "...I and others co colleges...stay in the traffic and we can't catch the plane...the plane crash...the name of the best friend...I think it's José ..."

Part.7 (interview): "it didn't make much difference because I didn't use it"; "...I ended up forgetting all I had planned when I started to talk..."

Part.7 (written notes): Monday, snake, a lot of them, there were kids playing, stay away. I'd find a place without snake sleep.

Part.7 (speech sample): "...Monday I had a dream with snakes...there were a lot of them...some kids play...with snakes...wanted to stay away...I find some places...there weren't snakes...I found...I found a bed and so I I sleep..."

Quadro 1 - Participants' individual planning

Participants	1-MINUTE PLANNING
1	Ship, Spiders, Run, Fight, Almost win, Wake up
2	Spiritual, preaching, gospel, Jesus, pulpit, salvation, preacher
3	I dream with the best friend of my boyfriend. We are in the studio of musical band, when he kiss me. I'm...
4	When I woke up in my dream there where strange people. I started running and I locked myself
5	I really don't remember. I just remember simple things like a day that my team was winning the Brazilian championship. I was in Maracana. Gol
6	Missed the plane because of traffic. A classmate and I. The plane crashed. And everybody dies, even a great friend, José, I think.
7	Monday, snake, a lot of them, there were kids playing stay away. I'd find a place without snake sleep.

Additionally, a concern with meaning and form was observed in learners' planning notes. In Ortega (2005), more verbs were found in advanced learners' planning notes than in high intermediate ones. In our study, data analysis revealed the use of key-words under the form of nouns, verbs, adverbial phrases, independent and subordinate clauses. It is also important to highlight that the order of these key pieces of information in each participant's notes was again used in their actual narrative.

Research question 2: What do L2 learners report they do during planning time prior to oral performance?

In order to answer this research question, we devised the following questions to ask participants in the retrospective interview conducted right after task performance: (i) How did you use the time that was given to you to plan your speech? What did you do? What did you think about?³ (ii) Which aspects of your speech production were you concerned with when you planned what to say? and (iii) What were you the most concerned with: what you said or how you said it?

Results show that, regarding the first question, 4 out of 7 learners reported being worried about using the 1-minute planning time to keep information in memory so as to use it when speaking later. This finding corroborates Ortega's (1999), in which learners also applied memory-related strategies while planning. Thus, the issue of remembering figured prominently in learners' responses, as can be observed in the following examples:

Part. 1: "...I selected just few topics so that I wouldn't forget what to say..."

³ (i) Como você utilizou o tempo que lhe foi dado para planejar a sua fala? O que você fez? Em que você pensou? (ii) Com que detalhes da sua fala você se preocupou especificamente ao planejar sua mensagem oral? And (iii) Com o que você mais se preocupou enquanto você contava o seu sonho: com o que você dizia ou com a forma como dizia?

Part. 4: "...I tried to plan the main aspects, those that I remembered, you know? The beginning, the middle, and the end of my dream."

Part. 6: "...I included some important topics..."

Part. 7: "I just wrote a lot of words that I'd remember, such as "stay away" or something that they were doing at the time, but no complete sentences..."

As regards the second question, 3 out of the 7 participants seemed to be more concerned with accuracy. According to Ortega (1999), this might be due to the fact L2 learners start performing the task with different intentions on how to allocate their attentional resources – some may be more meaning-oriented, whereas others more form-oriented.

Another reason for a concern with form may be related to the first substage of the pre-task phase, in which the teacher introduced learners to the topic of the main task (dreams) and asked them to write an essay telling a dream they had had making use of verbs in the past tense. Besides, when learners performed the main task, they were asked to tell the same dream they had written about. Thus, knowing that the teacher had previously advised them to use the Simple Past, they might have felt a need to emphasize form over meaning. This tendency can be seen in the following excerpts from the retrospective interview:

Part. 3: "I tried to speak, I mean, I was more concerned with speaking correctly..."

Part. 5: "I was concerned with using the correct verb tenses..."

Part. 7: "Oh, I wanted to use verbs in the past..."

Three learners reported not being worried about planning details, which might suggest that they were possibly more worried about communicating than using grammar adequately. The following examples seem to support this interpretation:

Part. 1: "No, nothing specific".

Part. 6: "Only the main ideas."

Part. 2: "...no details..."

One participant showed a concern with planning the content of the dream. It is noteworthy that participant 4 also demonstrated making use of memory-related strategies to be able to remember what to say:

Part. 4: "I was concerned with remembering the dream..."

Answers to the third question revealed that most learners – 4 out of 7 – suggested being worried about getting their messages across, that is, about producing meaningful speech. These learners also reported a concern with planning the content of their dreams and writing down general information. Extracts from the retrospective interview seem to support this view:

Part. 2: "I tried to get my message across."

Part. 4: "Yes, I was concerned with conveying my message..."

Part. 6: "I was focusing on meaning."

Part. 1: "I was concerned with what I was saying..."

Conversely, 3 of them reported having paid more attention to how to transmit their messages, indicating a concern for form. It is important to highlight that these learners are the same who reported being concerned with speaking correctly, as evidenced in their answers for question 2, mentioned previously in this section. This inclination to form can be observed in the following extracts from the retrospective interview:

Part. 3: "With how I was speaking..."

Part. 5: "Oh, the form I was speaking..."

Part. 7: "With the form of what I was saying."

In sum, we may conclude that when provided with 1-minute planning time, learners tended to use their time to take notes on the main ideas they would need to communicate afterwards, thus ensuring that the relevant information to complete the task would be kept in memory for further recall. In addition, learners also presented both a concern for meaning and form, corroborating Ortega's (1999) findings.

Research question 3: How do L2 learners evaluate the opportunity for planning and their subsequent oral performance?

Aiming at answering this research question, learners' answers to the following questions of the interview were analyzed: (i) Did you like to have this time to plan your speech? Why? (ii) Do you think that your talk improved with planning time? How?⁴

As regards whether learners liked being given planning time, 4 out of 7 reported having enjoyed the opportunity for planning, as can be observed in the following extracts from the retrospective interview:

Part. 1: "It was interesting because I could remember the dream better..."

Part. 2: "Yes, oh, yes, I did."

Part. 3: "Yes, I did, but I thought it was too short."

Part. 4: "Yes, but I wanted it to be longer, to be able to plan with detail..."

However, despite the fact that these four learners acknowledged they had liked the opportunity for planning, two of them also mentioned the time provided for this pre-task activity was not enough. Participant 4 reported she would have liked to have more time so that she could have planned her speech better.

The other three learners found the 1-minute planning time insufficient and useless. According to the following extracts taken from the retrospective interview, they seemed not to have profited from the time provided:

Part. 5: "No. It was too fast."

Part. 6: "Yes, but it was more helpful before than during planning because before I tried to remember the dream or the story. During planning I wrote only the main facts...it didn't make much of a difference, really."

Part. 7: "Oh, I don't know, it didn't make much difference because, in the end, I didn't use what I had planned."

However, it is important to remember that, the same three participants were found to have implemented their planning notes while performing the speaking task (see results for research question one in the beginning of this section).

When asked whether they felt their speech performance had improved, three learners reported that no improvement was accomplished as a result of the opportunity for planning and two of them stated that the planning-time had no influence in their performance, despite the fact that they actually implemented their notes while telling their dreams. Learners' answers to this question can be seen in the following extracts:

Part. 1: "I think it got worse because with planning I got nervous, I don't know, I felt I had the obligation to say things correctly."

Part. 4: "I think my performance didn't change with planning..."

Part. 5: "No. Honestly, it didn't improve."

Part. 6: "No, I got confused sometimes. I didn't remember some names and some facts."

Part. 7: "I don't know because I ended up forgetting what I had planned when I started to think..."

This finding may indicate participants' high expectation on their own performance, since all of them demonstrated engagement and commitment in performing pre- and during-task activities. Furthermore, as Ortega (2005) suggests, social/affective strategies might also play a role during planning if learners are concerned with the communicative context at hand. Additionally, we may speculate that a retrospective interview carried out immediately after task performance is not likely to foster critical thinking about performance features, since learners of the present study might not be cognitively mature enough to evaluate what they have produced without consciousness raising activities aimed at directing their attention to

⁴ (i) Você gostou de ter esse tempo para planejar a sua fala? Por quê?, and (ii) Você acha que a sua fala melhorou com o planejamento? De que forma?

what was actually done during task completion. Nevertheless, 2 out of 7 participants confirmed they found their oral performance did improve as a result of the planning time, as can be observed in the next extracts:

Part. 2: “Look, I think so, really. I didn’t write much, but I think so. And remembered everything.

Part. 3: “Yes, because it’s always good to think about what we’re going to say...so that it won’t come out as a surprise. So, although the time was short, it was possible to plan and have an idea of what I was going to say.”

Summing up, it seems that the majority of the learners who answered they had being given 1-minute planning time also demonstrated having profited from it. On the other hand, learners who tended to think that the time provided for planning did not help in their subsequent oral performance, or that it did not affect performance at all, also claimed their oral production did not improve.

Research question 4: Is there a relationship between learners’ reported evaluation and their oral production in terms of fluency, accuracy and complexity?

Having found that 5 out 7 participants concluded that planning time did not affect their oral performance, we decided to investigate whether these assertions were related to quantitative aspects of their speech production. Consequently, three dimensions of oral speech were taken into account in the present study: fluency, accuracy and complexity (following Foster & Skehan, 1996). Recapitulating in this study, in each participant’s speech sample, fluency was assessed in terms of speech rate, accuracy was taken as the total number of errors per a hundred words, and complexity was calculated by determining the total number of subordinate clauses per a hundred words, following Fortkamp (2000). The descriptive statistics for the above three measures were computed by using the SPSS software. These results are presented in Table 2:

Table 2 - Descriptive Statistics for fluency (speech rate), accuracy and complexity

	Fluency (SR)	Accuracy (ACC)	Complexity (COM)
M	94,87	9,19	3,13
SD	25,30	6,00	0,74
Min	78,40	1,77	2,36
Max	151,34	16,07	4,56

N=7

As can be seen in Table 2, the highest possible score for the SR variable was 151,34 with a relatively high standard deviation (SD) – 25,30. The variation between the minimum and maximum scores on this variable was over 72-point range, indicating that participants presented a very heterogeneous behavior on this measure. As can be seen in Table 3, 6 out of 7 participants performed under the mean (94,87).

Accuracy presents a relatively lower standard deviation – 6,00 with a mean of 9,19, suggesting that the speech produced by the participants of the present study was to some extent grammatically problematic. It is important to remember that for this variable, the higher scores are the ones which represent the greater indices of grammatical errors. Thus, in order for the oral performance to be considered accurate, these indices should be lower. The variation between the minimum and maximum scores was over 14-point range, indicating, similarly to the fluency variable, a heterogeneous behavior from participants. As can be seen in Table 3, only 4 out of 7 participants performed under the mean.

The complexity (COM) variable seems to have a different profile, since it presented a small mean value – 3,13 – and also the smallest standard deviation score – 0,74 – which suggests a more homogeneous behavior among participants on this measure. The minimum and maximum scores varied over 2 raw scores. As can be seen in Table 3, for this measure, 2 out of 7 participants performed

above the mean, whereas two were very close to the mean. See participants' ranking regarding fluency, accuracy and complexity in Table 3:

Table 3 - Ranking of individual scores on fluency, accuracy, and complexity

Participants	Ordering Fluency (SR)	Participants	Ordering Accuracy (ACC)	Participants	Ordering Complexity (COM)
1	151,34	1	1,77	4	4,56
2	90,81	4	2,48	3	3,57
3	90,38	5	6,25	5	3,12
4	87,69	7	8,77	2	3,06
5	83,48	2	13,26	6	2,63
6	82,01	6	15,78	7	2,63
7	78,40	3	16,07	1	2,36

In sum, results on the three different dimensions of speech production – fluency, accuracy and complexity – seem to support other studies in the area, indicating trade-off effects among these variables. This trend can be seen from the following summary comparing individual scores among participants:

Participant 1: produced more fluent and accurate speech, but less complex language;

Participant 2: produced relatively more fluent speech in relation to the other participants, except for participant 1. This participant also produced relatively more complex language, presenting a score very close to the mean. However, this participant presented less accurate speech;

Participant 3: produced more complex speech in comparison to the other participants, except for participant 1, and more fluent speech in relation to the other participants except for participants 1 and 2. However, this participant presented less accurate language;

Participant 4: produced more complex and accurate speech, but not so fluent. Although this participant was the third one to

have more fluent speech if compared to the other speakers, his ranking in the COM and ACC variables was first and second respectively;

Participant 5: produced less fluent speech, and relatively more complex and accurate language. Even though the COM and ACC variables presented the same order of classification if compared to the participants' scores (third), the score on complexity was almost the same as the mean.

Participant 6: produced less fluent, complex and accurate speech. The participant's scores on the three variables were under the mean.

Participant 7: produced less fluent, less complex and less accurate speech as well, thus being ranked the fourth, fifth and fourth positions, respectively.

According to the results presented above, the fourth question of this study was partially supported, since although some learners reported they had not improved their oral performance during task completion, it was possible to observe that they were able to improve at least some of its aspects (participants 1, 5 and 4). On the other hand, participants who reported they had improved did perform well in some aspects (participants 2 and 3). Finally, participants 6 and 7 reported no improvement during the speaking task, which seems to be confirmed by the results, since these learners presented relatively less improvement than the other participants.

Summing up, trade-off effects among fluency and complexity were found for 4 out of 7 participants: participant 1 displayed more fluent but less complex speech, while participants 2, 4 and 5 were less fluent and more complex. Regarding fluency and accuracy, 4 out of 7 participants presented the same tendency, that is, participant 1 was more fluent and more accurate, while participants 2, 6 and 7 were less accurate and less fluent. In the case of accuracy and complexity, two patterns were found. In the first one, 3 out of 7 participants could not be accurate and complex at the same time – participants 2 and 3 were less accurate but more complex, whereas

participant 1 was more accurate and less complex. The second pattern revealed that participants 4 and 5 were more accurate and complex while participants 6 and 7 were less complex and also less accurate.

5 FINAL REMARKS

In the present study we implemented a task-based lesson in an L2 classroom as a means to investigate the influence of planning on L2 oral performance. More specifically, our interest was to examine what learners do when they plan, what they report they do and most importantly, how they feel about planning and their impressions regarding subsequent performance. Given that L2 speech tends to be slower and present a larger number of pauses and hesitations due to learners underdeveloped L2 knowledge (POULISSE, 1997), planning is likely to be attention-consuming. In this sense, the planning condition implemented in the present study aimed at providing learners an opportunity to prepare their speech in advance so that attentional resources would be freed to be reallocated to other performance aspects.

From the presentation and discussion of the results provided above, the present study seems to corroborate the existence of trade-off effects on L2 oral performance, even when planning time is provided. Overall results suggest that, despite the focus on form given in the pre-task phase, the learners investigated here might have interpreted the task in different ways thus, choosing how to allocate their attentional resources. This finding corroborates Ortega's (2005), which indicate individual differences play a role in the allocation of attention. Although form was somehow in focus during the pre-task phase, learners showed no tendency in favor of meaning or form only and a balance between meaning and form during task performance was found instead. This was also evident through the retrospective interview.

Corroborating Ortega's (2005) results, learners of the present study tended to plan their messages at the utterance level. Few instances of single words were found in the transcriptions of their planning notes. Additionally, it seems that learners' self-perception of planning seems not to fit with the actual implementation of their planning notes. In most cases, learners reported that planning time was useless, that their oral performance had not improved and that they had not been able to use what they had planned. However, it seems clear from the results that this was not the case. Finally, and similarly to Ortega (2005), a strategic behavior was also noticed among participants while planning. Learners made use of rehearsal, retrieval and translation strategies so as to be able to prepare their messages.

One of the main limitations of this study is the very restricted number of subjects, which does not allow for any generalizations of the findings. Another shortcoming of the study was the lack of a control group or another rendering of speech from participants without time for planning so as to compare oral performance in terms of fluency, accuracy, and complexity. Suggestions for further research would be to implement the same task-based lesson with learners from a control group and check for performance differences. Equally interesting would be to have a greater sample size and learners from the intermediate level. This would allow us to have a wider view of the relationship between L2 proficiency and planning.

REFERENCES

- BREEN, M.. The evaluation cycle for language learning tasks. In: JOHNSON, R. K. (Ed.). *The second language curriculum*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1989, p. 187-206.
- BYGATE, M. Task as context for the framing, reframing, and unframing of language. *System*, 27, p. 33-48, 1999.
- BYGATE, M.; SKEHAN, P.; SWAIN, M. (Eds.). *Researching pedagogic tasks: Second language learning, teaching, and testing*, London: Longman, 2001.

- ELLIS, R. Task-based research and language pedagogy. *Language Teaching Research*, 4, p. 193-220, 2000.
- FORTKAMP, M. B. M. *Working Memory Capacity and L2 speech production: an exploratory study*. Unpublished doctoral dissertation. Florianópolis: UFSC, 2000.
- FOSTER, P., SKEHAN, P. The influence of planning and task type on second language performance. *Studies in Second Language Acquisition*, 18, p. 299-323, 1996.
- GILBERT, R. The simultaneous manipulation of task complexity along planning time and [+/- Here-and Now]: effects on L2 oral production. In: GARCIA, M. del P. M. (Ed.). *Investigating tasks in formal language learning*. NY: Multilingual Matters, 2006, p. 44-68.
- IWASHITA, N.; ELDER, C.; MCNAMARA, T. Can we predict task difficulty in an oral proficiency test? Exploring the potential of an information-processing approach to task design. *Language Learning*, 51, p. 401-436, 2001.
- LENNON, P. Investigating fluency in EFL: a qualitative approach. *Language Learning*, 40, p. 387-417, 1990.
- LEVELT, W. J. M. *Speaking: from intention to articulation*. Cambridge, MA: MIT Press, 1989.
- MEHNERT, U. The effects of different lengths of time for planning on second language performance. *Studies in Second Language Acquisition*, 20, p. 83-108, 1998.
- ORTEGA, L. Planning and focus on form in L2 oral performance. *Studies in Second Language Acquisition*, 21, p. 109-148, 1999.
- _____. What do learners plan? Learner-driven attention to form during pre-task planning. In: ELLIS, R. (Ed.). *Planning and task performance in a second language*. Amsterdam: John Benjamins, 2005, p.77-109.
- POULASSE, N. Language Production in Bilinguals. In de GROOT, A. M. B.; KROLL, J. F. (Eds.) *Tutorials in bilingualism: psycholinguistic perspectives*. Mahwah, N. J.: LEA, 1997, p. 201-224.

- ROBINSON, P. Cognitive complexity and task sequencing: studies in a componential framework for second language task design. *IRAL*, 43, p. 1-32, 2005.
- SCHMIDT, R. Psychological mechanisms underlying second language fluency. *Studies in Second Language Acquisition*, 14, p. 423-441, 1992.
- SKEHAN, P. A framework for the implementation of task-based instruction. *Applied Linguistics*, 17, 38-62, 1996.
- _____. *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: Oxford University Press, 1998.
- SKEHAN, P. Task-based instruction. *Language Teaching*, 36, p. 1-14, 2003.
- SKEHAN, P.; FOSTER, P. The influence of task structure and processing conditions on narrative retellings. *Language Learning*, 49, 93-120, 1999.
- _____. Cognition and tasks. In ROBINSON, P. (Ed.) *Cognition and second language instruction*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001, p. 183-205.
- _____. Strategic and on-line planning: the influence of surprise information and task time on second language performance. In ELLIS, R. (Ed.). *Planning and task performance in a second language*. Amsterdam: J. B., 2005, p. 193-216.
- VAN PATTEN, B. Attending to content and form in the input: An experiment in consciousness. *Studies in Second Language Acquisition*, AILA Review, 11, p. 27-36, 1990.
- VASQUEZ, F. B. *L2 learners' oral performance on independent and integrated tasks*. Unpublished master's thesis. Florianópolis: UFSC, 2004.
- WILLIS, D.; WILLIS, J. Task-based language learning. In CARTER, R.; NUNAN, D. (Eds.) *Teaching english to speakers of other languages*. Cambridge: CUP, p. 173-179, 2001.

**ATOS DE INSTRUÇÃO EM RECEITAS CULINÁRIAS
DE PROGRAMAS DE TELEVISÃO: UMA ABORDAGEM
VARIACIONISTA**

Elisabeth Linhares CATUNDA
(Universidade Federal do Ceará)

Maria Elias SOARES
(Universidade Federal do Ceará)

Socorro Cláudia Tavares de SOUSA
(Universidade Federal do Ceará)

RESUMO: Este trabalho tem como objetivo analisar a variação das formas de expressão da instrução em receitas culinárias de programas de televisão, procurando identificar os fatores que condicionam o uso variável da 2ª. e da 3ª. pessoa do imperativo, do presente do indicativo e da forma perifrástica ir + infinitivo. Os dados foram analisados, utilizando-se o Programa Varbrul, e verificou-se que o imperativo associado ao modo subjuntivo é condicionado pela variável extralingüística localização (região nordeste) e pelas variáveis lingüísticas – tipo de oração (oração principal) e pela ausência de paralelismo discursivo.

PALAVRAS CHAVE: regra variável; atos de instrução; receitas culinárias.

ABSTRACT: This paper aims to analyze the varied instruction forms found in food recipes on TV shows. We took as a changeable rule the 2nd person imperative, the 3rd person imperative, the present of the indicative and the periphrastic form to go + infinitive. The dates were analysed by Varbrul program - a computer software that selects three important factors in the realization of the variants, which are: region, kind of sentence and non discursive parallelism.

KEYWORDS: variable rule; instructions; food recipes.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo descrever o fenômeno da variação que envolve as formas de expressão da instrução. Para tanto, trataremos dos atos verbais de instrução enumerados¹ a seguir: “*Coloca um pouco de gelatina por cima (...)*” – imperativo (modo indicativo); “*Acréscente a água (...)*” – imperativo (modo subjuntivo); “*Você bota um pouco da porção da massa na forma (...)*” – presente; e “*Você vai dar uma batida (...)*” – *ir (presente) + infinitivo*. Dentre as formas do imperativo encontradas no *corpus*, optamos por analisar o imperativo auto-explicativo² em detrimento do imperativo hortativo³, pois preferimos focar os atos de instrução em que não houvesse a inclusão do falante.

O fenômeno lingüístico em pauta será analisado sob a perspectiva laboviana da Teoria da Variação ou Sociolingüística Quantitativa, cujo propósito é examinar as variáveis lingüísticas e extralingüísticas que possam exercer influência na variação de fenômenos lingüísticos. Nesses termos, a língua é concebida como uma estrutura inerentemente variável e a “variação livre” é vista como passível de descrição em função de restrições lingüísticas e não-lingüísticas. (MOLLICA; BRAGA, 2003).

A relevância do presente trabalho está ancorada no fato de que utilizaremos um *corpus* restrito a um dado gênero textual (as receitas culinárias orais em programas de televisão), propiciando, assim, um maior conhecimento dos aspectos estilísticos do gênero

¹ Exemplos retirados do *corpus*.

² Segundo Reis (2003), a classificação imperativo auto-explicativo é oriunda de Bybee *et al.* (1994). Esse tipo de imperativo é também denominado “self-explanatory” e é bastante utilizado na explicação de “modos de fazer” de receitas culinárias, de montagens de eletrodomésticos, entre outros.

³ De acordo com Reis (2003), a classificação imperativo hortativo é proveniente de Givón (1993) e indica a inclusão do interlocutor na “ação-a-se-desenvolver” juntamente com o outro interlocutor, produzindo um efeito de sentido em que se mascara a relação de poder e se atenua o grau de imposição.

em tela. Além disso, a descrição das formas de instrução não se restringirá somente ao uso do imperativo, tendo em vista um número considerável de trabalhos que enfocam apenas este modo verbal (ALVES, 2004; SCHERRE *et al.*, 2000; e SCHERRE, 2003, 2004 e 2005).

A fim de melhor desenvolver as idéias norteadoras do presente estudo, adotamos a seguinte organização: na primeira seção, discutimos se os atos instrucionais podem ser classificados como um discurso instrucional ou como uma seqüência textual; na segunda seção, descrevemos resumidamente alguns trabalhos que já foram realizados analisando o imperativo e as perífrases; na terceira seção, detalhamos os procedimentos metodológicos utilizados na realização da presente pesquisa; na quarta seção, fazemos uma interpretação dos dados; e, por fim, delineamos nossas considerações finais acerca dos atos de instrução.

2. DEFININDO OS TERMOS: DISCURSO OU SEQÜÊNCIA INSTRUCIONAL?

Considerando que o *corpus* utilizado para a presente pesquisa é constituído do gênero receita culinária e que o nosso objeto de estudo repousa na análise dos atos verbais de instrução utilizados nesse gênero, julgamos necessário introduzir uma pequena discussão sobre o modo de conceber as instruções (ora como seqüência textual, ora como discurso), a fim de ampliar nossa percepção sobre a análise lingüística referente ao tratamento dado aos atos instrucionais em geral.

Partimos do pressuposto bakhtiniano de que a interação humana é realizada a partir de “gêneros textuais”⁴, sejam eles orais

⁴ Na verdade, Bakhtin (1996) utiliza a expressão gêneros do discurso e não gêneros textuais. Contudo, a última expressão ficou mais conhecida na língua portuguesa.

ou escritos, e, nessa perspectiva, a receita culinária oral tem características bastante peculiares, tendo em vista que é realizada em uma modalidade oral e em um suporte⁵ tecnológico distinto (no caso a televisão), gerando uma semiotização da linguagem verbal com a linguagem não-verbal. Essa semiotização já havia sido percebida por Silvestri (1995) quando ela afirma que os textos instrucionais têm um vínculo muito forte com formas de representação visual que se integram com muita frequência na instrução.

Para explicar os enunciados instrucionais, muitas perspectivas teóricas têm sido instauradas. Silvestri (1995) considera existir um “discurso instrucional”, na medida em que existe uma classe de textos que se ancora na função de regular a atividade de outra pessoa. Essa atividade humana discursiva é assimétrica e supõe, de um lado, um interlocutor que aprende, e, de outro lado, um interlocutor-instrutor que instrui. O objetivo final é que o receptor alcance autonomia em suas ações, de modo a desenvolvê-las com independência do emissor que o instruiu. Silvestri (1995, p. 17) esclarece que:

O direito do emissor para dirigir as ações do receptor descansa na evidência de que é um *expert*, alguém que conhece completamente o procedimento. Por sua vez, o receptor desconhece o procedimento, porém quer conhecê-lo. Essa relação, graças à clara distribuição assimétrica dos papéis dos interlocutores, autoriza a utilizar instruções explícitas, sem atenuações.

O ato ilocucionário adequado para esta situação é a ordem, ou seja, uma emissão que ‘conta com o objetivo de fazer com que O (ouvinte) faça A (ação) em virtude da autoridade de H (falante) sobre O’ [...]⁶

Isso não quer dizer, por outro lado, que não exista uma discussão sobre o uso da terminologia “gêneros textuais” ou “gêneros do discurso”.

⁵ Concebemos suporte textual como local onde o texto se fixa e exerce influência sobre o texto que ancora. (MARCUSCHI, 2003).

⁶ Tradução de nossa inteira responsabilidade.

A autora ainda apresenta uma variedade de recursos linguísticos que podem ser utilizados para expressar esses atos de instrução, contudo acrescenta que os mais típicos são o imperativo ou o infinitivo, haja vista implicarem mais autoridade. No que se refere aos recursos linguísticos utilizados em receitas culinárias orais, observamos um uso considerável do imperativo auto-explicativo, mas também de diversas outras formas, ilustradas nos exemplos abaixo:

- (01) Você não pode fazer aquela batida – verbo modal + infinitivo;
- (02) Então, recheamos, forramos, (...) – presente com inclusão do agente;
- (03) Vamos retirar o plástico – ir + infinitivo com a inclusão do agente;
- (04) Tem que controlar a temperatura – perífrase com o auxiliar ter;
- (05) Não deixe ferver, heim? – perífrase com o verbo auxiliar deixar, dentre outras.

Silvestri (1995, p.18) esclarece que os textos instrucionais admitem potencialmente qualquer conteúdo, já que qualquer tema pode ser objeto de instrução. Em seguida, afirma que “o tema típico do discurso instrucional é o procedimento, ou seja, uma atividade que se executa seguindo um método pré-fixado⁷.” Acrescentamos, porém, que, do ponto de vista da organização do gênero, o procedimento se constitui parte do conteúdo informacional que compõe a estrutura composicional de um dado texto instrucional. No caso de uma receita culinária prototípica, a organização retórica está estruturada em duas unidades retóricas⁸ que são: a descrição dos ingredientes e a descrição do modo de fazer.

⁷ Tradução de nossa inteira responsabilidade.

⁸ Segundo Biasi- Rodrigues (1998, p. 125), “uma unidade retórica é reconhecida como uma unidade de conteúdo informacional dentro de uma estrutura

Do que foi apresentado por Silvestri (1995), para caracterizar o discurso instrucional, compreendemos que sua concepção de discurso parece estar ancorada em uma noção de classes de textos da ordem do *expor*⁹. (BRONCKART, 2006). Nessa perspectiva, seria impróprio conceber a existência de um discurso instrucional na medida em que o compreendemos como um conjunto de enunciados produzidos em uma dada formação discursiva (FOUCAULT *apud* MAINGUENEAU, 1998).

Outra questão é que a concepção de discurso envolve outras noções que não foram devidamente exploradas por Silvestri (1995), tais como ideologia, contexto histórico-social de produção do discurso, formação discursiva, interdiscurso, enfim, um conjunto de noções que auxiliam a composição do construto teórico denominado discurso. Nesse sentido, as propriedades¹⁰ elencadas pela autora para a caracterização de um “discurso” instrucional são insuficientes para dar conta das noções que estão envolvidas na análise de um discurso qualquer. Dentro da abordagem de Silvestri (1995), o mais apropriado seria falar de gêneros textuais (receitas culinárias, por exemplo) que possuem uma dada seqüência textual¹¹ (no caso das receitas, a descritiva ou a injuntiva) constituindo sua materialidade textual.

hierárquica das informações na arquitetura física do texto, com algumas formas opcionais de apresentação, que podem ocorrer combinadas ou não, à escolha do autor. Essas escolhas ou mecanismos de condução das informações em cada unidade básica são denominadas, por sua vez, de subunidades retóricas.

⁹ Terminologia usada pela corrente interacionista sócio-discursiva da qual Bronckart é representante.

¹⁰ Segundo Silvestri (1995), um discurso instrucional possui as seguintes características: a existência de uma seqüência de procedimentos estáveis, rígidos e gerais; um alto grau de explicitação, pois o conhecimento prévio do receptor é mínimo, ele conhece o objetivo do procedimento, seu produto final, mas desconhece por completo as ações; a possibilidade de (não) ser resumido, tendo em vista que cada uma das proposições do texto instrucional serem indispensáveis para o interlocutor; e o conhecimento de um vocabulário técnico específico a fim de realizar com eficácia determinado procedimento.

¹¹ Concebemos seqüência textual como “construtos teóricos definidos por propriedades lingüísticas intrínsecas”. (MARCUSCHI, 2002, p. 23).

Sem nos aprofundarmos na discussão sobre seqüência textual e independentemente da concepção teórica adotada (Werlich *apud* Marcuschi (2002), por exemplo, propôs a existência de uma seqüência injuntiva¹², já Adam (1992) eliminou a seqüência injuntiva de seu quadro teórico e enquadrou as descrições de ações no bojo da seqüência descritiva), concebemos a existência de um plano de organização textual que compõe, por exemplo, o gênero textual receita culinária.

3 DESCREVENDO O FENÔMENO EM ESTUDO: ATOS DE INSTRUÇÃO NO IMPERATIVO, NO PRESENTE E EM PERÍFRASES (IR + INFINITIVO)

A gramática normativa estabelece a expressão de orações imperativas através de uma forma especializada do verbo denominada imperativo. Assim, por exemplo, em:

(06) Frite um ovo para o doutor.¹³

A forma “*frite*” é o imperativo do verbo fritar e, por isso, a oração é chamada de imperativa. Perini (1998) também acrescenta que outra característica das orações imperativas é que elas geralmente aparecem sem sujeito, como no exemplo citado anteriormente. De acordo com o autor, essa característica não é suficiente, tendo em vista que encontramos muitas orações não-imperativas sem sujeito, como também encontramos orações imperativas com sujeito. Perini (1988) cita como exemplo:

¹² Segundo Werlich (*apud* MARCUSCHI, 2002, p. 28), a base temática injuntiva caracteriza-se pelo fato lingüístico que “vem representada por um verbo no imperativo. Estes são os enunciados incitadores à ação. Estes textos podem sofrer certas modificações significativas na forma e assumir por exemplo a configuração mais longa onde o imperativo é substituído por um ‘deve’.”

¹³ Exemplo fornecido por Perini (1998, p. 64).

(07) Você frite um ovo para o doutor; e vocês peguem o uísque no armário.

No entanto, ele esclarece que, em geral, isso se dá quando colocamos duas orações imperativas em contraste como nos exemplos citados anteriormente¹⁴.

Segundo Elia (apud Scherre, 2004), o latim clássico apresentava uma forma morfológica específica para as duas pessoas no imperativo afirmativo (tu - singular e vós- plural), distinta das formas do indicativo, e já utilizava as formas do modo subjuntivo para a expressão de enunciados diretivos negativos. Com o passar do tempo, ocorreu uma homonímia entre as formas de terceira pessoa do modo indicativo e da forma verbal imperativa no singular, por conta da queda do “t” final das formas indicativas.

De acordo com Scherre (2004), nossa gramática normativa reflete essa mudança com as formas do imperativo na medida em que só existem formas próprias para o imperativo afirmativo relacionado aos pronomes “tu” e “vós” e na medida em que os enunciados imperativos de polaridade negativa correspondem às formas do modo subjuntivo. Não se pode, portanto, deduzir que só existem essas duas pessoas no imperativo, devido ao fato de que somente essas formas são especiais.

Para a autora, a explicação das gramáticas de que o imperativo é proveniente de formas do presente do indicativo e do presente do subjuntivo pode até revelar uma verdade sincrônica. Entretanto, alguns estudiosos consideram não haver relação entre o imperativo afirmativo e o indicativo. (SCHERRE, 2004). É o caso de Faraco (1982), para quem justificar a formação do imperativo afirmativo como oriunda do presente do indicativo é não reconhecer a real complexidade da formação do modo imperativo do português. Para

¹⁴ Essas observações do autor nos levaram a codificar os dados como imperativo com sujeito apenas quando o sujeito vinha posposto ao verbo e codificar como presente quando o sujeito vinha anteposto ao verbo.

o autor, o que ocorreu foi um processo de especialização pragmática que consiste no meio através do qual uma forma velha sobrevive a uma história de mudanças, devido ao fato de ter desenvolvido algumas marcas específicas no contexto de um ato de fala. Segundo Reis (2003):

(...) Faraco (p. 223) ainda revela que essas variantes que preservam a vogal temática do verbo, como em *canta/não canta*, têm o traço típico de uma sentença imperativa antiga, com o apagamento do sujeito, além do valor interacional (forças ilocucionárias) que preservam como um ato impositivo de fala. Então, não podem de fato derivar do presente do indicativo.

O imperativo também pode indicar atos de fala com diferentes forças ilocucionárias, ou seja, atos que exprimem ordem, conselho, pedido, por exemplo. Assim, (08) pode ser interpretado como súplica e (09) como exortação, o que pode ser explicado com base na entonação, que, segundo esclarece Alves (2004), é um recurso supra-segmental que pode indicar se o enunciado pode ser entendido como ordem ou sugestão.

(08) Dá-me uma esmola

(09) Ouve este conselho.

Muitas pesquisas têm sido realizadas tomando como objeto de estudo o imperativo, dentre as quais podemos citar: Alves (2004), Scherre (2003, 2004, 2005), Scherre *et al.* (2000).

Alves (2004) descreveu a alternância do imperativo no modo subjuntivo e no modo indicativo na linguagem oral de João Pessoa (PB). Em sua pesquisa, o autor constatou que a forma subjuntiva está cada vez mais se sobrepondo à indicativa, corroborando a idéia de que a variante padrão está sendo usada com menos frequência, pelo menos na fala dos pessoenses. O autor destaca que essa variação é condicionada principalmente por fatores estruturais, dentre os quais: grupo semântico, conjugação verbal, número da pessoa verbal e

regularidade verbal. Alves (2004) confirma que o fenômeno é caracterizado como neutro, tendo em vista que a escola e a sociedade não estigmatizam uma forma em detrimento de outra.

Dos estudos realizados por Scherre *et al.* (2000) e Scherre (2003, 2004, 2005) sintetizamos, no Quadro 01 abaixo,¹⁵ os fatores lingüísticos que, segundo a autora, favorecem o uso da variante imperativo na forma do indicativo ou do uso da variante na forma do subjuntivo.

Quadro 1 - Resumo dos fatores estruturais que condicionam o uso do imperativo (modo indicativo) e do imperativo (modo subjuntivo)

GRUPO DE FATORES FAVORECEDORES DA VARIANTE "SUBJUNTIVO"
? estrutura negativa (Ex.: "Da próxima vez não fale a verdade!");
? pronome oblíquo de 1ª e 3ª pessoa depois do verbo (Ex.: "Deixe-me e ver..."; "Leve-os de volta pra casa!");
? pronome oblíquo de 3ª pessoa antes do verbo (Ex.: "e si lembre...");
? estrutura com o clítico "se" depois do verbo (Ex.: "Retire-se");
? 2ª pessoa do plural (Ex.: "Bem, olhem aqui a Tim tem.");
? verbos irregulares com oposição mais marcada (faz/faça, traz/traga, diz/diga, pede/peça) favorecem a forma mais marcada ¹⁶ (subjuntivo);
? verbos regulares menos de 1ª conjugação com vogal precedente menos aberta tendem a favorecer a vogal seguinte menos aberta na forma conjugada (desculpe; mande);
? verbos de paradigma regular mais marcado – 2ª e 3ª conjugação (come/coma, abre/abra) – favorecem o imperativo na forma mais marcada (subjuntivo);
? verbos polissílabos na forma infinitiva (imaginar, experimentar, expressar);
? ausência de vocativo nas estruturas;
? imperativo precedido de imperativo na forma subjuntiva ("Vá lte, Marina! Vá lte!").

cont.

¹⁵ Os exemplos fornecidos no quadro foram retirados dos artigos de Scherre *et al.* (2000) e Scherre (2003, 2004, 2005).

¹⁶ Segundo Scherre (2003), a expressão "mais marcada" está relacionada ao que é menos usado, portanto, menos geral, e a expressão "menos marcada" está relacionada ao que é mais usado, portanto, mais geral. A autora acrescenta, contudo, que considerar um ato de fala marcado ou não marcado, atualmente, no que se refere ao imperativo, deve ser repensado, na medida em que se faz necessário levar em conta a especificidade de cada localidade. Scherre (2003) cita como exemplo a fala de Salvador em que se encontra um percentual de 72% de uso do imperativo associado à forma subjuntiva. Neste caso, é bem provável que o mais marcado (menos geral) seja o imperativo na forma indicativa.

cont.

GRUPO DE FATORES FAVORECEDORES DA VARIANTE "INDICATIVO"
? estrutura afirmativa (Ex.: "Fala baixo!");
? pronome na forma do caso reto depois do verbo (Ex.: "Hum... Deixe eu ver...");
? pronome oblíquo de 1ª pessoa antes do verbo (Ex.: "Cebolinha! Me faz um favor!");
? ausência do pronome;
? verbos de paradigma irregular de oposição menos marcada (dá/dê, sai/saia, vem/venha, põe/ponha) favorecem a forma menos marcada (indicativo);
? verbos regulares de 1ª conjugação com vogal precedente mais aberta na forma conjugada (espera; fala);
? verbos de paradigma especial (esquece/esqueça, sobe/suba) de oposição avaliada também como menos marcada favorecem o imperativo na forma menos marcada (forma indicativa);
? verbos de uma ou duas sílabas na forma infinitiva (dar, ir, vir, ler, pôr, ver, ser, lhar, deixar, ficar, dizer, abrir);
? presença do vocativo na estrutura (Ex.: "Psst! Não faz escândalo, Cebolinha!");
? imperativo precedido de imperativo na forma indicativa ("Vá lte o filme, Mônica! Vá lte!").

Em uma perspectiva diferente das apresentadas nas análises anteriores, Reis (2003) investigou a dimensão estilística da variação do imperativo na obra "Vinhas da Ira" e constatou que, quanto maior a força manipulativa dos atos de comando, maior será o uso da variante indicativa, e, quanto menor a força manipulativa dos atos de comando, maior será o uso do subjuntivo. Assim, entre filhos/mãe, fiéis/reverendo, a forma mais recorrente é a variante subjuntiva e entre irmãos, marido/mulher e amigos a forma mais recorrente é a variante indicativa. Nesse sentido, a variável independente simetria/assimetria das relações sócio-pessoais materializou-se como a maior norteadora na abordagem estilística da variação.

Sobre as formas de expressão do imperativo, Almeida (1985, p. 227) alerta que outras formas verbais podem exercer a função de um imperativo "mais suave"¹⁷, que são:

- o presente do indicativo: "Levas estas cartas e trazes estampilhas" (= leva, traze);
- o infinitivo impessoal, tanto para a forma positiva quanto para a negativa: "Anda lá, Pablo, na garupa, e deixá-los rir" (= deixa-os),

¹⁷ As aspas indicam as palavras do autor.

“Passar bem” (= passe bem), “Não matar” (= não mateis), “À direita volver” (= voltei);
- o futuro do presente do indicativo: “Não matarás” (= não mates).

Além do presente do indicativo, do infinitivo impessoal e do futuro do presente do indicativo, acrescentamos as formas perifrásticas¹⁸, especificamente, em nosso trabalho, as perífrases com *ir* + infinitivo, seguindo Bybee *et al. apud* Longo e Campos (2002, p. 468), para quem “em outras línguas o futuro perifrástico pode expressar modalidades imperativas, sendo estas derivadas do valor preditivo.”

Na pesquisa realizada por Longo e Campos (2002) sobre perífrases no *corpus* do projeto Nurc (São Paulo, Rio de Janeiro e Salvador), as autoras constataram que as ocorrências do futuro do presente com *ir* expressavam ordem atenuada em contextos injuntivos. Em (10) e (11), as autoras afirmam que o valor modal do futuro com *ir* não equivale ao valor do futuro simples, pois este expressaria uma ordem categórica.

(10) Agora o contágio. Vamos ver o contágio.

(11) Então, nós vamos terminar aqui hoje¹⁹.

Em outras palavras, o uso da forma simples daria ao discurso um tom formal e normativo. Longo e Campos (2002) também encontraram um caso de ordem atenuada expressa por *ir* + presente + *ndo*, como em (12). Nesse caso, a expressão “*vai fazendo*” equivale a “*faz*”, uma oração com valor de ordem.

(12) Você vai fazendo isso aí e eu já volto.

¹⁸ A literatura diverge quanto à distinção entre perífrase, locução verbal ou tempo composto. Essa discussão pode ser encontrada em Tafner (2004).

¹⁹ Exemplos fornecidos por Longo e Campos (2002).

No *corpus* de receitas culinárias que estamos investigando, as formas perifrásticas apresentaram uma ocorrência considerável. Assim, apesar de reconhecermos a relação de assimetria que existe entre o interlocutor que ensina a receita culinária e o interlocutor que aprende, essa relação de assimetria parece ser amenizada com o uso das perífrases. Somente uma análise das restrições estilísticas é que poderá definir o que determina o uso do imperativo, do presente ou das formas perifrásticas como um todo.

4 TRILHANDO UM CAMINHO: A METODOLOGIA

Nesta seção, promovemos a descrição do *corpus*, dos procedimentos metodológicos adotados na análise e dos grupos de fatores controlados. Para retratar os atos de instrução em receitas culinárias, coletamos dados oriundos de programas de televisão de duas emissoras de duas diferentes regiões do Brasil: uma do Sudeste (Rede Globo) e a outra do Nordeste (TV Jangadeiro), respectivamente, dos programas *Mais você* e *Nossa cozinha*, conduzidos por Ana Maria Braga e Mattu Macedo. Ao todo, foram gravados, em fitas de áudio e DVD's, vinte e três programas, dos quais apenas seis foram considerados nesta pesquisa. A coleta, propriamente dita, foi iniciada no dia 19 de dezembro de 2005 e finalizada no dia 31 do mesmo mês e ano.

A redução do *corpus* inicial para o *corpus* analisado deu-se em função das variáveis independentes observadas nesta pesquisa. A princípio, tínhamos como variáveis independentes além da região, o sexo e o grau de escolaridade dos apresentadores das receitas, mas a inexistência de apresentadores masculinos na emissora do Nordeste (TV Jangadeiro) inviabilizou a inclusão da variável sexo. Além disso, a impossibilidade de se conhecer o grau de escolaridade dos referidos apresentadores, acabou por limitar a nossa pesquisa a apenas um aspecto social: a região.

Após a coleta das receitas, realizamos, então, o trabalho de triagem dos dados, visto que apenas as instruções diretas foram efetivamente, nosso objeto de estudo. Nesse momento, somente os dados que apresentavam a instrução direta foram catalogados para, na seqüência, serem submetidos a uma codificação.

A amostra tomada para a análise do fenômeno em estudo constitui-se de 131 ocorrências. Por constituírem atos de comando, essas ocorrências foram extraídas das falas dos apresentadores das receitas e devidamente analisadas, a partir dos fatores selecionados, para que pudéssemos fazer a quantificação dos dados mediante o uso do programa VARBRUL (PINTZUK, 1988), nos moldes das pesquisas sociolingüísticas quantitativas. Foram realizadas três rodadas binárias, conforme no quadro abaixo:

Quadro 2 - Síntese das rodadas binárias realizadas na pesquisa

1ª rodada	Imperativo de 3ª pessoa (modo subjuntivo) x Imperativo de 2ª pessoa (modo indicativo)
2ª rodada	Imperativo de 3ª pessoa (modo subjuntivo) x Presente do indicativo
3ª rodada	Imperativo de 3ª pessoa (modo subjuntivo) x Perífrase

Teríamos a opção de realizar uma análise multidimensional Varbrul em quatro rodadas, a saber: imperativo de 3ª pessoa (modo subjuntivo) x todas as variáveis dependentes, imperativo de 2ª pessoa (modo indicativo) x todas as variáveis dependentes, presente do indicativo x todas as variáveis dependentes e perífrase x todas as variáveis dependentes. Contudo, como partimos da hipótese de que as receitas culinárias orais, assim como as escritas, realizam atos de instrução, em sua maioria, através de verbos no imperativo de 3ª pessoa (modo indicativo), optamos por realizar três rodadas binárias como foram acima descritas. Submetidos os dados ao tratamento estatístico, fizemos, então, a interpretação dos resultados.

4.1 VARIÁVEIS DEPENDENTES

A gramática normativa define como norma culta da língua, quando da formação do imperativo, o uso do presente do indicativo para o pronome pessoal tu, contudo observamos também o uso do presente do subjuntivo para esse pronome, bem como o uso do presente e da perífrase (ir + infinitivo) como regras variáveis em atos de instrução. Nesse sentido, tomamos como variáveis dependentes o imperativo (associado ao modo indicativo), o imperativo (associado ao modo subjuntivo), o presente do indicativo e a forma perifrástica (ir + infinitivo) como expressão verbal imperativa.

4.2 VARIÁVEIS INDEPENDENTES

Estabelecemos, portanto, o controle de duas variáveis lingüísticas e uma extralingüística. Como variáveis estruturais, selecionamos o paralelismo discursivo, variável já comprovada em outra pesquisa (SCHERRE, 2003), e, o tipo de oração. Como variável social, selecionamos a região. Os fatores de controle e seus subfatores estão detalhados abaixo:

- paralelismo discursivo: imperativo isolado, imperativo seguido de imperativo na 2ª pessoa, imperativo seguido de imperativo de 3ª pessoa, presente isolado, presente seguido de presente, forma perifrástica isolada, forma perifrástica seguida de forma perifrástica;
- tipo de oração: oração coordenada assindética, oração coordenada sindética, oração principal, oração subordinada e oração absoluta;
- região: Nordeste e Sudeste.

5 COLOCANDO AS MÃOS NOS DADOS: A ANÁLISE

Nesta seção, apresentamos os resultados obtidos na análise estatística e probabilística do programa VARBRUL referente às

formas de expressão de instrução em receitas culinárias de programas de televisão. Partindo da hipótese de que o imperativo do modo subjuntivo seria a forma mais utilizada para dar instruções, no gênero em estudo, realizamos as rodadas do imperativo (modo subjuntivo) com o imperativo (modo indicativo), com o presente e com a perífrase (ir + infinitivo). Os resultados obtidos em cada uma das três rodadas serão analisados a seguir.

5.1 1ª RODADA: IMPERATIVO (MODO SUBJUNTIVO) X IMPERATIVO (MODO INDICATIVO)

Na primeira rodada, obtivemos 85 ocorrências, sendo 51 de imperativo de 2ª pessoa, o que representa 60% de aplicações e 34 de imperativo de 3ª pessoa, o que representa 40% de realizações. Nessa rodada, o programa selecionou, como grupo relevante, a variável região. A tabela 01 abaixo ilustra os resultados obtidos.

Tabela 1 - Atos de instrução realizados pelo imperativo de 3ª pessoa x imperativo de 2ª pessoa, em receitas culinárias, de acordo com a região.

Grupo de fatores/ Região	Apl./nº	%	Peso relativo
Nordeste	30/48	63%	0.76
Sudeste	04/37	11%	0.19

Os dados demonstram que a região Nordeste é um fator extralingüístico que favorece o uso do imperativo de 3ª pessoa (subjuntivo). Esse resultado confirma a nossa hipótese de que o imperativo de 3ª pessoa é mais usado na região Nordeste do que na região Sudeste. Hipótese esta baseada na pesquisa de Sampaio *apud* Scherre (2003), que revelou apenas um índice de 28% de uso da forma indicativa na fala de Salvador e na pesquisa de Alves (2004) que revelou um índice de apenas 34% de uso da forma indicativa na

fala de João Pessoa. Assim, a realização do imperativo no estado do Ceará convergiu com os resultados de análises obtidos em pesquisas de outros estados da região Nordeste. Segundo Scherre (2004, p. 05):

[...] o aspecto não-lingüístico que emerge de forma contundente das pesquisas, e que está na consciência dos falantes, é inquestionavelmente o geográfico. Este fator permite projetar uma isoglossa entre o Nordeste, por um lado, com predominância de formas imperativas como *olhe, fale, dê, vá, venha, abra, coma, faça, diga*; e o Sul, Sudeste e Centro-Oeste, por outro, com predominância de formas imperativas como *olha, fala, dá, vai, vem, abre, come, faz, diz*.

Outro fator selecionado pelo VARBRUL (PINTZUK, 1988) foi o tipo de oração. Os resultados encontrados foram os seguintes.

Tabela 2 - Atos de instrução realizados pelo imperativo de 3ª pessoa x imperativo de 2ª pessoa, em receitas culinárias, de acordo com o tipo de oração.

Grupo de fatores/ Tipo de oração	Apl/ nº	%	Peso relativo
Oração principal	13/ 18	72%	0,89
Oração absoluta	08/18	44%	0,53
Oração coordenada assindética	12/38	32%	0,38
Oração coordenada sindética	01/11	9%	0,11

Como podemos perceber, a oração principal é um fator lingüístico que favorece o uso do imperativo de 3ª pessoa (subjuntivo), enquanto a oração coordenada sindética favorece o uso do imperativo de 2ª pessoa (indicativo). A princípio, tínhamos como hipótese que as orações coordenadas assindéticas e sindéticas propiciariam o uso do imperativo de 3ª pessoa, tendo em vista uma frequência dessas orações nas receitas culinárias realizadas na modalidade escrita.

Esse resultado revela que os períodos compostos por subordinação podem exprimir, nas receitas culinárias orais, idéia de finalidade, como em (13), ou de seqüencialidade, como se constata em (14).

(13) Sempre vire de um lado para o outro, pra ver se está tudo ok.

(14) Depois de tirar a massa do fogo, dê uma sovada.²⁰

5.2. 2ª RODADA: IMPERATIVO DE 3ª PESSOA (SUBJUNTIVO) X PRESENTE DO INDICATIVO

Na segunda rodada, obtivemos 66 ocorrências sendo 34 de imperativo de 3ª pessoa (subjuntivo), o que representa 52% de aplicações, e 32 de imperativo de 2ª pessoa (indicativo), o que representa 48% de realizações. Nessa rodada, novamente, o programa selecionou a variável região como grupo relevante. A tabela 03, abaixo, ilustra os resultados obtidos.

Tabela 3 - Atos de instrução realizados pelo imperativo de 3ª pessoa x presente do indicativo, em receitas culinárias, de acordo com a região.

Grupo de fatores/ Região	Apl/ n°	%	Peso relativo
Nordeste	30/34	73%	0.73
Sudeste	04/25	16%	0.16

Observa-se, na tabela 03, que, enquanto a região Nordeste apresenta um índice de aplicação maior relacionado ao imperativo de 3ª pessoa (modo subjuntivo), a região Sudeste tem um índice

²⁰ Todos os exemplos da análise foram retirados do *corpus*.

maior de aplicação do presente do indicativo, comparando as duas variáveis. Os exemplos (15) e (16) abaixo ilustram tal constatação.

(15) Então, leve ao forno em torno de uns quinze minutos no máximo.

(16) Aí você puxa rapidamente.

O VARBRUL também selecionou a variável independente paralelismo discursivo. Nessa rodada, devido à presença de alguns *knockouts*, amalgamamos os subfatores imperativo isolado, presente isolado e forma perifrástica isolada em um bloco e os subfatores imperativo seguido de imperativo na 2ª pessoa, imperativo seguido de imperativo na 3ª pessoa e forma perifrástica seguida de forma perifrástica em outro bloco. Por causa da junção dos subfatores acima citados, estes foram renomeados como *presença e ausência de paralelismo discursivo*. Os resultados dessa amalgamação podem ser ilustrados na tabela 04, abaixo.

Tabela 4 - Atos de instrução realizados pelo imperativo de 3ª pessoa x presente do indicativo, em receitas culinárias, de acordo com o paralelismo discursivo

Grupo de fatores/ Paralelismo discursivo	Apl/n°	%	Peso relativo
Presença	05/24	21%	0.20
Ausência	29/42	69%	0.68

O fator lingüístico ausência de paralelismo discursivo mostrou-se favorecedor na realização da variável do imperativo de 3ª pessoa (modo subjuntivo). Este resultado não confirmou nossa hipótese, pois esperávamos que a presença do paralelismo discursivo fosse um fator lingüístico relevante, haja vista que, segundo Scherre (2003, p. 12), “esta variável é postulada hoje como um universal de uso lingüístico e subjaz à tendência de formas semelhantes ocorrerem juntas.”

Por outro lado, a pesquisa de Scherre (2003) sobre a expressão do imperativo em revistas em quadrinhos da Turma da Mônica já havia revelado que apenas o imperativo precedido de imperativo na forma indicativa obteve um peso significativo (0.81), enquanto que o imperativo precedido de imperativo na forma subjuntiva não obteve peso significativo (0.14).

Ressaltamos que consideramos como caso de paralelismo discursivo apenas a oração anterior que expresse uma instrução, como mostra o exemplo abaixo.

(17) **Bota** um pouquinho mais de margarina. Nesse ponto aqui, ela já está boa. **Leve** a geladeira por cinco minutos que é o tempo que ela descansa um pouco, tá?

O fato de na oração anterior o ato de instrução vir expresso no imperativo de 2ª pessoa (modo indicativo) “bota”, favoreceu a realização do imperativo de 3ª pessoa (modo subjuntivo) “leve”. Essa ausência de paralelismo discursivo se mostrou como uma variável lingüística condicionante na presente pesquisa.

5.3 3ª RODADA: IMPERATIVO DE 3ª PESSOA (SUBJUNTIVO) X PERÍFRASE

Na terceira e última rodada, obtivemos 48 ocorrências sendo 34 de imperativo de 3ª pessoa, o que representa 71% de aplicações e 14 de imperativo de 2ª pessoa, o que representa 29% de realizações. Nessa rodada, mais uma vez o programa selecionou a variável região como grupo relevante. A tabela 05, abaixo, demonstra isso.

Tabela 5 - Atos de instrução realizados pelo imperativo de 3ª pessoa x perífrase, em receitas culinárias, de acordo com a região.

Grupo de fatores/ Região	Apl/nº	%	Peso relativo
Nordeste	30/36	83%	0.64
Sudeste	04/12	33%	0.15

De forma semelhante ao que ocorreu no item anterior, enquanto a região Nordeste tem um índice de aplicação maior relacionada ao imperativo de 3ª pessoa, a região Sudeste tem um índice maior de aplicação da forma perifrástica. Temos aqui a confirmação da hipótese de que tanto o presente quanto a perífrase são formas mais utilizadas no Sudeste. Na receita apresentada por Ana Maria Braga, identificamos o uso do presente (exemplo 18) e da perífrase (exemplo 19):

(18) Então, **you** mistura bem.

(19) Não **vai** jogar lá pra dentro.

Na tabela 06, visualizamos os fatores que contribuem para o uso do imperativo de 3ª pessoa.

Tabela 6 - Atos de instrução realizados pelo imperativo de 3ª pessoa x perífrase, em receitas culinárias, de acordo com o tipo de oração.

Grupo de fatores/ Tipo de oração	Apl/ nº	%	Peso relativo
Oração principal	13/14	93%	0.76
Oração absoluta	08/09	89%	0.15
Oração coordenada assi. dética	12/20	60%	0.29
Oração coordenação sindética	01/03	33%	0.12

Mais uma vez, a oração principal apresenta-se como fator lingüístico que favorece o uso do imperativo de 3ª pessoa. Este resultado afirma uma preferência sintática entre oração principal e verbo no subjuntivo, como pode ser exemplificado em um trecho da receita de Mattu Macêdo da TV Jangadeiro:

(20) Quando você for usar essa massa aqui, **dê** preferência a tudo gelado, todos os ingredientes.

Já o exemplo (21) ilustra a relação de preferência entre o imperativo de 2ª pessoa (indicativo) e a oração coordenada sindética.

(21) Você bota um pouco da porção da massa na forma e com os dois dedões, empurra a massa para as laterais.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, constatamos que há uma diferença na forma de expressar a instrução nas duas regiões consideradas, ou seja, na região Sudeste predomina o imperativo de 2ª pessoa (modo indicativo), enquanto que na região Nordeste a forma predominante é a do imperativo de 3ª pessoa (modo subjuntivo).

A percepção de Scherre (2005) de que as estruturas imperativas da fala da região Nordeste provocam uma sensação autoritária nos ouvidos de falantes da região Sudeste e Centro-Oeste talvez se explique com a constatação das diferenças de uso, na medida em que observamos a preferência, na região Sudeste, pelas variáveis *presente do indicativo* e *forma perifrástica* em detrimento do imperativo de 3ª pessoa. Teria sido, portanto, produtiva a realização de novas rodadas do imperativo (indicativo) com o presente e com a perífrase nesse mesmo *corpus*, a fim de verificar com mais segurança esse aspecto.

Destacamos, em nossa pesquisa, a relevância do fator de controle *tipo de oração* na realização dos atos de instrução. Especificamente, ressaltamos a importância da variável independente *oração principal* como fator estrutural que exerce influência na realização do imperativo (modo subjuntivo).

Tendo em vista que utilizamos apenas 06 receitas culinárias, proferidas por 02 informantes do sexo feminino, entendemos que a ampliação do *corpus* possa fornecer resultados mais consistentes. Sugerimos, também, a análise de outras variáveis sociais dentre elas o sexo, além do controle de mais regiões.

REFERÊNCIAS

- ADAM, J.M. *Les textes: types et prototypes*. Paris: Nathan, 1992.
- ALMEIDA, N. M. de. *Gramática metódica da língua portuguesa*. 33. ed. São Paulo: Saraiva, 1985.
- ALVES, G. C. A influência da simplificação da conjugação verbal na construção do imperativo. In: HORA, D. da. (Org.). *Estudos sociolinguísticos: perfil de uma comunidade*. João Pessoa: UFPB, 2004.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BIASI-RODRIGUES, B. *Estratégias de condução de informações em resumos de dissertações*. 1998. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1998.
- BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Campinas: Mercado de Letras, 2006.
- FARACO, C.A. *The imperative sentence in portuguese: a semantic and historical discussion*. 1982. Tese (Doutorado) – Department of Modern Languages, University of Salford, Salford, USA, 1982.
- LONGO, B. de O.; CAMPOS, O. de S. A auxiliaridade: perífrases de tempo e de aspecto no português falado. In: ABAURRE, M. B.; RODRIGUES, A. C. S. (Orgs.). *Gramática do português falado*. Campinas, S.P.: Unicamp, 2002. v. 8.
- MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- MAINGUENEAU, D. *Termos-chave da análise do discurso*. Belo Horizonte: UFMG, 1998.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- MACHADO, A. R. *A questão do suporte dos gêneros textuais*. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2003. Não publicado.
- MOLLICA, M. C.; BRAGA, M. L. *Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação*. São Paulo: Contexto, 2003.

- PERINI, M. A. *Gramática descritiva do português*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1998.
- PINTZUK, S. *Programas VARBRUL*. Tradução de Ivone Isidoro Pinto. Rio de Janeiro: UFRJ, 1998.
- REIS, M. S. *Atos de fala não-declarativos de comando na expressão do imperativo: a dimensão estilística da variação sob um olhar funcionalista*. 2003. 209 f. Tese (Doutorado em Lingüística). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.
- SCHERRE, M. M. P. *et al.* Restrições sintáticas e fonológicas na expressão variável do imperativo no português do Brasil. In: CONGRESSO NACIONAL DA ABRALIN, 2., Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: ABRALIN, 2000, pp.1333-1347. 1 CD-ROM _____ [...]. IN: INSTITUTO LINGÜÍSTICO.
- SCHERRE, M. M. P. Norma e uso na expressão do imperativo em revistas em quadrinhos da Turma da Mônica. In: SILVA, D. E. G. da; LARA, G. M. P.; MAGAZZO, M. A. (Orgs.). *Estudos de Linguagem: inter-relações e perspectivas*. Campo Grande: UFMS, 2003.
- SCHERRE, M. M. P. Norma e uso: o uso do imperativo no português brasileiro. In: DIETRICH, W.; NOLL, V. (Orgs.). *O português do Brasil: perspectivas da pesquisa atual*. [S.L] Vervuert/ Iberoamericana, 2004.
- SCHERRE, M. M. P. *O imperativo gramatical no português brasileiro: reflexo de mudança lingüística na escrita de revistas em quadrinhos*. 2005. Não publicado.
- SILVESTRI, A. *Discurso instrucional*. Buenos Aires. Universidad de Buenos Aires: 1995.
- TAFNER, E. P. *As formas verbais de futuridade em sessões plenárias: uma abordagem sociofuncionalista*. 2004. 182 f. Dissertação (Mestrado em Lingüística). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

O PROCESSO DE AUXILIARIDADE DO VERBO CHEGAR: UM OLHAR FUNCIONALISTA

Ediene PENA-FERREIRA
(Universidade Federal do Pará)

RESUMO: Este trabalho, abrigado no paradigma funcionalista, que concebe padrões gramaticais emergirem do discurso, investiga diferentes usos do verbo *chegar*, com o propósito de observar se esse item, em construções do tipo *chegar a + INF*, está funcionando como verbo auxiliar, passando, portanto, pelo processo de gramaticalização.

PALAVRAS-CHAVE: gramaticalização; auxiliaridade; verbo *chegar*.

ABSTRACT: This work, based on theoretical presuppositions of linguistic functionalism, investigates different uses of the verb *chegar*, with the aim of observe if this verb, in constructions *chegar a + INF*, is in grammaticalization process.

KEYWORDS: grammaticalization; auxiliariary; verb *chegar*.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Subsidiados pela proposta teórica do Funcionalismo Lingüístico de vertente norte-americana, que prioriza o estudo da língua em situação comunicativa e descreve os fenômenos lingüísticos conjugando componentes sintáticos, semânticos e pragmáticos, investigamos, neste trabalho, construções com o verbo *chegar*, sob a perspectiva do processo de mudança chamado *Gramaticalização*, com o propósito de observar a manifestação do processo de auxiliaridade deste verbo.

Na figura 1, interessam-nos apenas quatro pontos, marcados pela numeração. Marcamos o início da escala com o número 1, ponto onde encontramos os verbos lexicais; e o fim da escala, com o número 4, ponto onde se encontram os itens mais gramaticais. Em um ponto intermediário, no ponto 3, estão os verbos auxiliares. Esses verbos encontram-se no meio da escala, não por acaso, mas por apresentarem características tanto gramaticais quanto lexicais, não chegam a ser morfemas gramaticais, mas já não são verbos plenos. A 1ª metade da escala também é dividida ao meio. Entre os verbos lexicais e os verbos auxiliares, encontramos os verbos semi-auxiliares ou quase-auxiliares, caracterizados também por sua natureza “anfíbia” (Heine, 1993), ou seja, apresentam características tanto dos verbos lexicais, quanto dos verbos auxiliares.

Devemos esclarecer que muitos outros pontos poderiam ter sido colocados nessa escala para marcar muitos outros estágios que ocorrem no processo de gramaticalização de um verbo. Optamos por destacar apenas quatro pontos porque nosso interesse aqui é investigar a auxiliaridade do verbo *chegar*, interessando-nos, portanto, somente as mudanças que conduzem a essa mudança de estatuto (de verbo lexical a auxiliar).

O fato de apresentarmos essa escala não significa que todos os verbos sejam candidatos à gramaticalização, ou seja, que todos os verbos passem por essas mudanças, que migrem nessa escala, nem significa que o verbo que começa a mudança chega até o último estágio aqui proposto.

Para observarmos como se manifesta a auxiliaridade do verbo *chegar*, selecionamos, considerando as leituras feitas, alguns critérios de identificação de verbos auxiliares. Dividimos os critérios de acordo com as propriedades semânticas e sintáticas que percebemos existir nos verbos auxiliares, assim temos:

§ **Crítérios Semânticos:** Perda sêmica; Detematização; Coesão semântica

§ **Crítérios Sintáticos:** Impossibilidade de inserção de um argumento nominal entre auxiliar e verbo principal; Impossibilidade

de negação frásica do domínio finito; Correferencialidade de sujeito; Impossibilidade de substituição do infinitivo pelos pronomes *isso* ou *tanto*; Impossibilidade de ocorrência de complemento oracional finito; Correspondência semântica entre ativa e passiva; Integridade sintática; Recursividade.

Apresentados os critérios, passemos à análise de nosso objeto.

3 ANÁLISE DOS USOS DE *CHEGAR*

Análises preliminares sugerem que o verbo *chegar* está em processo de gramaticalização, e que o seu comportamento na construção *chegar a + INF*, o qualifica como verbo auxiliar. Para sabermos em que medida *chegar* comporta-se como verbo auxiliar, é necessário observarmos a manifestação do processo de auxiliaridade do verbo. Com esse propósito, e levando em conta o contexto em que a construção se apresenta, aplicamos, considerando os critérios de identificação de verbos auxiliares selecionados para este fim, alguns testes de auxiliaridade, como: existência de material entre chegar e o verbo no infinitivo, tipo de material entre chegar e verbo no infinitivo, ocorrência de negação com escopo só no infinitivo, possibilidade de ocorrência de completiva oracional finita, correferencialidade de sujeito, possibilidade de substituição do infinitivo por pronome “isso” ou “tanto”, a correspondência semântica entre ativa e passiva, integridade sintática e recursividade.

Analisando nossos *corpora*, e aplicando o primeiro teste de auxiliaridade, observamos que, das 117 ocorrências da construção *chegar a + INF* registradas no COMTELPO, em apenas 17 delas, ou seja, 15%, verificamos a intercalação de material entre *chegar* e o verbo no infinitivo, como atesta a tabela 1.

Tabela 1 - Teste de auxiliaridade de *chegar* – Existência de material entre *chegar* e verbo no infinitivo.

Séculos	XIII	XIV	XV	XVI	XVII	XVIII	XIX	XX	TOTAL
Existência de material									
Com material	0	0	0	0	1	1	8	7	17
					20%	12,5%	20%	11%	15%
Sem material	0	0	1	2	4	7	32	54	100
			100%	100%	80%	87,5%	80%	89%	85%
TOTAL	0	0	1	2	5	8	40	61	117
			100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Nossos dados revelaram um alto grau de integração entre *chegar* e o verbo no infinitivo, pois 85% das ocorrências não apresentam nenhuma material entre os verbos da construção, conforme mostra leitura da tabela 1. Um exemplo é a ocorrência (1).

(1) P. ___ *Apesar de tudo, muito e do mais representativo havia sido publicado em vida do poeta. Teve a intuição da sua genialidade, ou foi só depois de descoberto o tesouro da célebre arca?*

R. ___ Sabíamos que era um poeta, mas, naquela altura, imaginá-lo na extensão de sua grandeza era impossível. Aliás, nunca pensámos que tal obra **chegasse a ser publicada**. O Fernando andava sempre a adiar e quando lhe falávamos nisso, oferecendo até a nossa ajuda, invariavelmente dizia que estava a organizá-la. E realmente estava. Tenho porem a certeza de que por mais tempo que ele vivesse, acharia sempre que não era a altura. (AT)

Considerando as 17 ocorrências em que atestamos a presença de elemento(s) entre *chegar* e verbo no infinitivo, pesquisamos o tipo de material encontrado e, conforme a tabela 2, verificamos a intercalação de advérbio em 47% dos casos, como em (2), e de construções (frase, oração, sintagmas etc.) em 47%, como em (3). O adjetivo foi verificado em apenas uma ocorrência (4).

Tabela 2 - Teste de auxiliaridade de *chegar* – Tipo de material existente entre *chegar* e verbo no infinitivo.

Séculos	XIII	XIV	XV	XVI	XVII	XVIII	XIX	XX	TOTAL
Tipo de material									
Advérbio	0	0	0	0	1	1	2	4	8
					100%	100%	25%	57%	47%
Conjunção	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Adjetivo	0	0	0	0	0	0	0	1	1
								14%	6%
Construções	0	0	0	0	0	0	6	2	8
							75%	29%	47%
TOTAL	0	0	0	0	1	1	8	7	17
					100%	100%	100%	100%	100%

(2) Tu, senhora, tu, me deste o valor que me faltava para **chegar dignamente** a ser de ti conhecido, que só em ti podia acharse; e esta liberdade, do muito que tu eras, não era eu poderoso para diminuirte, nem recebendo o grande ser que me deste; porque elle em ti foy tão grande, que nem quando me enriquecias de mercimentos, ficaste delles menos rica. (FN)

(3) O homem deve fazer o firme propósito de não faltar á verdade, para que não se deixe avassallar pelo tristissimo habito de a abandonar. N'este ponto não deve fazer uma excepção, para que não possa fazer duas e para que não possa fazê-las infinitas. É pelas concessões d'esta ordem, que, de grau em grau, o homem **chega, em prejuízo da verdade, a similar, a exaggerar e até a calumniar.** (DA)

(4) Graça – Tu foste o único culpado de não termos casado. Se com clareza me tivesse confessado que me querias para tua mulher, nunca teria consentido na combinação do meu casamento. Mas não me dizias nada de definitivo... Via meus pais cada mais arruinados, a pobreza sentia-se já em tudo! Minha mãe **chegou, coitada, a fingir-se** doente, para não ir a festas onde se gastassel. Depara-se-me um casamento rico, um meio de ajudar, que querias que eu fizesse?! (AE)

A presença de advérbio (*dignamente* em 2), da construção (*em prejuízo da verdade* em 3) e do adjetivo (*coitada* em 4) entre o verbo

chegar e os no infinitivo evidencia a possibilidade de inserção de material entre esses verbos, o que demonstra não haver, ainda, um forte vínculo entre eles, embora percebamos que a frequência de construções em que o material se apresenta é bem menor.

Considerar a existência de uma perífrase verbal é considerar a existência de um grupo tão coeso que pode ser analisado como uma unidade de comportamento sintático-semântico. Dessa forma, qualquer elemento adverbial colocado na construção deve incidir sobre todo o grupo. A presença de uma expressão negativa não deve separar os elementos da seqüência em auxiliação e o escopo da negação deve recair sobre a perífrase como um todo, não apenas sobre o segundo verbo da seqüência; se isto ocorrer, há um forte indício de que os dois verbos, podendo ser negados separadamente, não formam uma seqüência integrada, coesa.

Conforme a tabela 3 demonstra, não encontramos nenhuma ocorrência que tenha apresentado expressão negativa incidindo apenas no domínio finito nas 117 ocorrências com a construção *chegar a + INF* nos *corpora* escritos.

Tabela 3 - Teste de auxiliaridade de *chegar* – Ocorrência de negação só no infinitivo

Séculos	XIII	XIV	XV	XVI	XVII	XVIII	XIX	XX	TOTAL
Ocorrência de negação									
Com negação	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Sem negação	0	0	1	2	5	8	40	61	117
			100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
TOTAL	0	0	1	2	5	8	40	61	117
			100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Sabemos que os candidatos a verbo auxiliar exibem uma característica importante: seu complemento é sempre expresso por uma forma nominal, não admitindo mais uma oração completiva. Os verbos auxiliares, assim, não subcategorizam domínios fráscicos,

não sendo possível o desdobramento da forma infinitiva em uma oração com verbo finito.

Utilizando a ocorrência (5), na qual o verbo *chegar* se combina como o verbo *comentar* no infinitivo, podemos comprovar não ser possível o desdobramento da oração finita em outra desenvolvida.

(5) Alceu Amoroso Lima *chegou a comentar* comigo a perfeição desse comentário difícil, que Manuel Bandeira soube tornar fácil, agradável, atraente, gracioso. Tinha mesmo o dom de tornar leves as coisas mais pesadas. Por que sabia abandonar o supérfluo, o ornamental, e ir direto ao semnal, ao íntimo de tudo. (CP)

(5a) * Alceu Amoroso Lima *chegou a [que comentou]* comigo a perfeição desse comentário difícil, que Manuel Bandeira soube tornar fácil, agradável, atraente, gracioso.

A agramaticalidade de (5a) é explicada pelo uso de uma oração desenvolvida que não cabe no contexto, por haver um forte vínculo entre os verbos que formam a perífrase. A exemplo dos outros critérios, este também evidencia que, na construção *chegar a + INF*, *chegar* apresenta um comportamento de verbo auxiliar.

Nos *corpora* analisados, não encontramos nenhum registro de construção com o verbo *chegar*, em que seja possível a ocorrência de completiva oracional finita.

Sendo a perífrase um complexo único, coeso semântica e sintaticamente, os dois verbos que a constituem devem ter sujeitos correferenciais. A identidade de sujeito é um dos critérios importantes para testarmos o grau de auxiliaridade do *chegar* na construção *chegar a + INF* e da própria construção.

Em relação ao teste *correferencialidade de sujeito*, as ocorrências encontradas nos *corpora* mostram que, na construção *chegar a + INF*, o sujeito é o mesmo para os dois verbos, não sendo possível a existência de um sujeito diferente sem causar prejuízo à interpretação do enunciado. É o que observamos em (6).

(6) Tal acontece com Moisés no Monte Sinai, e, verdadeiramente, a sua carreira no mundo é aí suspensa. Cessa o combate interior pela fé, cessam as pequenas diferenças emotivas entre liberdade problemática e liberdade depositária do Espírito. Moisés não **chega a transpor** as fronteiras do país de Canaan, e morre solitário no cimo do Monte Nebo, donde ele pode ver a região da terra prometida. (AM)

Fica claro que *Moisés* é o sujeito tanto de *chegar* quanto de *transpor*, não havendo possibilidade de introduzirmos um outro sujeito para o verbo *transpor*, sem que a construção se torne agramatical.

(6a) * Moisés **chega a** [Josué] **transpor** as fronteiras do país de Canaan, e morre solitário no cimo...

Pelo teste da correferencialidade de sujeito, podemos atribuir o caráter auxiliar ao verbo *chegar*, pois, conforme o exemplo (6a) ilustra, não há possibilidade da existência de sujeitos diferentes aos verbos que formam a construção. A correferencialidade entre sujeitos sugere a impossibilidade de desdobramento em dois núcleos oracionais, o que evidencia um alto nível de integração entre *chegar* e o verbo no infinitivo *transpor*. Considerando os parâmetros de Lehmann (1988) na escala de gramaticalização entre orações, podemos dizer que *chegar* e o verbo no infinitivo estão entrelaçados, a ponto de, semanticamente, compartilharem os mesmos traços de significado e, sintaticamente, de não poderem ser separados.

Um outro teste foi aplicado para verificar a possibilidade de substituição do infinitivo pelos pronomes *isso* ou *tanto*. Verbos auxiliares, como vimos repetindo, formam um grupo coeso com o verbo em forma nominal, não podendo este ser substituído por um desses pronomes. Para melhor ilustrar o que dizemos, chamo à luz o verbo *ter*, prototipicamente considerado auxiliar, em construções como (7):

(7) Ele **tinha** prometido não mais tocar neste assunto. (GT)

Se substituirmos o item *prometido* pelos pronomes *isso* ou *tanto*, verificamos que o resultado é uma construção agramatical, como exemplificado em (7a):

(7a) *Ele **tinha** isso/tanto não mais tocar neste assunto. (GT)

Esse resultado sugere que, em construções com verbos auxiliares, os pronomes *isso* ou *tanto* não podem substituir o verbo na forma nominal, porque o domínio que inclui a forma não finita não é de natureza frásica, sendo impossível substituí-lo por pronomes. No caso da ocorrência (7a), a impossibilidade de substituição pelos pronomes ocorreu, porque *isso* e *tanto* não são compatíveis com as propriedades de subcategorização do verbo *ter*.

Em todas as ocorrências com *chegar a* + *INF*, observamos a possibilidade de substituição do verbo no infinitivo, com seu complemento, por pronomes *isso* ou *tanto*, tal como exemplificado em (8):

(8) Os mortos têm uma paz que **chega a ser** inveja dos vivos!
(AT)
(8a) Os mortos têm uma paz que **chega a isso!**

Por esse critério, *chegar* seria excluído da classe de auxiliares.

Outro teste de auxiliaridade aplicado foi o da correspondência semântica entre ativa e passiva. Em caso de verbo transitivo, o significado da oração na voz passiva corresponde ao significado na voz ativa. Em perífrases, os dois verbos são vistos como um único núcleo oracional, portanto, a transformação na voz passiva não deve alterar o significado básico que a oração possui ao se apresentar na ativa. Ressalvados os casos em que o próprio verbo principal não admita voz passiva. Caso ocorra alguma alteração, os dois verbos não podem ser considerados como pertencentes ao mesmo domínio frásico. Havendo, portanto, dois núcleos verbais, não há auxiliaridade. Vamos à análise.

(9) Todo grande artista não usa a arte apenas como veículo de suas idéias, vá lá, humanistas, e suas idéias estéticas. Assim um poema é muito mais que um libelo ou um discurso. É uma alquimia onde a posição do homem se identifica com a posição do artista, a tal ponto que, em João Cabral, sua poesia **chega a usar** as vestes da pobreza, no caso da objetividade com que trata seus assuntos-poemas. (CF)

Em (9), encontramos a ocorrência de uma construção na voz ativa: *sua poesia chega a usar as vestes da pobreza*. Se transformarmos essa construção na voz passiva, teremos: *as vestes da pobreza chegam a ser usadas pela sua poesia*. Como verificamos, o significado básico se mantém. Passiva e ativa apresentam correspondência semântica. Isso significa que *chegar* e *usar* pertencem ao mesmo domínio frásico, formam um complexo verbal único, em que *chegar* é o verbo auxiliar e *usar*, o verbo lexical.

A título de exemplificação, apresentamos um caso em que os verbos em seqüência não podem ser considerados como pertencentes ao mesmo domínio, visto que não há correspondência semântica entre suas construções ativa e passiva.

(10) a. As crianças querem comer os ovos de chocolate.

b. *Os ovos de chocolate querem ser comidos pelas crianças.

Fica claro que o sentido da passiva não corresponde ao sentido da ativa. A diferença entre (9) e (10) é que *chegar* perdeu a propriedade de selecionar os seus argumentos, ficando a seleção a critério do verbo principal, em (9) o verbo *usar*. Além disso, os dois verbos apresentam um forte vínculo sintático e semântico, apresentando alto grau de integridade. Ao contrário, o verbo *querer* ainda mantém a restrição argumental, pois não parece ser compatível com sujeitos não-animados, e não possui forte aderência ao verbo seguinte.

Como sabemos, a integridade entre os verbos que formam a perífrase é um critério importante para medirmos o grau de gramaticalidade de um verbo e da construção. Para testarmos a integridade sintática da construção *chegar a + INF*, vamos propor o uso do advérbio *aqui* entre os dois verbos, considerando que o segundo argumento de *chegar* lexical apresenta o traço [+Locativo]. Se for possível resgatarmos, na construção em análise, a idéia de local, relativa ao verbo *chegar*, como complemento dele, sem alterarmos o sentido original da sentença, a integridade sintática é baixa, e o verbo *chegar* pode estar exercendo, ainda, uma função lexical, pois uma fraca integridade pode indiciar que os verbos representam duas orações; caso contrário, se a construção não admitir um elemento com noção locativa, os verbos apresentam forte coesão sintática, e *chegar* assume função gramatical. Vejamos a ocorrência (11).

(11). No verão, quando se enfolha, visto de longe, até nem parece tão velho. “A gente **chega a sentir** inveja dele.” “E quem não inveja o que remoça, seu Ataliba?” — retrucou dom Alberto(...)(CE)

Não nos parece que, em (11), seja possível introduzir o advérbio *aqui*, sem que se altere o significado do enunciado. O falante, em nossa interpretação, quis utilizar a construção *chega a sentir* como uma forma única. O verbo *chegar* foi usado para dar realce, ênfase à noção de limite que constitui o processo expresso pelo verbo *sentir*, e não aceita o resgate à idéia de deslocamento para um Locativo direcional. O uso de *chegar* em (12) não corresponde ao uso de (11).

(12) (...) “A gente **chega aqui e sente** inveja dele”.

O último critério aplicado foi o da recursividade. Se uma construção perifrástica for constituída por verbos idênticos, significa

que o falante não os percebe mais como verbos sinônimos. Este é o mais alto grau de gramaticalização, pois já não há mais dúvidas de que o primeiro verbo é auxiliar e de que todas as informações lexicais encontram-se no verbo seguinte.

Nas amostras de *chegar* extraídas do COMTELPO, não registramos nenhuma ocorrência que ilustrasse caso de recursividade. Esse resultado já era esperado, pois esse é um *corpus* de textos escritos, e o uso recursivo (*chegar a chegar*) é condenado pelas normas gramaticais.

No *corpus* oral que apóia esta pesquisa, também não foi registrada nenhuma ocorrência, mas Pena-Ferreira (207) registra um caso de recursividade de *chegar* em uma narrativa oral do português brasileiro contemporâneo:

(13) [...] ele ficou tão... atarantado... que **chegou a chegar** atrasado... no primeiro dia de trabalho

Esse exemplo mostra que o falante não considera os dois verbos sinônimos, por isso utiliza os verbos em seqüência, evidenciando o comportamento auxiliar do item *chegar*. Observamos que, em (13), *chegar* exerce a função de marcador de conseqüência, pois marca um Estado de Coisas (*chegar atrasado*) que resulta de um anterior (*ele ficou atarantado*), considerado causa.

Como pudemos observar, a maioria dos critérios utilizados aponta o uso de *chegar* como auxiliar. Se considerarmos apenas os critérios semânticos, como a *perda sêmica* e a *detematização*, podemos dizer que *chegar* integra a classe de auxiliares, pois apresenta todas as características dessa classe. Pelos critérios sintáticos, o verbo em análise não integra completamente a classe de auxiliares, pois o comportamento de *chegar* não obedeceu a todos os critérios. Os critérios *impossibilidade de inserção de material entre auxiliar e verbo principal*, *impossibilidade de negação frásica do domínio finito*, *impossibilidade de substituição do infinitivo por "isso" ou "tanto"* distanciam o verbo *chegar* do elenco dos verbos auxiliares prototípicos.

Como consideramos verbo uma categoria escalar, gradiente, acreditamos que existam graus de auxiliaridade. Para testarmos o grau de auxiliaridade de *chegar a*, propusemos um ponto para cada critério. A soma dos critérios, 11 no total, indicará se o grau de auxiliaridade é baixo, médio ou alto. Abaixo de 5, o grau é baixo; igual a 5, o grau é médio; e acima de 5, consideramos alto grau de auxiliaridade. O quadro 10, a seguir, indica o grau de auxiliaridade do verbo *chegar*.

Quadro 1 - Grau de auxiliaridade do verbo *chegar*

CRITÉRIOS DE AUXILIARIDADE	VERBO CHEGAR
Perda Sêmica	1
Detematização	1
Coesão Semântica	1
Impossibilidade de inserção de material entre auxiliar e verbo principal	00
Impossibilidade de negação frásica do domínio finito	00
Correferencialidade de sujeito	1
Impossibilidade de substituição do infinitivo pelos pronomes <i>isso</i> ou <i>tanto</i>	00
Impossibilidade de ocorrência de complemento oracional finito	1
Correspondência semântica entre passiva e ativa	1
Integridade Sintática	1
Recursividade	1
TOTAL	8

A leitura do quadro 1 nos permite considerar alto o grau de auxiliaridade do verbo *chegar*, pois a soma dos critérios obedecidos é igual a 8. Os critérios sintáticos não verificados impedem a atribuição do estatuto de auxiliar prototípico ao verbo *chegar*, mas não o excluem dessa classe. Mas não resta dúvidas de que *chegar* apresenta, como o teste de auxiliaridade mostrou, um comportamento de item gramatical.

É interessante observarmos que os usos de *chegar a* + *INF* repercutem primeiro nas propriedades semânticas (veículo de mudanças) e só depois atingem a codificação sintática, que é mais interna à gramática, mais padronizada.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Discutimos, neste artigo, o estatuto de auxiliaridade de *chegar*, com o objetivo de, com a análise das ocorrências dos *corpora*, verificar se o verbo *chegar* pode ser incluído na classe de auxiliares da língua portuguesa. Avaliados os testes de auxiliaridade, concluímos que *chegar* apresenta características de *verbo auxiliar*.

Para testarmos o grau de auxiliaridade e de gramaticalização de *chegar*, avaliamos os seguintes critérios de auxiliaridade: *perda sêmica, detematização, coesão semântica, impossibilidade de inserção de material entre auxiliar e verbo principal, impossibilidade de negação frásica do domínio finito, correferencialidade de sujeito, impossibilidade de substituição do infinitivo pelos pronomes "isso" ou "tanto", impossibilidade de ocorrência de complemento oracional finito, correspondência semântica entre passiva e ativa, integridade sintática e recursividade*.

Os resultados atinentes ao critério *impossibilidade de inserção de material entre auxiliar e verbo principal* mostraram que, na perífrase *chegar a + INF*, é possível a existência de material interveniente, mas apenas 15% das ocorrências caracterizaram-se pela presença de material entre *chegar* e o verbo no infinitivo.

Em relação à ocorrência da negação só do infinitivo, notamos que, nos *corpora* escritos, a negação, quando ocorre, incide sobre toda a perífrase e não apenas sobre um elemento.

Avaliados os critérios da *impossibilidade de ocorrência de complemento oracional finito* e da *correferencialidade de sujeito*, notamos que *chegar* comporta-se como verbo auxiliar, pois não há ocorrência em que seja possível, gramaticalmente, nem o desdobramento da oração finita em desenvolvida, nem a existência de sujeitos não correferenciais.

Já o critério *impossibilidade de substituição do infinitivo pelos pronomes "isso" ou "tanto"* revela que *chegar* apresenta um comportamento diferente dos auxiliares prototípicos, que não admitem a substituição da forma nominal pelos pronomes *isso* e *tanto*. Nas ocorrências com *chegar a + INF*, entretanto, o verbo no infinitivo é facilmente

substituído por esses pronomes, o que indica que, por esse critério, *chegar* é excluído da classe dos auxiliares.

Por outro lado, os critérios como *perda sêmica, detematização, coesão semântica, integridade sintática e recursividade* qualificam *chegar* como auxiliar. Por considerarmos verbo uma categoria escalar, e por concluirmos, depois de avaliados os critérios de identificação de auxiliares, que *chegar* obedece a 8 (oito) dos 11 (onze) critérios de auxiliaridade.

REFERÊNCIAS

- CASTILHO, A. A gramaticalização. *Revista de estudos lingüísticos e literários*. Salvador: UFBA, p. 25-64. 1997.
- FIGUEIREDO-GOMES, J.B.; PENA-FERREIRA, E. (orgs.) *Corpus mínimo de textos escritos em língua portuguesa*. Lisboa, 206. (no prelo)
- GONÇALVES, A. Aspectos da sintaxe dos verbos auxiliares do português europeu. In: GONÇALVES, A. et al. *Quatro estudos em sintaxe do português*. Lisboa: Edições Colibri, 1995, p.7-50.
- GONÇALVES, A.; COSTA, T. Compreender os verbos auxiliares: descrição e implicações para o ensino do português como língua materna. Lisboa: Edições Colibri. v. 3. *Cadernos de Língua Portuguesa*, 202. v.3.
- HEINE, B. *Auxiliaries: cognitive forces and grammaticalization*. Oxford University Press: New York, 1993.
- LEHMANN, C. Towards a typology of clause linkage. In: HAIMAN, J.; THOMPSON, S. *Clause combining in grammar and discourse*. Amsterdam/ Philadelphia: J. B. Publishing Company, 1988: p.181-225.
- LOBATO, L. Os verbos auxiliares em português contemporâneo. In: LOBATO, L. et al.(orgs.). *Análises lingüísticas*. Petrópolis: Vozes, 1975.
- LONGO B. O.; CAMPOS, O. S. A auxiliaridade: perífrases de tempo e de aspecto no português falado. In: ABAURRE M. B.;

RODRIGUES, A. C.S.(orgs.) *Gramática do português falado*. v. 8: novos estudos descritivos. Campinas, SP: Unicamp, 202. v.8.

NEVES, M. H. M. *Gramática de usos do português*. São Paulo: UNESP, 2000.

PENA-FERREIRA, E. A auxiliarização de *chegar*. In: NOGUEIRA, M. T. (org.) *Estudos lingüísticos de orientação funcionalista*. Fortaleza: Edições UFC/GEF, 207, p. 532-542.

PONTES, E. *Verbos auxiliares em português*. Petrópolis: Vozes, 1973

TRAVAGLIA, L.C. A gramaticalização de verbos. In: HENRIQUES, C.C. (org.). *Linguagem, conhecimento e aplicação: estudos de língua e lingüística*. Rio de Janeiro: Europa, 203. p. 36-321.

PHONETIC AND PHONOLOGICAL PROPERTIES OF CREAKY VOICE IN MUNDURUKÚ (TUPI)

Gessiane PICANÇO
(Universidade Federal do Pará)

RESUMO: Neste trabalho, aspectos fonéticos e fonológicos da laringalização (creaky voice) são examinados em Mundurukú. A investigação fonética tem como foco as várias propriedades acústicas que sinalizam o traço [constricção glotal] enquanto uma propriedade que diferencia vogais na língua. Busca-se, com isso, determinar que pistas acústicas estão disponíveis aos falantes de Mundurukú para diferenciar os dois tipos de fonação – modal e laringalizado. No lado fonológico há também a interação com o sistema tonal da língua que restringe a ocorrência de vogais laringalizadas a um tom Baixo. Análises de frequência fundamental demonstram que há uma tendência ao abaixamento na frequência fundamental de vogais laringalizadas, em comparação àquela de vogais modais. Isso se deve, principalmente, à produção dos diferentes tipos de fonação que, durante a laringalização, exige uma configuração incompatível com uma frequência mais elevada. Essa restrição fonética é refletida na fonologia como uma restrição na realização tonal de uma vogal laringalizada: o tom Baixo.

PALAVRAS-CHAVE: Laringalização; Tom; Propriedades acústicas; Fonologia; Mundurukú (Tupi).

ABSTRACT: This study examines phonetic and phonological aspects of creaky voice in Mundurukú. The phonetic investigation focuses on several acoustic properties that signal the feature [constricted glottis] as a contrastive property of vowels in the language. This is done with a view to determining what acoustic cues are available to Mundurukú speakers, and which can be used for differentiating both types of phonation—modal and creaky. Phonologically, creaky voice also interacts with the tone system by occurring only with L tones. An examination of the fundamental frequency of creaky

Creaky voice has been previously analyzed as a tonal feature (BRAUN; CROFTS, 1965) because it is usually accompanied by a pitch lower than that of modal vowels. However, Picanço (2002, 2005) shows that the phonological behavior of creaky vowels parallels that of modal vowels. Thus, I differ from Braun and Crofts's proposal in treating creaky voice as a feature of vowels, and not as a tone feature. §2 examines the phonetic aspects of creaky voice to determine the acoustic cues that better signal the creaky-modal contrast in the language. Then I proceed to investigating the phonology of creaky voice and its interaction with tones (§3).

2 ACOUSTIC PROPERTIES OF THE MODAL-CREAKY CONTRAST

The various laryngeal configurations produce certain acoustic outcomes that can be used to quantify the nonmodal-modal opposition in a given language (LADEFOGED, 1988; KIRK, 1993; GORDON; LADEFOGED, 2001). Gordon and Ladefoged, in particular, list a number of acoustic properties that are typically associated with phonation types, five of which can be applied to the creaky-modal pairs of vowels in Mundurukú: (i) formant frequencies, (ii) overall duration, (iii) fundamental frequency, (iv) periodicity, and (v) spectral tilt.

2.1. PROCEDURES AND RESULTS

The five modal-creaky vowel pairs, [i-i^{1/4}], [e-e], [«-«^{1/4}], [a-a^{1/4}] and [o-o^{1/4}], were recorded by a male speaker, AK, and measured for the five properties. The words used for the creaky-modal contrast are those in (3) above, all of which were recorded in the Mundurukú carrier sentence “*jɔp _ Nasɔ*” ‘This is _ now’.

Each vowel token was divided into two halves and the measurements were obtained from the second half. The reason for

this is that creakiness is more salient towards the end of the vowel. The formants were measured as close as possible to the middle of the vowel (between 50 and 75%) in order to avoid consonant transition effects on both ends, but still at a point where creakiness was relatively salient. Duration was measured from the first complete or near complete pulse until the last complete or near complete one. Fundamental frequency (F0) was measured at five points of the vowel, and each point was 1/6 apart from the other. Measurements at different points are necessary in order to obtain a representative picture of the changes in F0 over time. For example, if the duration of a vowel was 150 ms, these were divided by 6 (150/6=25), so F0 was measured every 25 ms of the vowel: 25, 50, 75, 100, and 125 ms. For periodicity, the last 6-10 successive pulses were measured, depending on the length of the vowel. Spectral tilt was also measured at the same point the formant values were obtained.

2.1.1. Formant frequencies

Creaky phonation has little effect on vowel height in Mundurukú (see also PICANÇO, 2005). As shown in Table 1, mean values for the frequency of the first formant (F1), which is an indication of vowel height, are higher for the creaky vowels [e^{1/4}] and [o^{1/4}] than for their respective modal counterparts, but are about the same for the pairs [«-«0], [a-a^{1/4}], and [i-i^{1/4}].

Quadro 1 - Mean values (in Hertz) and standard deviations of formant frequencies for modal and creaky vowels.

	I	i	e	ɛ	ə	ɚ	a	ɶ	o	ɔ
F1	351	353	535	580	503	449	872	860	402	442
s.d.	18	15	19	37	30	29	34	39	14	16
F2	2445	2545	2311	2287	2052	2040	1745	1849	998	1004
s.d.	116	162	86	145	95	86	70	26	57	62
F3	3461	3357	2985	3086	2644	2719	2696	2933	2441	2459
s.d.	197	214	138	152	207	185	122	161	83	72

2.1.2. Duration

Overall duration does not seem to play an important role in differentiating modal and creaky vowels either, except for the pair [o-o0] in which modal [o] is considerably longer than its creaky counterpart. This is shown in Table 2.

Quadro 2 - Means (in ms) and standard deviations for duration of modal-creaky vowels.

	I	i	e	ɛ	ə	ɐ	a	ɶ	o	ɔ
Mean	67	75	91	91	63	79	175	163	239	217
s.d.	9	6	10	2	9	12	26	29	15	18

2.1.3. Fundamental frequency

The primary manifestation of creaky phonation in Mundurukú is perhaps lowering of fundamental frequency (F0). For all vowels, creaky voicing is associated with a pitch lower than the pitch of modal voicing, but for some vowels there is overlap between creaky and L-tone vowels (PICANÇO, 2005); H-tone vowels, on the other hand, are clearly distinct.¹

Specifically with respect to the realization of pitch across vowels, the results indicate a correlation between F0 and vowel quality. Many studies have examined intrinsic F0 (IF0) in tone languages and found correlations between IF0 and vowel height (WHALEN and LEVITT, 1995, provide an excellent overview; Connel, 2002, is another good example). The assumption is that high vowels have

¹ Mundurukú contrasts two tones, High (H) and Low (L) (Picanço 1997, 2002). The following words with High-tone vowels were used for the comparison with corresponding Low-tone and creaky vowels: [i]: ipoʃim 'It'll be heavy'; [e]: dapsem 'deer'; [ə]: okək 'Take care of me.'; [a]: wita 'grater'; [o]: aró 'parrot'.

higher F0 values than low vowels. Whalen and Levitt observed that tone languages are also subject to IF0, but that the differences in F0 are only attested for H-tone vowels and neutralized for L-tone vowels. The differences observed in Mundurukú vowels with H-tone, more or less conform to the observations made for other languages. There is still not sufficient data for this correlation, but some observations are worth being addressed here.

As shown in Table 3, the high front vowel has higher F0 than any other vowel, a difference that is carried over to L-tones and nonmodal phonation. The low vowel has F0 slightly higher than that of the mid vowel [o] when H-toned, but has the lowest values in both L-tone and creaky voice. If IF0 is a function of vowel height, the overlap in F0 between Low toned [i] and creaky [i^{1/4}] discussed earlier is expected. Because creaky phonation is produced with lowered F0, there would be a conflict between the lowered F0 characteristic of creakiness and higher F0 characteristic of high vowels, forcing creaky [i^{1/4}] to be realized with higher pitch relative to other vowels. One implication is that IF0 is a property that is carried over to, not only tones, but also nonmodal phonation.

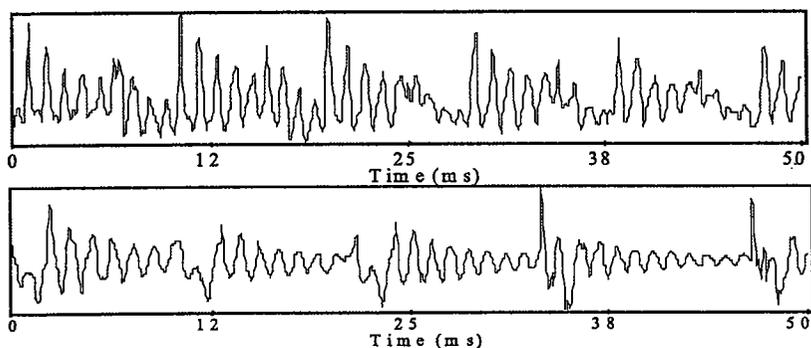
Quadro 3 - Means (in Hz) and standard deviations of fundamental frequency for all vowels.

	i	e	ə	a	o
H-tone	139	133	132	129	127
s.d.	1.9	2.6	5.4	4.8	3.3
L-tone	122	117	118	109	115
s.d.	2.7	5.1	4.2	4.3	1.6
Creaky voice	118	109	107	68	101
s.d.	4.6	2.6	9	6.7	3.7

2.1.4 Periodicity

Jitter, the variation in the duration of adjacent glottal pulses, is another property examined in modal-creaky pairs of vowels in Mundurukú. The results indicate that the degree of variation in creaky phonation is not much higher than the variation observed in modal voice. Creaky vowels have relatively regular glottal pulses, but they are longer. This is illustrated in Figure 3, which shows 50 ms displays of waveforms for modal [a], at the top, and creaky [a^{1/4}], at the bottom, in the words *wida* 'clay' and *wi^{1/4}da^{1/4}* 'jaguar'.

Gráfico 1 - Waveforms (50 ms) illustrating duration of adjacent glottal pulses of modal [a] and creaky [a], respectively.



The results are given in Table 4. Creaky vowels tend to have more aperiodic glottal pulses, as can be inferred from the respective standard deviations. These values are higher than standard deviations for modal vowels, but for most vowels the difference is not significantly higher. The difference becomes evident when we compare the reference values for the duration of individual pulses. Overall, mean values for creaky vowels are higher, indicating that they are longer in duration.

Quadro 4 - Means (in ms) and standard deviations for jitter.

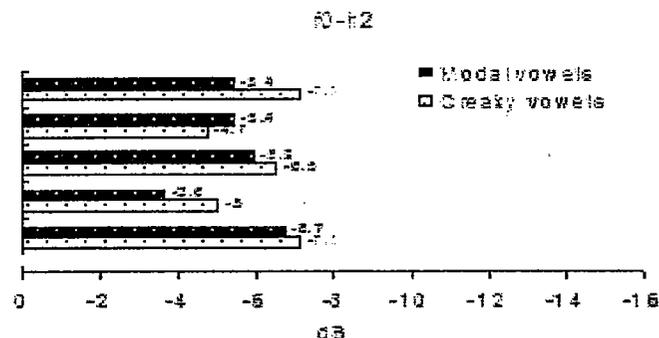
	i	e	ə	a	o
Modal voice	8.2	8.6	8.7	9.3	8.7
s.d.	0.25	0.32	0.45	0.44	0.15
Creaky voice	8.6	9.4	9.7	13.8	10
s.d.	0.37	0.39	0.84	0.9	0.23

2.1.5. Spectral tilt

Gordon and Ladefoged also suggest that spectral tilt provides “one of the major parameters that reliably differentiates phonation types in many languages” (2001: 397). Spectral tilt compares the difference between the amplitude of the fundamental and the amplitude of the higher harmonics. Here I compare the amplitude of the fundamental (F0) to that of the second harmonic (h2) and the greatest harmonic in F1. In both modal and creaky phonation, the fundamental tend to have less energy than h2 and F1, but the differences F0-h2 and F0-F1 are usually higher for vowels with creaky phonation.

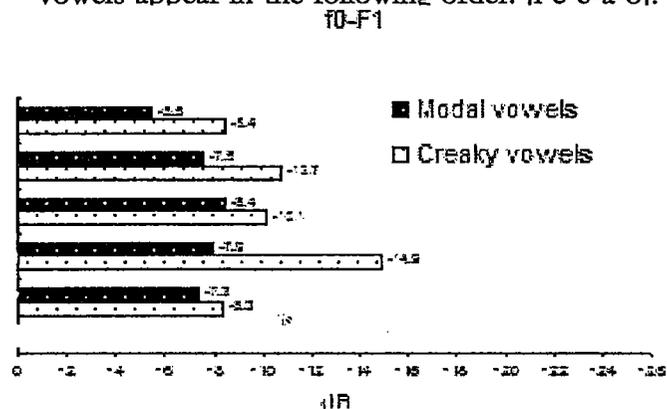
The differences between the amplitudes of F0 and h2 (F0-h2) for all vowels are given in Figure 3. The amplitude values for creaky vowels are higher than the values obtained for modal vowels, with the exception of the modal vowel [e] whose value is higher (-5.4 dB) than the value of the corresponding creaky vowel (-4.7 dB), but overall the amplitude difference F0-h2 is an important indicator of phonation types in the language.

Gráfico 2 - Amplitude differences between the fundamental (F0) and the second harmonic (h2) for all vowels. The vowels appear in the following order: [i-e-ə-a-o].



Modal and creaky phonation can also be quantified by comparing the amplitude difference between the fundamental and the harmonic closest to F1 (F0-F1). The results are given in Figure 5, which shows that creaky vowels have much greater energy in the region of F1 than modal vowels.

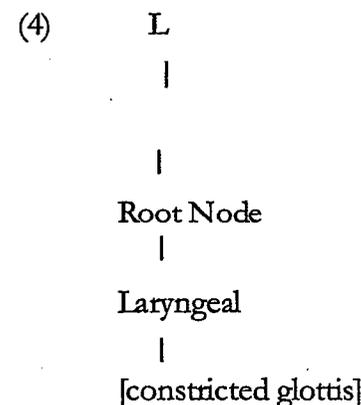
Gráfico 3 - Means for amplitude differences between the fundamental (F0) and harmonic closest to F1 for all vowels. The vowels appear in the following order: [i-e-ə-a-o].



In summary, the three acoustic properties that better signal the creaky-modal distinction on Mundurukú vowels are thus (i) periodicity, (ii) fundamental frequency, and (iii) spectral tilt. Here I will focus on the importance of fundamental frequency for the phonology, in particular for the tone-creaky voice interaction.

3 THE TONE-CREAKY VOICE INTERACTION

Unlike modal vowels, creaky vowels do not contrast for tone in Mundurukú: if a vowel is [c.g.], then it is also Low toned.



This requirement is formulated in the form of a grounded constraint (ARCHANGELI; PULLEYBLANK, 1994).

(5) [c.g.]/L – If [c.g.] then L-tone.

The language has a process of tone dissimilation by means of which an underlying L tone triggers dissimilation of the following L, changing it to H (PICANÇO 2002, 2005). This is illustrated in (7). Toneless vowels surface on a L tone but this tone is inert in the sense that it does not trigger tone dissimilation, as shown in (8).

(6) L-tone dissimilation

	UR	SR	
a.	e-diŋ	ediŋ	'tobacco smoke'
	L L	L H	

b.	o-bə-boŋ	obəboŋ	'My arm is big.'
	L L L L H		

(7) Default L-tones

	UR	SR	
a.	ka-diŋ	kadiŋ	'dust'
	L	L L	

b.	o-bə-boŋ	obəboŋ	'My finger is big.'
	L L L L		

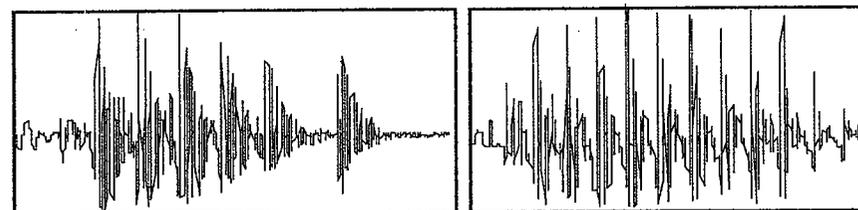
Like modal vowels, creaky vowels not only trigger dissimilation, as seen above, but also undergo it, as in (9)a, which shows that if the L-tone associated with the creaky vowel changes to H, creakiness disappears with it. This is because of the requirement that if a vowel is [constricted glottis] then it must be L tone. (9)b shows a case of a creaky vowel preceded by a default L.

(8) L-tone dissimilation with creaky vowels

	UR	SR	
a.	waje - bə	wajeba	'cocoa fruit'
	∇	∇	
	L L	L H	
b.	ako - bə	akobə	'banana'
	H L	H L L	

The waveforms below illustrate the realization of the classifier *-ba0* in the words *a • koba0* 'banana' (on the left), and *wajeb a •* 'cocoa fruit' (on the right). They show that creaky voice is only realized in the former because the tone is L.

Gráfico 4 - Waveforms of [bə] in *áko-bə* (left) and [bá] in *waje-bá* (right). Speaker JT.



Dissimilation of L tone associated with a creaky vowel can be accounted for in Optimality Theory (McCARTHY; PRINCE, 1993; PRINCE; SMOLENSKY, 1993), by assuming the grounded constraint in (6) above, and the OCP constraint *LL, which prohibits L-tones in sequence. Both of these must be ranked higher than faithfulness constraints preserving both a L-tone and a feature [c.g.], as in (10).

(9) Constraints

- *LL – A sequence of L-tones is prohibited.
- Max[c.g.] – A feature [c.g.] in the input must have a correspondent in the output.
- MaxL – A L tone in the input must have a correspondent in the output.
- DepH – A H tone in the output must have a correspondent in the input.
- Ranking: *LL >> [c.g.]/L >> MaxL >> Max[c.g.] >> DepH

The following tableau shows the conflict between creaky voice and H tone. The preceding L of *waje* triggers dissimilation of the L tone of the classifier *-ba0*. Because *LL is ranked above Max[c.g.], the creaky vowel is forced to surface on a H tone; and

because of the restriction that associates [c.g.] with L, the feature disappears from the vowel along with tone

Quadro 5 - Creaky voice in L-tone dissimilation.

	wadʒe - ba L L	*LL	[c.g.]/L	MaxL	Max[c.g.]	DepH
a.	wadʒe - ba L L	*!				
b.	wadʒe - ba L H		*!	*	*	*
c.	wadʒe - ba L H			*	*	*

4 CONCLUSION

I examined some phonetic and phonological aspects of the feature [c.g.] which is associated with vowels in Mundurukú. Among the five acoustic properties that have proven to reliably distinguish phonation types, three –periodicity, fundamental frequency and spectral tilt – turned out to be good indicators of the modal-creaky contrast in the language. Fundamental frequency in particular is crucial for the phonology. Creaky vowels not only have lower pitch relative to modal vowels, but are also restricted to L tone phonologically. I showed that such a requirement is strongly adhered to in the phonology, so that if the L tone of a creaky vowel changes to H, the feature [c.g.] disappears from the vowel. Other aspects of the tone-creaky voice interaction could not be examined here for lack of space, but see Picanço (2005) for a complete analysis of the the interaction.

REFERENCES

- ARCHANGELI, D.; PULLEYBLANK, D. *Grounded phonology*. Cambridge, MA: The MIT Press, 1994.
- BRAUN, I.; CROFTS, M. Mundurukú phonology, *Anthropological Linguistics* 7. 7, p. 23-39, 1965.
- CATFORD, J. C. Phonation types: the classification of some laryngeal components of speech production. In: ABERCROMBIE, et al. (orgs.). In: *Honour of Daniel Jones*. London: Longmans, 1964, p. 26-37.
- CATFORD, J. C. *Fundamental Problems in Phonetics*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1977.
- CONNEL, B. Tone languages and the universality of intrinsic F0: evidence from Africa, *Journal of Phonetics* 30, p. 101-129, 2002.
- CROFTS, M. *Gramática Mundurukú*. Brasília: SIL Publications, 1973.
- CROFTS, M. *Aspectos da língua Mundurukú*. Brasília: SIL Publications, 1985.
- GORDON, M.; LADEFOGED, P. Phonation types: a cross-linguistic Overview, *Journal of phonetics*. v.29, p. 383-406, 2001.
- KIRK, P. L.; LADEFOGED, J.; LADEFOGED, P. Quantifying acoustic properties of modal, breathy and creaky vowels in Jalapa Mazatec. In: MATTINA, A.; MONTLER, T. (orgs.). *American indian linguistics and ethnography in honor of laurence C. thompson*. Missoula, MT: University of Montana Press. 1993.
- LADEFOGED, P. *Preliminaries to linguistic phonetics*. Chicago, US: University of Chicago Press. 1971.
- LADEFOGED, P.; MADDIESON, I.; JACKSON, M. Investigating phonation types in different languages, In: O. FUJIMURA (ed.). *Vocal physiology: Voiceproduction, mechanisms and functions*. New York: Raven Press, 1988, p. 297-317.
- LAVER, J. *The phonetic description of voice quality*. Cambridge: Cambridge University Press. 1980.
- McCARTHY, J.; PRINCE, A. Prosodic morphology I: Constraint interaction and satisfaction.

Ms., University of Massachusetts, Amherst and Rutgers University. 1993.

PICANÇO, G. Estudos preliminares sobre tom e laringalização em mundurukú. Presented at the *4th Annual Meeting of the SBPC*, Minas Gerais, Brazil. 1997.

PICANÇO, G. O Sistema tonal de Mundurukú revisitado. In: RODRIGUES, A. D.; CABRAL, A. S. (orgs.). *Línguas indígenas brasileiras: fonologia, gramática e história*, p. 243-253, 2002.

PICANÇO, G. *Mundurukú: phonetics, phonology, synchrony, diachrony*. PhD dissertation, University of British Columbia, Canadá. 2005.

PRINCE, A.; SMOLENSKY, P. Optimality Theory: Constraint Interaction in Generative Grammar. Ms., Rutgers University. 1993.

WHALEN, D. H.; LEVITT, A. G. The universality of intrinsic F0 of vowels. *Journal of Phonetics*, 23, p. 349-366, 1995.

SISTEMA DE INFORMAÇÃO DO ACERVO DE LÍNGUAS INDÍGENAS (SIALI) UMA PROPOSTA DE ORGANIZAÇÃO DE ACERVO MULTIMÍDIA*

Ellison Cleyton Barbosa dos SANTOS

(Museu Paraense Emílio Goeldi)

RESUMO: Este artigo descreve o Sistema de Informação do Acervo de Línguas Indígenas (SIALI), uma base de dados elaborada para organizar acervos multimídia de dados linguísticos e etnográficos. A base foi desenvolvida em *MS Access* e oferece um modelo de catalogação e classificação customizado para os usuários da área, unificando assim recursos tecnológicos e técnicas biblioteconômicas. O design físico apresentado aqui especifica a configuração necessária de uma base para arquivamento permanente de material multimídia. Isso inclui especificações detalhadas dos elementos centrais para lidar com diversos tipos de informação, opções de entrada e busca e outros parâmetros importantes para uma base de dados de médio porte. A sistematização do acervo teve bons resultados, devido a sua customização conforme os interesses dos usuários.

PALAVRA-CHAVE: Base de Dados; Armazenamento e Recuperação de Informação; Acervos multimídia; Dados linguísticos e etnográficos; Microsoft Access.

ABSTRACT: This paper describes the Sistema de Informação do Acervo de Línguas Indígenas (SIALI), a database designed to organize the storage

* Artigo elaborado a partir do Trabalho de Conclusão de Curso, bacharel em Biblioteconomia, de Ellison dos Santos, sob orientação de Osmar Arouck e coorientação de Gessiane Picanço, a esta consideração especial (SANTOS, 2007). O projeto inicial do SIALI teve o apoio da área de Linguística do Museu Paraense Emílio Goeldi, através de uma Bolsa de Iniciação Científica.

of linguistic and ethnographic media data. The database was implemented in MS Access and offers a personalized mechanism for controlling the organization and storage of data, based on library techniques. The physical design presented here identifies the core configuration required in a database, including organization, storage, management, retrieval of data, and other features that are important for a database on storage media.

KEYWORDS: Database; Storage and retrieval of data; Media collections; Linguistic and ethnographic data; Microsoft Access.

1 INTRODUÇÃO

A cultura tradicional de uma comunidade tenta expressar sua identidade cultural de diversas formas como, por exemplo, a língua, festas e mitos, técnicas artesanais, relações sociais e rituais. Tudo isso forma um patrimônio cultural específico de cada comunidade. Dessa forma, podemos enxergar o Patrimônio Cultural de um povo como o verdadeiro valor da sua cultura (UNESCO, 2003). Esse patrimônio precisa, portanto, ser bem preservado, pois é tão valioso, já que carrega as informações relacionadas com um povo em particular, quanto frágil, já que pode ser perdido facilmente.

No entanto, o que vemos hoje é que a diversidade cultural está diminuindo devido a vários fatores; entre eles encontramos a não preservação de bens, tanto material quanto imaterial, a descontinuação na transmissão entre gerações, etc. A preservação desses bens é fundamental, pois é através destes que percebemos a identidade cultural de um povo, seu passado e seu presente. Porém a não preservação desses bens recai na “perda irreversível [...] da pré-história lingüística” (FRANCHETTO, 2000).

A gravidade da situação se reflete em dois grupos que estão diretamente ligados: o próprio povo indígena e os lingüistas. O primeiro pela perda de sua história e identidade e o segundo pela

perda do “próprio objeto de estudo e a possibilidade de conhecer os parâmetros e limites da variação das estruturas lingüísticas e de testar as teorias gerais sobre a linguagem humana.” (DRUDE, 2006, p. 3).

No Brasil, a preocupação com a preservação de povos e línguas indígenas cresce constantemente, assim como a valorização dos seus conhecimentos tradicionais (GALUCIO, 2005, p. 110). Evidentemente a documentação e o registro dessas informações e conhecimentos também crescem. Dessa forma o acervo documental da área de lingüística do Museu Paraense Emílio Goeldi (Ling/MPEG) representa uma tentativa de colaboração para a preservação da riqueza das diversas línguas e culturas de povos indígenas brasileiros.

O acervo tem como objetivo registrar, armazenar e preservar documentos audiovisuais em formato digital com informações Etnográficas e Lingüísticas, servindo tanto para estudos culturais quanto lingüísticos. Ele é constituído principalmente por listas de palavras e outros dados lingüísticos, narrações de mitos, narrações pessoais, festas, danças e cantos indígenas tradicionais. Composto, na sua maioria, por materiais produzidos a partir do trabalho de campo dos pesquisadores do setor, sendo uma pequena parcela formada a partir de contribuições de projetos ou pesquisadores externos, feita através de contatos com pesquisadores da área lingüística do Museu.

Em outras palavras, trata-se de um acervo formado pelo registro do Patrimônio Imaterial e informações lingüísticas de vários grupos, elevando assim a sua importância. Mas como organizar e proteger toda essa informação e, ao mesmo tempo, torná-la mais acessível aos usuários?

O grande volume de material etnográfico e lingüístico reunido pela Ling/MPEG representa um bom caso para ilustrar a proposta da base de dados apresentada aqui. Apesar de rico, esse acervo necessitava ainda de um sistema que pudesse corresponder, com eficiência, aos quesitos de armazenamento, organização e recuperação da informação. Para isso foi apresentado um projeto com a proposta de sistematizar o acervo multimídia, utilizando-se um banco de dados

implementado em *MS Access*, e uma proposta de catalogação customizada, resultando no Sistema de Informação do Acervo Línguas Indígenas (SIALI). Através da utilização desse importante recurso tecnológico e técnicas biblioteconômicas, buscou-se melhorar o rendimento no desenvolvimento, sistematização e recuperação da informação dentro da área de estudos lingüísticos. Nesse contexto, podemos citar Valentin quando relata que “a informação não está sozinha, junto dela a informática surge como uma ferramenta, como um instrumento que permite a aglutinação das informações produzida em diversos cantos do mundo” (1997, p. 16).

2 O SIALI

O Sistema de Informação do Acervo de Línguas Indígenas (SIALI) é um sistema que tem como objetivo organizar acervos de mídia de forma padronizada, para uma melhor recuperação da informação documentada.

Inicialmente foi apresentada uma solução que correspondesse aos quesitos de organização do acervo multimídia do Ling./MPEG, introduzindo ao planejamento formas biblioteconômicas de catalogação e indexação do material, assim como uma avaliação do acervo, levando-se em consideração os tipos de mídias utilizadas para armazenamento, além de uma consulta aos usuários do setor com o intuito de absorver informações que definissem objetivos e procedimentos no desenvolvimento do sistema. Concluído o planejamento, desenvolveu-se um banco de dados na plataforma *MS Access*, sendo este um sistema relacional de gerenciamento de banco de dados que possuía as características adequadas de transferência de dados e todos os quesitos necessários para registros das informações do acervo, como sistema de busca e fácil manutenibilidade. Sua principal característica está relacionada à customização do sistema de acordo com as necessidades dos usuários.

Pela sua importância de armazenamento das informações, dentro do departamento, o SIALI tornou-se um sub-projeto dentro do Programa para Documentação de Línguas e Culturas Indígenas (Projeto Kayapó), passando a ser um projeto de iniciação científica.

Encontram-se, atualmente, no acervo 1131 materiais já registrados no SIALI, os quais estão divididos em 194 línguas e dialetos. Desse total, 407 são documentos de dados lingüísticos como lista de palavras, frases e nomes (objetos, pessoas, animais ou frutas); 504 são dados etnográficos, como narrações de mitos, canções, músicas e rituais; 189 são materiais gerais, que envolvem eventos, palestras, workshop entre outros; e 31 envolvem dados tanto lingüísticos quanto etnográficos. Podemos contar ainda 144 materiais editados, ou seja, que sofreram algum tipo de modificação para um melhoramento do registro gravado. De todos os materiais, 501 já possuem cópia de segurança, o que assegura sua preservação em caso de danos no material original.

Atualmente o SIALI está disponível apenas no departamento de lingüística, no entanto a forte característica de customização faz com que seja facilmente adaptado a outros acervos. Há também facilidade de integração com outros programas, pois possui a linguagem XML, utilizada atualmente para comunicação de dados.

As seções seguintes detalham a configuração física do SIALI, elaborada para lidar com tipos variados de informação, opções de entrada e busca e outros parâmetros importantes para uma base de dados que comporte material digital.

2.1 INTERFACES

A intenção era criar interfaces com menus menos complexos, capazes de simplificar ao máximo a utilização do sistema, dando uma boa compreensão e mantendo sua eficácia. Baseado nisso, foram desenvolvidos menus de acesso com poucos botões, acessos simples e de objetivos diretos.

Para a interface de registro foram escolhidos campos de descrição do material conforme a necessidade da instituição, levando-se em consideração quais informações os usuários pretendiam recuperar sobre o material. Decidiu-se então pela customização e simplificação do sistema, sem a utilização de regras padronizadas de catalogação, como as do Código de Catalogação Anglo Americano¹ ou o formato Marc².

A figura abaixo é uma demonstração do formulário de inserção de dados, onde são inseridos os metadados.

Figura 1 - Formulário principal

Para um melhor entendimento sobre essa interface, veremos abaixo os principais campos que o compõe e uma breve definição dos mesmos.

¹ O Código de Catalogação Anglo Americano é um formato bibliográfico internacional para descrição de itens de uma biblioteca.

² O Marc é um formato internacional para intercâmbio de registros bibliográficos.

Língua: este campo se caracteriza por representar a língua/povo documentados no material; em alguns casos, o valor Geral é utilizado para fazer referência a materiais referentes a eventos;

Classificação: aqui ficam registrados o tronco e a família lingüísticos, fazendo referência à língua classificada acima;

Tipo de Material: caracteriza-se aqui o material, especificando-o conforme o tipo registrado dos dados, que podem ser áudio, vídeo, ou foto;

Referência/Acervo: aqui se encontra o código de representação do material no acervo de materiais, formado pelo código da língua (ver seção 3 abaixo), tipo de material, data de produção, e os números referentes ao banco de dados, explicado mais adiante;

Referência/Consulta: trata-se do código referente à catalogação do material; através dele é possível localizar o material no acervo de consulta. Para preservar o acervo original, recomenda-se que o material de consulta seja formado somente de cópias, evitando assim possíveis danos físicos ao material original.

Além desses, há também campos com informações técnicas mais específicas sobre o material do acervo e seu conteúdo; destacam-se os seguintes campos.

Título de Identificação: neste campo insere-se o título que identifica o material, caso haja um;

Data-Gravação: data em que o material foi produzido;

Local: local de produção do material;

Informante: identificação do falante indígena;

Gravado por: identifica o responsável pela gravação do material;

Suporte-Gravação: fornece os detalhes sobre os equipamentos utilizados para a produção do material, como: microfone, aparelho de gravação, iluminação, etc.;

Dados lingüísticos: destaca os conteúdos com informações destinadas a estudos tecnicamente lingüísticos.

Dados Etnográficos: destaca os conteúdos com registros etnográficos, como cantos, danças, rituais, etc.;

Descrição do Conteúdo: aqui se encaixa a descrição do conteúdo do material, de uma forma mais concisa e através de palavras-chaves.

Em uma outra aba encontram-se os campos referentes às informações técnicas do material do acervo, incluindo-se apenas metadados de descrição do suporte de mídia. Destacam-se os seguintes campos: suporte de gravação, especificações do material, tempo e tamanho do arquivo digital.

Com o objetivo de preservar o acervo original, e para facilitar a consulta ao material, foi incluído ao sistema uma duplicação de todo o material original, através de cópias de segurança, que também servem como material de consulta. A produção dessa cópia é feita sem nenhuma alteração em seu conteúdo. Somente em casos excepcionais é disponibilizado o material original. Para isso foram incluídos campos que descrevem esse material, como:

Especificação: descreve brevemente o suporte de registro;

Data-Digitalização: é a data relacionada à digitalização do material original para se fabricar a cópia de consulta;

Detalhes-Digitalização: informações a serem acrescentadas em caso de modificação do conteúdo do material, etc.;

Consulta-Conteúdo: link disponibilizado para consultar os arquivos de transcrição do material, ou seja, a consulta será feita no próprio computador onde é feita a consulta; explicaremos essa forma mais adiante no tópico de consultas;

Para melhor eficácia do banco de dados foi incluído um formulário para descrição das línguas, o qual recebeu os seguintes campos:

Sigla: nesse campo incluímos os códigos das línguas, que serão incrementados nos códigos de classificação do material;

Grupo e dialeto: identifica-se aqui as variantes das línguas ou dialetos, se for o caso;

Língua: incluem-se aqui os nomes das línguas; para padronizar esses nomes, utilizamos uma tabela desenvolvida pelo lingüista Denny Moore (2007);

Classe: quando as línguas têm certa semelhança significa que têm origens em comum, o que chamamos de Tronco e Família; com isso este campo foi incluído para informar a classe e a família da referida língua;

Homônimo: como informado acima no campo “Língua”, tentamos padronizar os nomes das línguas; no entanto, é de grande valia ter informações sobre a variação destes, com isso foi criado um campo para essa informação;

Localização: informamos nesse campo a localização do povo correspondente à língua, utilizando para isso os nomes das Reservas, Regiões, Estados ou Municípios próximos;

Falante da Língua: aqui incluímos as informações sobre o informante da língua em questão, como: nome, idade, filiação, entre outros dados de relevância.

2.1.1 Interface de consulta

As principais preocupações com as interfaces de consulta foram: a simplicidade, intuição para facilitar as pesquisas dos usuários e exatidão nas consultas. Por isso desenvolveu-se interfaces com botões específicos; essas restrições dão eficiência e exatidão às buscas.

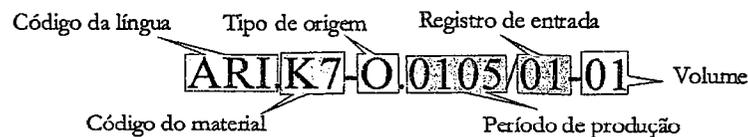
A consulta está dividida em três estratégias de busca: (i) a forma *simplex*, que realiza a busca de parâmetros entre metadados simples; (ii) a forma *booleana*, que usa o parâmetro “E” na consultas; e (iii) a forma *básica*, que possui campos com parâmetros pré-definidos, que é na verdade uma lista de descritores, isto é palavras-

chaves que facilitam a consulta, por exemplo, “mitos”, danças”, “palavras”, etc.

3 CÓDIGO DE CATALOGAÇÃO UTILIZADO

Levando-se em conta a customização do sistema aos consulentes, criou-se um código de catalogação que rapidamente identificasse o material através de algumas informações básicas, principalmente: língua documentada no material, o tipo físico do material e sua data de produção, como mostrado na figura abaixo.

Figura 2 - Representação do código de classificação



Cada parte do código tem por função representar informações específicas sobre o material:

Código da língua: a lista de códigos para as línguas foi elaborada a partir de uma tabela das línguas indígenas brasileiras proposta por Denny Moore (2007). O código é formado por uma seqüência de três letras, semelhante à norma ISO/DIS 639-3 encontrado na página do SIL³. No exemplo acima, ARI refere-se a “Arikapú”. Cada código é formado por letras que correspondam às línguas, para uma maior facilidade de identificação das mesmas.

Código do material: essa segunda linha do código se refere ao suporte de gravação, que pode variar conforme o material. Nesse

³ Site do SIL: <<http://www.sil.org>>.

caso ilustrado acima, K7 se refere a uma fita cassete; outros exemplos seriam: MDV para Mini-DV, CD para *compact disc*, etc.

Tipo de origem: refere-se à forma como o material foi adquirido. Cada item do acervo é identificado de acordo com sua natureza: se for original, o item recebe a letra ‘O’, se for uma cópia fiel do original recebe ‘CO’, e se for cópia editada recebe ‘CE’.

Período de produção: é especificado aqui o período em que foi gravado o material, sendo especificado ano e mês, respectivamente. Neste exemplo temos ‘01’ para o ano de 2001 e ‘05’ para o mês de maio, logo temos uma produção feita em maio de 2001. Nesta linha de informação pode ocorrer o ‘00’ (zero, zero), para os materiais que não foram identificados os períodos de gravação; por exemplo, KAY.K7-O.0000/02.

Registro de entrada: esta linha é especificada para representar o número de entrada do material no acervo. Por exemplo, o código que leva ‘01’ é o primeiro material a ser registrado no mês de maio de 2001, para KAY.K7-O.0000/02, é o segundo material a ser registrado em um período não determinado.

Volume: representa o número da fita dentro de um volume de fitas produzidas. Por exemplo, se em uma viagem foram produzidas 3 fitas K7, logo cada uma vai levar um número representativo dentro do conjunto produzido, levando-se em conta a ordem de datas de gravação.

De acordo com as informações do exemplo citado acima, sua leitura pode ser interpretado da seguinte forma: esta é uma fita cassete, é uma versão original produzida no período de maio de dois mil e um, cuja língua gravada é Arikapú, sendo a primeira de uma seqüência de fitas cassetes.

Podemos citar outros exemplos do Código da língua, para o tronco Macro-Jê temos o Guató identificado como GUA; Akwen que se divide nos dialetos Xariabá, Xavante e Xerente, onde cada um possui seu código, respectivamente, XRB, XVT e XRT; para o tronco Tupi temos a língua Sakurabiat que também é nomeada como Mekém,

para esses casos opta-se por uma única nomenclatura utilizada como padrão, cuja sigla é SKB, corresponde a Sakurabiat. A lista completa das línguas e suas respectivas siglas podem ser encontradas no trabalho de conclusão de curso de Santos (2007).

A eficácia, a praticidade e o custo mínimo fizeram com que este modelo de catalogação se tornasse um modelo padrão para todo o acervo, organizando-o de forma adequada para facilitar a busca de um consulente.

4 CONCLUSÕES

Como diagnóstico inicial, a visualização dos materiais e a forma como os usuários poderiam utilizar o sistema foram fatores de extrema importância para a eficácia do sistema. Essa customização deu resultados bastante positivos ao sistema de informação desenvolvido no setor de lingüística, o que transformou o SIALI num competente sistema para organização de acervo multimídia em geral.

É evidente também que estamos longe de encontrar o sistema perfeito; no entanto, é analisando e comparando procedimentos de sistematização que possibilitará o desenvolvimento de sistemas cada vez mais plausíveis e correspondentes às necessidades de cada instituição, o que só poderá ser respondido através da customização de sistemas (CAFÉ; SANTOS; MACEDO, 2001).

A implementação do SIALI em *MS Access* se apresentou tão eficiente quanto outros Sistemas de Gerenciamento de Banco de Dados, com a vantagem de ser um sistema bastante flexível no seu desenvolvimento, na produção de relatórios e nas readaptações de customização.

Para a Catalogação dos materiais, optou-se pela não utilização do Código de Catalogação Anglo Americano por ser este muito específico no seu formato. Como se trata de um acervo com características particulares, a customização e a descrição do material

conforme a necessidade dos consulentes foram imprescindíveis na eficácia do sistema.

O Código de Classificação foi implementado seguindo-se critérios estabelecidos, que deveriam ter representação da língua, data e origem do material. É importante citar que essa forma de catalogação trouxe benefícios relacionados principalmente à consulta, uma vez que o material poderá ser facilmente localizado e seus detalhes consultados no banco.

REFERÊNCIAS

- CAFÉ, Lígia; SANTOS, Christophe dos; MACEDO, Flávia. Proposta de um método para escolha de software de automação de bibliotecas. *Ciência da Informação*, Brasília, v. 30, n. 2, p. 70-79, maio/ago. 2001.
- CORTE, Adelaide Ramos e; ALMEIDA, Lêda Muniz de; PELLEGRINI, Ana Emília; et. al. Automação de bibliotecas e centros de documentação: o processo de avaliação e seleção de softwares. *Ciência da Informação*, Brasília, v. 28, n. 3, p. 241-256, set./dez. 1999.
- DRUDE, Sebastian. Documentação lingüística: o formato de anotação de textos. *Estudos Lingüísticos*, Campinas, n. 35, p. 27-51, 2006.
- FRANCHETTO, Bruna. O trabalho dos lingüistas. *Instituto Socio Ambiental*, 2000. Disponível em: <http://www.socioambiental.org/pib/portugues/linguas/trabling.shtm>. Acessado em: 15 de jul. 2007.
- GALUCIO, Ana Vilacy. Gravações e acervos a partir da pesquisa lingüística e cultural como um passo para revitalização, fortalecimento e resgate cultural. In: *Seminário Patrimônio Cultural e Propriedade Intelectual: Proteção do Conhecimento e das Expressões Culturais Tradicionais*, 2004, Belém. *Anais...* Belém: CESUPA, MPEG, 2005. p. 109-115.
- MOORE, Denny. Endangered Languages of Lowland Tropical South America. In: BRENZINGUER, Matthias (Editor). *Language Diversity Endangered*. Berlin: Mouton, 2007. p. 29-58.

SANTOS, Ellison C. B. dos. *Sistema de Informação do Acervo de Línguas Indígenas (SLALI): uma proposta de organização de acervo multimídia*. 2007. 55 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Faculdade de Biblioteconomia, Universidade Federal do Pará, Belém, 2007.

UNESCO. Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial, 2003, Paris. *Texto...* Paris, 2003. Disponível em: <http://www.unesco.org/cultureich/index.php?pg=00006>. Acesso em: 29 de jul. 2007.

VALENTIM, Marta Lígia Pomim. *O custo da informação tecnológica*. São Paulo: Polis, Associação Paulista de Bibliotecários, 1997. 91 p. (Coleção Palavra-Chave, 8).

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO NA REVISTA MOARA

A Revista MOARA aceita artigos originais para publicação que devem ser encaminhados ao editor responsável pelo número a ser organizado. Os textos serão submetidos ao Conselho Editorial da revista, que se reserva o direito de sugerir ao autor modificações de forma e/ou de conteúdo. Seguem abaixo as normas para publicação.

1. Redigir o texto em português, inglês, francês ou espanhol.
2. Utilizar margens de 3 cm. à esquerda, 2 cm. à direita, 3 cm. na margem superior e 2 cm. na margem inferior em formato de papel A4.
3. O texto digitado deve ter entre 4 mil e 8 mil palavras, incluindo os anexos.
4. Digitar o texto em Word for Windows (edição 6.0 ou superior), fonte Garamond, corpo 12, espaçamento simples entre linhas e parágrafos, em modo justificado.
5. Entre partes do texto e entre texto e exemplos, citações, tabelas, ilustrações etc, utilizar espaço duplo. Para fazer isso, basta redigi-los na segunda linha após o parágrafo anterior.
6. Para citações com mais de três linhas, adentrar o texto em 2 cm. e utilizar fonte Garamond, corpo 10.
7. Para citações com menos de três linhas, usar aspas no próprio corpo do texto.
8. Para notas de rodapé, usar fonte Garamond, corpo 10.

9. Utilizar paragrafação automática.
 10. Apresentar o texto na seguinte seqüência: título do artigo, nome(s) do(s) autor(es), resumo na língua do artigo e em alemão, francês, espanhol ou inglês, palavras-chave em português e na outra língua do resumo apresentado, texto, referências e anexos.
 11. Digitar o título do artigo centralizado na primeira linha da primeira página com fonte Garamond, tamanho 12, em formato negrito, todas as letras maiúsculas.
 12. Digitar o(s) nome(s) do(s) autor(es) de forma completa na ordem direta, na segunda linha abaixo do título, com alinhamento à direita, seguido do nome completo da Instituição de filiação, entre parênteses. Letras maiúsculas devem ser utilizadas apenas para as iniciais e para o sobrenome principal.
 13. Os resumos devem ser antecidos pela expressão RESUMO em maiúsculas, seguida de dois pontos, na terceira linha abaixo do nome do autor e sem adentramento. O texto dos resumos segue na mesma linha e deve ficar entre 100 e 150 palavras. Digita-lo em fonte Garamond, corpo 11.
 14. As palavras-chave devem ser antecidas pela expressão PALAVRAS-CHAVE em maiúsculas, seguida de dois pontos, na segunda linha abaixo do resumo e duas linhas acima do início do texto. Utilizar entre três e cinco palavras-chave com fonte Garamond, tamanho 11, separadas por ponto e vírgula.
 15. Digitar os títulos de seções com fonte Garamond, tamanho 12, em negrito. O título da introdução deve ser redigido na terceira linha após as palavras-chave. Os demais títulos, duas linhas após o último parágrafo da seção anterior (pular linha). Os títulos de seções são numerados com algarismos arábicos sem pontos (por exemplo, 1 Introdução, 2 Fundamentação teórica).
- Apenas a primeira letra de cada subtítulo deve ser grafada com caracteres maiúsculos, exceto nomes próprios.
16. Digitar a primeira linha de cada parágrafo de texto com adentramento.
 17. As citações no texto devem ser indicadas pelo sistema autor data. Ex.: Para citar, resumir ou parafrasear um trecho da página 36 de um texto de 2005 de Pedro da Silva, a citação completa deve ser (SILVA, 2005, p. 36). Quando o sobrenome vier fora dos parênteses deve-se utilizar apenas a primeira letra em maiúscula.
 18. Citações no meio do texto sempre devem vir entre aspas e nunca em itálico. Use *itálico para indicar ênfase ou grafar termos estrangeiros*.
 19. Exemplos de corpora analisados devem vir no padrão de citação.
 20. Caso seja necessária transcrição fonética, o autor deve enviar a fonte utilizada juntamente com seu artigo, a fim de que a mesma possa ser instalada para editoração do artigo.
 21. Notas devem ser digitadas em rodapé em seqüência numérica. Se houver nota no título, marcar com asterisco (*). Não se deve usar nota para citar referência
 22. Tabelas, quadros, gráficos, fotografias, ilustrações, desenhos etc. devem ser entregues prontos para a editoração eletrônica. As tabelas devem seguir os padrões estabelecidos pelo IBGE (1993). Não se admitem ilustrações xerocopiadas. Elas deverão ser devidamente escaneadas e inseridas no texto. Os títulos devem ser digitados com fonte Garamond, tamanho 12, em formato normal, centralizado. Tabelas, quadros, gráficos, fotografias, ilustrações, desenhos etc. devem ser identificados por legendas.

23. Os anexos devem ser entregues prontos para a editoração eletrônica. Para anexos que se constituem de textos já publicados, o autor deve incluir referência bibliográfica completa.
24. As referências devem ser antecedidas da expressão Referências, em negrito. A primeira referência deve ser redigida na segunda linha abaixo dessa expressão. As referências devem seguir a NBR 6023 da ABNT: os autores devem ser citados em ordem alfabética, sem numeração, sem espaço entre as referências e sem adentramento; o principal sobrenome do autor em maiúsculas, seguido de vírgula e iniciais do demais nomes do autor. Se houver outros autores devem ser separados uns dos outros por ponto e vírgula; título de livro, de revista e de anais, em itálico; título de artigo: letra normal, como a do texto; se houver mais de uma obra do mesmo autor, seu nome deve ser substituído por um traço de cinco toques; mais de uma obra do mesmo autor no mesmo ano, use uma letra (a, b, ...) após a data. Ordene referências de mesmo autor em ordem decrescente. Exemplos:

FERREIRA, M. *Morfossintaxe da Língua Parkatêjê*. Munique: Lincom-Europa, 2005.

FURTADO, M. T. A visão da Amazônia em Euclides da Cunha, Ferreira de Castro e Dalcídio Jurandir. In: JORNADA NACIONAL DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS – GELNE, 20., 2004, João Pessoa, Paraíba. *Anais...*João Pessoa, 2004. p.1869-1874.

MAGNO E SILVA, W. Estratégias de Aprendizagem de Línguas Estrangeiras – Um Caminho em Direção à Autonomia. *Intercâmbio*, v. XV. São Paulo: LAEL/PUC –SP, 2006. Disponível em: <http://www.pucsp.br/pos/lael/intercambio/pdf/silva_w.pdf>. Acesso em: 5 set. 2007.

PESSOA, F. C. As relações interpessoais nos domínios do contar e fazer contar as narrativas populares da Amazônia paraense. In: MARINHO, J. H. C.; PIRES, M. S. O.; VILLELA, A. M. N. (orgs.). *Análise do discurso: ensaios sobre a complexidade discursiva*. Belo Horizonte: CEFET-MG, 2007, p. 139-157.

SALES, G. M. A. Um público leitor em formação. *Moara*, Belém, v. 23, p. 23-42, jan-jun. 2006.

A desconsideração das normas especificadas acima resultará na não aceitação do artigo submetido

Última atualização em 17/09/2009.