



## UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ

*Cristovam Wanderley Picanço Diniz*  
**Reitor**  
*Telma de Carvalho Lobo*  
**Vice-Reitor**

### Comissão Editorial

*Abdelhak Razky,*  
*Adair Palácio,*  
*Ana Suelly Arruda Câmara Cabral,*  
*Angélica Furtado da Cunha,*  
*Aryon Dall'Igna Rodrigues,*  
*Audemaro Goulart,*  
*Benedito José Vianna da Costa Nunes,*  
*Dileta Silveira Martins,*  
*Francisco Queixalós,*  
*Ingedore Villaça Koch,*  
*José Guilherme Castro,*  
*José Nivaldo de Farias,*  
*Luis Antonio Marcuschi,*  
*Marcus Antonio Rezende Maia,*  
*Maria Elias Soares,*  
*Maria Lúcia Almeida,*  
*Myriam Crestian Cunha,*  
*Patrick Dahlet,*  
*Paul Rivenc,*  
*Vanderci de A. Aguilera.*

### Centro de Letras e Artes

*Guilhermina Pereira Correa*  
**Diretora**

*Célia Maria Coêlho Brito*  
**Coordenadora dos Cursos de Pós-Graduação em Letras**

# MOARA

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

## ESTUDOS LINGÜÍSTICOS

AC-123519  
M. 495807



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
BIBLIOTECA DO C.L.A.

ISSN 0104-0944

Moara – Rev. dos Cursos de Pós-Grad. em Letras UFPA. Belém, n.11, p.1-164, jan./jun., 1999

## Sumário

**Editor**  
Célia Maria Coêlho Brito

**Normalização**  
Hilma Celeste Alves Melo

**Composição**  
Jorge Domingues Lopes

**Revisão**  
Lairson Barbosa da Costa

Correspondências *Programa de Pós-Graduação em Letras da  
Universidade Federal do Pará  
Centro de Letras e Artes – Campus Universitário do Guamá  
Rua Augusto Corrêa, 1 – Guamá – Belém/PA/Brasil – CEP 66075-110  
Tel.: (091) 211-1501 – Fax: (091) 211-1499 – E-mail: mletras@ufpa.br  
Home Page: www.ufpa.br/centros/cla/posgrad/mestrado\_letras.htm  
500 exemplares*

Tiragem

Catálogo *Biblioteca Setorial do CLA*

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

n. 1	1993
Publicação interrompida de out./93 a set./94	
n. 2	1995
n. 3	1995
n. 4	1995
n. 5	1996
n. 6	1996
n. 7	1997
n. 8	1997
n. 9	1998
n.10	1998
n.11	1999

Semestral

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

CDD 805  
CDU 8(05)

CLASS. 805  
CUTTER.  
TOMBO: 495304

Apresentação.....V-VII

### A ESTRUTURA DE ROTEIROS NO DISCURSO DE CRIANÇAS

Ana Cristina Pelosi Silva de Macedo.....9-21

### DIDACTIQUE DES ÉCRITS EN LANGUES, NOUVEAUX PARADIGMES

Patrick Dahlet.....23-38

### UMA ANÁLISE DE UMA ATIVIDADE EM SALA DE AULA DE LÍNGUA INGLESA NUMA PERSPECTIVA INTERACIONISTA

Izabel Maria da Silva.....39-51

### LES FORCES CACHEES DU CONCEPT DE PROGRESSION AU SERVICE DES STRATEGIES D'APPRENTISSAGE DE L'APPRENANT

Serge Borg.....53-63

### INTERAGIR EN LANGUE ETRANGERE: UNE AFFAIRE SOCIO-CULTURELLE

Rosalina Maria Sales Chianca.....65-84

### OS MARCADORES *AÍ, ASSIM, NÉ* NO DISCURSO DO AMAZÔNIDA PARAENSE: UMA INTERFACE

Joaquim Nepomuceno de Oliveira Neto.....85-104

**GRAMATICALIZAÇÃO VERSUS  
PRAGMATICALIZAÇÃO:  
O CASO DOS MARCADORES TAGS**

Megan Duque Estrada .....105-113

**O TÓPICO NOVO EM NARRATIVAS ORAIS  
DO AMAZÔNIDA PARAENSE**

Célia Brito .....115-132

**A MORFOLOGIA FLEXIONAL  
DA LÍNGUA PARAKANÃ**

Auristéa Caetana Souza e Silva .....133-149

**NOVAS TECNOLOGIAS, CULTURA  
E ENSINO DE LÍNGUAS**

Abdelhak Razky .....151-164

## Apresentação

Neste número da revista Moara estão reunidos dez artigos que refletem diferentes direcionamentos teóricos no campo do ensino-aprendizagem de línguas e da descrição lingüística (expressão da fala amazônica). Não obstante os diferentes encaminhamentos teóricos dados aos trabalhos aqui apresentados, observa-se que, de uma forma ou de outra, o direcionamento teórico-metodológico que norteia as abordagens se pauta por considerações interacionistas da linguagem. Esse número apresenta ainda um artigo que expressa as repercussões da Internet na redefinição do conceito de cultura e suas implicações no ensino de línguas.

Examinando a ordem lógica no discurso de crianças de creches e de escolas públicas particulares, tendo por base dados coletados de entrevistas sobre eventos do dia-a-dia de crianças na faixa etária de três a cinco anos e de cinco a sete anos, Ana Cristina Pelosi Silva de Macedo observa que aquela ordem já está estabelecida no discurso dessas crianças, embora se verifique prevalentemente no discurso de crianças de maior idade.

Em *Didactique des écrits en langues, nouveaux paradigmes*, Patrick Dahlet expõe como, hoje, a didática do escrito em língua estrangeira se caracteriza. Os acessos pelo objeto, pelos processos e pelas representações são apontados, nesse artigo, como meios didáticos que permitem explicitar a elaboração de critérios capazes de integrar hipóteses sobre a natureza do discurso escrito, ao promoverem uma orientação pedagógica que se volta para a realização de textos em situações de interações definidas.

*A análise de uma atividade em sala de aula de língua inglesa numa perspectiva interacionista*, de autoria de Izabel Maria da Silva, privilegia a perspectiva sócio-interacionista como fundamentação teórica para a análise que propõe de uma atividade

de pedagógica de língua inglesa. Confirmando um dos princípios mais importantes do dialogismo da teoria vigotskiana, comprova que é na interação que o processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira se dá.

Baseando-se na abordagem policêntrica da noção de progressão como uma diretriz pedagógica subjacente ao modelo multipolar e multidimensional que redefine, hoje, a didática das línguas, Serge Borges considera, no artigo *Les forces cachees du concept de progression au service des strategies d'apprentissage de l'apprenant*, que, depois da era tradicional, audiovisual e comunicativa, a didática das línguas se encaminha na direção de um quarto momento de sua história. O artigo expõe seis forças sinérgicas de aquisição/apropriação de uma língua estrangeira que se mostram em estreita correlação com as que articulam o processo de progressão ensino/aprendizagem.

Pautando-se pelas orientações da etnografia da comunicação, especialmente nas análises de Hymes, Rosalina Maria Sales Chianca, em seu artigo *Interagir en langue étrangère: une affaire socio-culturelle*, expõe como um professor de língua favorece a aprendizagem ao promover estratégias de ensino/aprendizagem que se valem de protocolos sociais. O direito à fala, à escolha do tema, à apropriação das formas utilizadas, à organização geral da troca conversacional são dados relacionados ao ensino/aprendizagem de línguas, examinados naquele artigo.

Os artigos que se voltam para a descrição lingüística pautam-se pela linha da análise da conversação e do funcionalismo lingüístico. Em *Os marcadores aí, assim, né no discurso do amazônida paraense: uma interface*, Joaquim Nepomuceno de Oliveira Neto, seguindo a linha etnometodológica, analisa aqueles marcadores no discurso do amazônida paraense observando como esses itens pragmáticos funcionam numa interface na interação social.

Também, embasando-se na análise da conversação, Megan Duque Estrada examina, em seu artigo *Gramaticalização versus pragmaticalização: o caso dos marcadores tags*, os mar-

cadores tags na expressão lingüística do amazônida paraense. Narrativas orais do acervo IFNOPAP (UFPA) constituem a fonte da coleta dos dados examinados. A análise proposta é empírico-dedutiva e mostra como se enquadram aqueles marcadores nos estudos sobre gramaticalização e pragmaticalização.

Em *O tópico novo em narrativas orais do amazônida paraense*, Célia Brito, considerando orientações funcionalistas, examina em noventa narrativas orais construídas por amazônidas paraenses, gravadas em nove municípios do Pará, como esses falantes introduzem e configuram o tópico novo em seu discurso. A autora observa que esses amazônidas, ao introduzirem e configurarem o tópico novo, escolhem uns expedientes lingüísticos mais que outros bem como apresentam expedientes que são peculiares a sua fala.

Auristéa Caetana Souza e Silva, ex-aluna do Curso de Mestrado em Letras da UFPA, apresenta-nos uma descrição de aspectos flexionais da língua Parakanã (Língua Tupí-Guaraní) em seu artigo *A morfologia flexional da língua parakanã*. Observa que essa língua é bastante conservadora, porquanto mantém quase integralmente os morfemas flexionais (prefixos relacionais, pessoais, reflexivos e recíprocos bem como sufixos causais, modais e de negação) que o Proto-Tupí-Guaraní apresenta.

Por último, a revista inclui o artigo *Novas tecnologias, cultura e ensino de línguas*, de autoria de Abdelhak Razky, que faz considerações sobre as potencialidades da Internet como uma valiosa ferramenta para a disseminação de informação e para a integração cultural. O artigo ressalta a necessidade de serem implantadas políticas educacionais que redefinam as abordagens didáticas, visando a contemplar, com os feitos da Internet, indistintamente, todas as classes sociais, para que a escola não fique à margem dos feitos do mundo.

Célia Brito

## A ESTRUTURA DE ROTEIROS NO DISCURSO DE CRIANÇAS

Ana Cristina Pelosi Silva de Macedo<sup>1</sup>  
Luiz Lacerda Souza Cruz<sup>2</sup>  
Universidade Federal do Ceará

- **RESUMO:** *Analisa a organização do discurso de 50 crianças de três a sete anos de idade, de creches e escolas particulares de Fortaleza. Os dados foram obtidos por meio da aplicação de entrevistas sobre eventos corriqueiros, tais como: o café da manhã, a ida à escola, o recreio, a ida para a cama. A porcentagem (26%) do uso de ordem lógica (OL) no discurso do grupo de três a cinco anos foi menor do que a porcentagem observada para o grupo de cinco a sete anos (74%). Apesar da prevalência de OL no discurso das crianças mais velhas, a análise estatística ( $r_s=36,3$ ;  $n_s=0,02$ ) revela que, mesmo no discurso das crianças mais jovens, a ordem lógica já está estabelecida. Isto indica que a estrutura geral de roteiros encontra-se estabelecida mesmo em crianças na fase pré-escolar e que estas se apóiam em tais estruturas para a produção coerente do discurso.*
- **PALAVRAS-CHAVE:** *Roteiro; Discurso; Criança.*
- **ABSTRACT:** *The present paper aims at analysing the discourse organization of 50, three to seven year-old, children who attend private kindergarten and schools in Fortaleza. The data for analysis were obtained through the application of interviews about everyday events the children take part in, such as: eating breakfast, going to school, playtime, going to bed. The percentage (26%) of logic order use (OL) in the discourse of the 03 to 05 year-old group was lower than the percentage observed for the 05 to 07 year-old group (74%). Despite the prevalence of OL in the discourse of the older children, the statistical analysis ( $r_s=36,3$ ;  $n_s=0,02$ ) indicates that, even in the discourse of the younger children, the presence of such order is already established. This indicates that the general structure of scripts is established even in pre-school age children and serves as support for the coherent production of discourse.*
- **KEY WORDS:** *Scripts; Discourse; Children.*

<sup>1</sup> Pesquisadora do Núcleo de Pesquisa Lingüística – NUPEL e do Programa de Pós-Graduação em Lingüística da UFC.

<sup>2</sup> Pesquisador do Núcleo de Pesquisa Lingüística – NUPEL e do Departamento de Psicologia da UFC.

## INTRODUÇÃO

Os estudos sobre a organização do conhecimento humano têm revelado que o desenvolvimento cognitivo é um processo mental dinâmico, sócio-cultural e psicolingüístico. Ultimamente, psicolingüistas e psicólogos cognitivistas têm mostrado crescente interesse em investigar os efeitos que o conhecimento de mundo desempenha na interpretação, compreensão e reconstrução da memória. Tal ênfase reflete as visões esquemática construtivista do tipo "top-down" e interacionista sobre a organização do conhecimento humano. É dentro desse âmbito de estudo que levantamos as questões sobre a formação e a organização de roteiros mentais e sobre como crianças em idade pré-escolar e nos primeiros anos de escolarização expressam tal organização em seus discursos.

Para responder tais questões, utilizamos fundamentações teóricas interacionistas. Contudo, não rejeitamos a epistemologia genética de Piaget. Apregoamos, por assim dizer, as influências da ação construtiva do indivíduo e de fatores de ordem ecológica e sócio-histórico-cultural na formação dos processos cognitivos. É nessa ótica sócio-construtivista que procuramos, mais especificamente, explicar a organização dos roteiros mentais.

Neste texto, mostramos, em primeiro lugar, uma definição genérica sobre o que é um roteiro e qual a sua função cognitiva. Em seguida, levantamos hipóteses sobre a ordem lógica de roteiros no discurso de crianças e revelamos os resultados da análise das entrevistas que fizemos com cinquenta sujeitos de três a sete anos de idade, de creches e escolas particulares, da cidade de Fortaleza. Por fim, discutimos tais resultados e apresentamos nossas conclusões.

## O QUE SÃO ROTEIROS E COMO SÃO FORMADOS

Ao contrário da visão puramente inatista de que as faculdades psicológicas já são como que pré-programadas nos seres

humanos, cabendo ao meio social apenas extrai-las do indivíduo, acreditamos que os processos mentais superiores desenvolvem-se pela ação do indivíduo sobre o meio e deste sobre aquele. Noutros termos, parece que as representações mentais decorrentes de experiências perceptuais e de abstrações simbólicas são produzidas a partir da interação da criança com o mundo físico-sócio-histórico-cultural.

Para Vygotsky (1994), o ato humano de conhecer distintamente algo não implica apenas na construção subjetiva do conhecimento, mas também na apropriação das diferenciações já feitas pela cultura. Isso implica dizer que a criança não só constrói seus conhecimentos com base em suas ações e experiências de mundo, como também recebe influências dos conhecimentos já estruturados e culturalmente aceitos.

Analogamente, a capacidade cognitiva da criança para elaborar um discurso compreensível depende tanto das experiências de mundo quanto de padrões discriminativos sócio-histórico-culturais. A narração de uma simples ida a um restaurante pode revelar um roteiro internalizado que já existia e que era socialmente aceito antes mesmo da internalização. Com certeza este roteiro, socialmente convencionalizado, não é o de que chegamos a um restaurante para almoçar, pagamos a conta ao mendigo, agradecemos ao vigia e tocamos uma música enquanto os garçons comem.

Um roteiro, segundo Schank & Abelson (1977, p. 136), é uma seqüência de ações ordenadas e apropriadas para um dado contexto espaço-temporal e organizadas em torno de um objetivo. Os roteiros especificam os atores, as ações e outros elementos necessários para a realização de um certo objetivo que é estabelecido dentro de circunstâncias específicas.

Ainda segundo os mesmos autores, o roteiro é composto de *fendas* (*slots*, em inglês) e de *variáveis* acerca do que pode preencher tais fendas. Isto é, o roteiro especifica papéis e outros elementos componentes da ação e define ações obrigatórias e opcionais. Para cada uma das fendas há valores determinados *a priori*, que serão evocados caso a pessoa, o objeto ou a ação não

tenham sido especificados quando um roteiro é evocado em um dado contexto. Por exemplo, no roteiro ida ao restaurante, intuitivamente assumimos a presença de um garçon ou garçonete, bem como a presença de elementos tais como um cardápio, a comida, a conta e uma gorjeta. Ao ouvirmos uma história sobre um restaurante, podemos facilmente preencher estes itens a partir do nosso conhecimento geral de roteiros previamente internalizados.

Assim sendo, os roteiros formam conjuntos organizados de conhecimento onde a parte não se dissocia do todo e o todo é mais do que a soma das partes. Essa característica gestáltica apresenta-se na capacidade cognitiva que temos de inferenciar por roteiros. Quando entendemos uma situação suficientemente bem, podemos prever componentes necessários e formar expectativas acerca de componentes opcionais, mesmo quando estes não são evidentes. De certo modo, os roteiros não deixam de ser modelos do mundo externo que contribuem para a representação de conhecimentos estereotipados sobre algo.

Não é à toa, então, que os estudos cognitivistas das três últimas décadas tomam a utilização do conhecimento prévio para interpretar novos fatos, dados, percepções e conceitos como um traço característico da forma de procedimento do sistema humano de cognição. E também não o é a idéia de que, sob a perspectiva dos roteiros que aqui evidenciamos, o conhecimento armazenado na memória episódica esteja organizado em um conjunto de esquemas ou representações mentais.

Vários autores psicolinguistas e cognitivistas defendem a idéia de que as estruturas cognitivas envolvidas na representação mental de roteiros envolvem conhecimentos de natureza não apenas verbal. Pressupõem que a criança já possui interiorizado, mesmo na fase pré-escolar, estruturas formadas para seus roteiros (Mandler, 1978; Nelson, 1978, 1981; Stein & Glenn, 1979). Na atual pesquisa, restringimo-nos a explicitar a organização espaço-temporal dessas estruturas de roteiros mentais apenas sob a perspectiva discursiva.

Para tal, levantamos as seguintes hipóteses de trabalho:

- 1) A ordem lógica, do ponto de vista da seqüência espaço-

temporal de eventos, já é bem marcante no discurso de crianças em fase pré-escolar. Essa hipótese nos impele a verificar se há diferença marcante entre as freqüências de uso de seqüências lógicas nos discursos das crianças em idade pré-escolar e das crianças que estão no início da escolarização; 2) A organização lógica do discurso depende do sexo. Já a partir dessa segunda, pretendemos averiguar, outrossim, se a habilidade lingüística de verbalizar roteiros é um reflexo da variável sexo.

## METODOLOGIA

As seqüências discursivas que serviram de base para a análise foram eliciadas por meio da aplicação de entrevistas sobre eventos pertinentes ao dia-a-dia de cinquenta crianças, na faixa etária de três a sete anos, freqüentadoras de creches e escolas particulares da cidade de Fortaleza. Não somente as escolas e creches, como também os próprios sujeitos amostrais foram escolhidos de forma aleatória.

Antes da aplicação da entrevista, visando a uma maior familiarização com as crianças, interagimos com as mesmas em atividades lúdicas. Após a formação de certo vínculo, as crianças receberam o convite para serem entrevistadas. Participaram apenas as que aceitaram. Nas entrevistas, utilizamos um roteiro de perguntas bastante flexível, a ponto de permitir a espontaneidade discursiva das crianças.

O método de investigação dos resultados não ficou limitado à análise da capacidade discursiva apresentada logo após as perguntas que estimulavam o discurso — nível retrospectivo. Envolvemos também a avaliação do discurso que a criança pode atingir — nível prospectivo. Em outros termos, procuramos investigar e intervir no discurso, enquanto questão prática da fala da criança, para termos uma noção mais precisa sobre o desenvolvimento do mesmo. Nossa análise foi, então, a da produção do discurso e de seu processo.

Assim, as informações colhidas nas entrevistas nos forneceram dados que nos possibilitaram analisar o desenvolvimento e a estrutura de roteiros no discurso das crianças. Para não analisarmos os roteiros de forma inadequada, também conferimos com os pais das crianças se as seqüências dos roteiros citados por elas coincidiam com as seqüências de acontecimento dos eventos dos quais elas participaram, ou aos quais elas se referiram.

A estatística que utilizamos para verificar se o uso de seqüências lógicas espaço-temporais no discurso de crianças varia de acordo com a faixa etária foi a do Coeficiente de Correlação de Postos de Spearman. Para estabelecermos a medida da associação entre o sexo e o uso de tais seqüências, utilizamos o Coeficiente  $F_i$ .

## RESULTADOS

A distribuição de freqüências, por faixa etária e por sexo, encontra-se descrita na tabela 1. Houve um maior número de entrevistas (62%) com crianças que estão no início da escolarização (G1). Das cinquenta crianças entrevistada, apenas 38% encontravam-se em um nível pré-escolar e tinham entre três e cinco anos (G2).

Em termos estatísticos, consideramos essa diferença amostral, para a mesma não interferir na correlação entre a variável independente idade, de nível ordinal, e as variáveis dependentes, nominais, eleitas por nós como categorias das seqüências dos roteiros, a saber: as seqüências de ordem lógica (OL), de ordem lógica inversa (OI) e de ordem oscilatória (OC). As seqüências OL são aquelas em que a ordem dos fatos narrados pela criança condiz com o roteiro do qual ela participa ou já participou; as OI são as que tiveram a ordem invertida e as OC aquelas que possuem OL e OI na mesma oração ou frase.

Já com relação à variável independente de nível nominal, sexo, a distribuição de freqüências foi mais homogênea, sendo

um pouco maior no grupo de meninos (52%). Isso também podemos conferir na tabela abaixo:

**Tabela 1**  
Crianças entrevistadas por grupos de idade

FAIXA ETÁRIA	Freqüência	Porcentagem
3 a 4 anos e 11 meses	19	38%
5 a 7 anos	31	62%
SEXO		
Masculino	26	52%
Feminino	24	48%

As crianças sinalizaram as estruturas de roteiros em seus discursos por expressões seqüenciais como *e, aí, depois, de novo* etc. Observemos alguns exemplos da seqüência OL nos trechos abaixo, considerando apenas a lógica da ordem e não a do conteúdo das respostas:

E. Na hora do almoço, o que acontece?

(1) Aí eu vou comer (Sq1), eu tomo banho (Sq2) e vou dormir (Sq3) e vou para o colégio agora. (Sq4). (4 anos, menina)

E. O que acontece lá no restaurante?

(2) Tem um lobo mau escondido, a gente aparece andando (Sq1) e depois ele vem correndo (Sq2), andando (Sq3) e entrando. (Sq4). (3 anos, menina)

E. Quando você se acorda, você faz o quê?

(3) Eu tomo leite (Sq1), depois eu me arrumo (Sq2), depois eu calço minha sandália (Sq3) e vou descer (Sq4) e espero minha mãe lá embaixo (Sq5), aí pronto, eu vou pra aula. (Sq6). (5 anos, menina)

(4) Eu tomo banho (Sq1), escovo o dente (Sq2), e aí eu vou pro colégio. (Sq3). (6 anos, menino)

E. Quando você chega ao colégio, o que é que você faz?



(5) Brinco (Sq1), chega a hora da oração e eu vou para a sala (Sq2), faço o meu dever (Sq3), volto para o recreio(Sq4) e volto para a sala (Sq5) e quando chega a hora da saída, o meu pai vem me buscar (Sq6). (7 anos, menino)

Embora não de forma predominante, o discurso produzido por algumas das crianças apresentou roteiros numa seqüência que foge à ordem lógica na qual o evento se dá. Alguns trechos dos discursos das crianças do G1 exemplificam esse tipo de seqüência, como os seguintes:

E. O que é que você faz de manhã, logo que acorda?

(6) Eu vou para o colégio (Sq3), tomo banho (Sq1/SSq2) e escovo os dentes (Sq1/Sq2). (4 anos, menino)

(7) Eu tomo banho (Sq1), vou para a escola (Sq4) e visto minha roupa (Sq2) e eu merendo (Sq3). (3 anos, menina)

(8) A minha mãe calça o sapato (Sq2) e a minha meia (Sq1). (4 anos menino)

No discurso das crianças houve, também, a ocorrência de frases holofrásticas em resposta a estímulos do tipo *o que você faz...* Por exemplo:

E. O que você faz quando acorda de manhã?

(9) Colégio. (3 anos, menino)

E. O que você faz quando vai ao supermercado com o papai e a mamãe?"

(10) Comprar. (4 anos, menina)

Logo após a ocorrência dessas frases holofrásticas motivamos as crianças que as emitiram, por perguntas adicionais, a exteriorizar outras ações pertinentes ao roteiro. Vejamos alguns exemplos:

E. O que acontece quando você vai à praia?

(11) Mergulhando.

E. E o que mais?

Aí eu achei um pedra lá.

E. E o que foi que você fez com a pedra?

Eu fui dar uma mágica nela... (4 anos, menino)

E. O que acontece quando você vai para o colégio?

(12) Estudo.

E. Que mais?

Vou fazer minhas tarefas, vou merendar e estudar. (7 anos, menina)

Em síntese, as cinquenta crianças entrevistadas produziram um total de 223 seqüências discursivas de roteiros a partir de perguntas, tais como *o que você faz ao acordar, o que acontece no café da manhã, o que você faz nas festas de aniversário.*

**Tabela 2**

Seqüências discursivas produzidas por faixa etária.

Faixa etária	OL	Percentual	OI	Percentual	OC	Percentual
3 a 4 anos e 11 meses	51	26,0%	13	59,1%	05	100,0%
5 a 7 anos	145	74,0%	9	40,9%	-	-
Total (223)	196	88,0%	22	9,8%	05	2,2%

Das 196 seqüências do tipo OL, 26% foram produzidas pelas crianças do G1 e 74% pelas do G2. Os resultados estatísticos expostos na tabela 3 indicam haver correlação positiva somente no uso de OL por faixa etária ( $r_s = 0,36$ ), ou seja, o uso de seqüências lógicas espaço-temporais, cuja ordem dos eventos narrados coincide com a ordem de acontecimento desses eventos, aumenta de freqüência conforme a progressão da idade.

**Tabela 3**

Coefficiente de Spearman (rs) conforme a organização lógica do discurso de crianças de três a sete anos.

Ordem Lógica	Valor calculado	Valor crítico	Nível de significância
OL	,36304	,12830	,01672
OI	-,44721	-1,0000	,37390
OC	-	-	-

Ainda verificamos se a habilidade lingüística de verbalizar roteiros é significativamente diferente entre meninos e meninas. Neste estudo, os resultados da variação entre as frequências de uso de OL ( $\phi_0 = 0,51$ ; ns = 0,35) e OI ( $\phi_0 = 0,45$ ; ns = 0,27) não se apresentou como um reflexo da variável sexo.

## DISCUSSÃO

Os roteiros presentes no discurso das crianças entrevistadas não apresentam uma lógica fixa de ordem canônica (i.e. seqüência espaço-temporal de eventos), contudo, não deixam de representar conhecimentos esquemáticos, gerados com base na memória global dos eventos citados. O que queremos frisar, de início, é que o fenômeno da inversão pode simplesmente sinalizar aquilo que para a criança é mais central dentro do evento internalizado.

As respostas holofrásticas revelam esta certa objetividade presente no discurso da criança. Não implica aceitarmos a idéia de que a criança não tenha internalizado um conjunto de ações representativas de um roteiro. Ao contrário, as respostas adequadas dadas às perguntas mostram que a criança se prende à ação central dentro do roteiro. Mesmo sendo sua caoacidade lingüística limitada, visto que a criança não verbaliza logo após a pergunta toda a seqüência necessária à descrição do evento, ela, no entanto, não deixa de completá-la quando devidamente estimulada.

Como evidência do que acabamos de mencionar, podemos citar os casos em que as crianças ao serem motivadas por perguntas adicionais, passaram a exteriorizar outras ações pertinentes ao roteiro, mostrando como seus discursos se desenvolvem com a ajuda do adulto.

Quando a criança responde a uma determinada questão sem precisar de ajuda, dizemos que um nível de desenvolvimento se completa, ou seja, suas aquisições já são suficientes para produzir um discurso mais complexo. Contudo, depois que essa estrutura se fecha, abre-se a possibilidade de um desenvolvimento futuro. Implica dizer que sua capacidade discursiva, enquanto desenvolvimento potencial, está por se ampliar. Entre o desenvolvimento real, já completado, e o desenvolvimento potencial, a se ampliar, abre-se um espaço que permite à criança ir além de sua capacidade discursiva, justamente quando interage com outros indivíduos.

A formação de roteiros mentais parece estar ligada à representação simbólica de eventos cotidianos armazenados durante as experiências de mundo da criança. Em suas vivências a criança pode ter uma participação significativa de natureza ativa (i.e. quando participa do evento quer como agente ou paciente), ou passiva (i.e. na qualidade de mera observadora).

As várias ações dentro de um roteiro citado parecem ser introduzidas na ordem espaço-temporal dos eventos. É digno de destaque o fato de que, mesmo na fase pré-escolar, as crianças já parecem possuir internalizada a estrutura canônica de roteiros, uma vez que fazem uso destacado desta no discurso que produzem. Com a iniciação escolar, ao que parece, a presença da ordem lógica espaço-temporal de eventos se intensifica no discurso.

Embora reconheçamos que as estruturas cognitivas envolvidas na representação mental de roteiros envolvam conhecimentos de natureza não apenas verbal, acreditamos que a verbalização reflete, em boa parte, o que a criança sabe sobre um roteiro e o que pode ser desenvolvido. Assumimos, portanto, que a criança já possui interiorizado, mesmo na fase pré-escolar, estruturas formadas para seus roteiros (Mandler, 1978; Nelson, 1978,

1981; Stein & Glenn, 1979). O que ela diz ao relatar eventos da rotina diária, e como o diz, é de significativa importância, pois revela sua percepção de mundo e uma boa parcela da organização de seu conhecimento.

Entretanto, os resultados estatísticos mostraram a prevalência do uso da seqüência OL no G2. Aceitamos, então, a hipótese de que a faixa etária seja um parâmetro designativo de diferença da freqüência do uso de seqüências OL. Cremos que a prevalência da seqüência OL no grupo de faixa etária escolar pode ser reflexo de uma maior maturidade lingüística, o que possibilita a criança exteriorizar em maiores detalhes o roteiro internalizado do evento sobre o qual ela esteja a falar. Cada um destes esquemas desempenha todo o conhecimento genérico que a criança adquire por meio de sua experiência com objetos, situações, seqüências de situações e de ações.

## CONCLUSÕES

Neste estudo sobre a influência de roteiros mentais na organização do discurso de crianças, constatamos que a ordem lógica, do ponto de vista da seqüência espaço-temporal de eventos, está bem mais presente no discurso de crianças que estão nos primeiros anos de escolarização do que no das que estão em idade pré-escolar.

As crianças que estão em idade escolar podem apresentar uma maior capacidade lingüística de exteriorizar com detalhes um roteiro vivido do que as que estão na pré-escola; mas, mesmo assim, isso não implica a rejeição de tal fato. Essa verificação presente nos primeiros períodos de maturação e desenvolvimento dos processos cognitivos, significativamente mais freqüente nas crianças de faixa etária escolar, pode ser reflexo da capacidade lingüística que possibilita a exteriorização detalhada de um roteiro internalizado.

Entretanto, os resultados estatísticos que foram apresentados também indicam que a seqüência espaço-temporal de or-

dem lógica na expressão de roteiros, no nível do discurso, já está estabelecida na fase pré-escolar. Parece, então, que a estrutura geral de roteiros já se encontra internalizada em crianças bem jovens e que estas apóiam-se em tais estruturas para produzir uma verbalização mais completa, um discurso mais organizado.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- MANDLER, J. M. A code in the node. *Discourse Processes*, v. 1, p. 14-35, 1978.
- NELSON, K. How young children represent knowledge of their world in and out of language; em Siegler. *Children's thinking: What develops?*. Hillsdale: Erlbaum: NJ, 1978a. P. 255-273.
- \_\_\_\_\_. Semantic development and the development of semantic memory. In: SIEGLER. *Children's language*. New York, 1978b. v. 1, p. 39-80.
- \_\_\_\_\_. Social cognition in a script framework. In: ROSS, Flavell. *The development of social cognition in childhood*. New York: Cambridge University Press, 1981.
- SCHANK, R. C., Abelson, R. P. *Scripts, plans, goals and understanding*. Hillsdale, Erlbaum: NJ, 1977.
- STEIN, N. A., Glenn, C. An analysis of story comprehension. In: FREEDLE. *New directions in discourse processing*. Albex: Norwood, 1979. V. 2.
- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: M. Fontes, 1994.

## DIDACTIQUE DES ECRITS EN LANGUES, NOUVEAUX PARADIGMES

*Patrick Dahlet*

*Université des Antilles et de la Guyane*

- **RESUMO:** *A didática do escrito em língua estrangeira se caracteriza, hoje, pela diversificação. Não se trata de adquirir uma competência generalizada, ainda que seja de comunicação, acumulando um conjunto de componentes iguais (lingüístico, discursivo, sócio-cultural), trata-se de saber articular capacidades diferenciadas e interativas no seio de um determinado projeto de escritura. Disto decorre, para abordar os escritos, uma postura de apropriação baseada na elaboração de critérios, genéricos e singulares, que seja capaz de integrar hipóteses sobre a natureza do discurso bem como sobre comportamentos adequados. A explicitação desses critérios permite conceber três acessos didáticos complementares ao dinamismo do escritos: acesso pelo objeto (critérios sócio-discursivos de identificação de textos no seio de conjuntos textuais); acesso pelos processos (critérios operatórios levando aos procedimentos redacionais); acesso pelas representações (cultura discursiva e socialização textual dos aprendizes).*
- **PALAVRAS-CHAVE:** *Gêneros Discursivos; Processos de Redação; Representações.*
- **RESUMÉ:** *La didactique de l'écrit en langue étrangère s'inscrit aujourd'hui sous le signe de la diversification. Il ne s'agit plus d'acquérir une compétence généralisée, fût-elle de communication, en capitalisant une série de composantes égales (linguistique, discursive, socioculturelle), mais de savoir articuler des capacités différenciées et interactives au sein d'un projet d'écriture déterminé. Il en découle une démarche d'appropriation fondée sur l'élaboration de critères d'investissement des écrits, à la fois génériques et singuliers, qui intègre des hypothèses sur la nature du discours écrit et des comportements qu'il met en cause. L'explication de ces critères permet de concevoir trois accès didactiques complémentaires au dynamisme des écrits: accès par l'objet (critères sociodiscursifs d'identification de textes au sein de séries textuelles); accès par les processus (critères opératoires conduisant les processus de rédaction); accès par les représentations (culture discursive et socialisation textuelle des apprenants).*
- **MOTS-CLÉS:** *Genres de Discours; Processus de Rédaction; Représentations.*

## INTRODUCTION DES COHERENCES PARTIELLES

Concevoir l'écrit au pluriel, c'est raviver un débat didactique classique: celui du rapport entre la pratique (scolaire) de l'écrit et la diversité (sociale) des écrits, entre un code et des normes, entre une structure et des stratégies, bref entre un pôle d'invariance et des facteurs de variation. Traditionnellement la didactique de l'écrit obéit à un mouvement de balancier, passant alternativement d'un pôle à l'autre, la didactique de la LM se centrant plutôt sur les invariants (l'ordre de la langue et du texte) et celle de la LE sur la variation (les situations de discours). Les typologies apparaîtraient à cet égard comme un moyen d'occuper l'espace entre les deux pôles, en neutralisant d'une certaine manière leurs différences, mais pas vraiment comme une tentative de les articuler.

La question donc n'est pas nouvelle, mais la manière de l'aborder a, me semble-t-il, changé. Il ne s'agit plus de ramener l'apprentissage de l'écrit à un lieu de cohérence essentiel (le linguistique ou le discursif pour simplifier), mais de proposer des niveaux de cohérences décloisonnées, partielles, locales, plurielles, à articuler éventuellement dans un programme d'ensemble, en fonction des caractéristiques de l'environnement éducatif.

La didactique de l'écrit s'inscrit ainsi aujourd'hui sous le signe de la *diversification* ou encore de la *différenciation*: remise en cause de l'idée d'une compétence généralisée, fût-elle textuelle ou même de communication, au profit de capacités diverses sous-tendues par un projet d'écriture.

Une nébuleuse de pistes sont en fait offertes aux enseignants par le développement des recherches sur l'écrit, dont l'un des aspects est, on le verra, d'amener à nuancer la distinction LM/LE en didactique de l'écrit, ce qui n'est pas inintéressant pour une thématisation de la bivalence en méthodologie.

Pour ne pas rester moi-même nébuleux, j'ai choisi de circonscrire ici le renouvellement didactique de l'écrit autour de

trois grands axes de réflexion, déterminant des accès didactiques différenciés: accès par l'objet, par les processus, par les représentations.

## LES ACCES PAR L'OBJET

Les accès par l'objet reposent sur une réflexion de type socio-historique ou encore ethno-linguistique. Cette réflexion — et c'est ce qui fait son originalité — part du principe que l'écrit comme objet n'est pas identifiable au produit. C'est d'ailleurs l'assimilation classique de l'écrit à une manifestation scripturale ou (ortho)graphique qui explique probablement le long silence théorique sur l'écrit-objet. Étudier l'écrit en tant qu'objet, suppose donc d'abord de le construire comme tel.

Cette construction s'appuie sur une double hypothèse: premièrement, l'écrit n'est pas un code second ou secondaire par rapport à l'oral, c'est un code de langage spécifique qui obéit à des règles non strictement linguistiques ou grammaticales; deuxièmement, les écrits s'identifient à l'intérieur de catégories de textes et de fonctions fortement contraints mais variables d'une communauté à l'autre. Ces deux hypothèses dégagent des objectifs et des moyens d'apprentissage spécifiques.

La première, en refusant d'identifier la fonction de l'écrit à une transcription de l'oral, délimite l'existence d'un "ordre scriptural" propre (Peytard, 1970, p. 37) en interaction étroite avec d'autres systèmes sémiologiques que celui de la langue (typographique, iconique, chromatique). La sensibilisation à cette organisation et à son appareil formel (des valeurs typographiques — italique, gras, soulignement, grands et petits corps — à l'iconographie — dessins, schémas, croquis — et à la mise en page) compose une première cohérence d'apprentissage, qui introduit à la complexité particulière de l'espace scriptural. C'est elle qui informe, on le sait, une bonne partie des stratégies d'anticipation de l'approche globale.

La deuxième hypothèse pose que la verbalisation est conditionnée par des choix discursifs et des domaines référentiels à l'intérieur desquels les textes ne circulent pas n'importe comment: types de textes (narratif, explicatif...), genres de discours (récit, prière, lettre commerciale, témoignage), fonctions cognitives et pragmatiques (définir, citer, rappeler, émouvoir, comparer). Même si ces catégories restent problématiques (qui, de la nature sémantique du référent, de la planification ou du type d'action retenue, détermine l'autre? quel rapport des combinaisons textuelles inédites, toujours possibles, ont-elles avec ces matrices?), elles n'en permettent pas moins à l'énonciateur de produire des textes, qualifiés par un certain degré de prévisibilité, et au lecteur d'orienter sa perception en fonction de cette prévisibilité: le genre "événement politique", dans le discours médiatique, suit un schéma du type événement principal, arrière-plan, conséquence événementielle, réactions verbales (Dijk, 1985); quand on est devant un texte de recherches, on sait qu'on trouvera des termes qui renvoient à l'activité d'observation, de classement et d'interprétation du chercheur ("à l'origine nous avons utilisé /.../. Nous nous sommes ensuite aperçus que /.../. D'où l'idée que /.../. Il apparaît ainsi clairement que /.../", *La Recherche*, 273, fév. 1995).

En termes didactiques, ces considérations génériques aident à rationaliser l'accès aux variations discursives de l'écrit: par des activités de classement de textes variés, qui amènent les apprenants à expliciter leurs modes de regroupements et à reconnaître des caractéristiques d'ensembles textuels déterminés, ou par des activités de saisie d'une même base référentielle en fonction de l'adoption de matrices discursives distinctes (par exemple *convaincre quelqu'un de cesser de fumer* peut se construire à travers un récit — le récit de la manière dont l'énonciateur lui-même a cessé de fumer — ou à travers une explication — des conséquences de la cigarette —, en enchaînant une forme à l'autre ou en articulant savamment les deux).

Au-delà de ces transpositions didactiques, ce que je voudrais encore souligner, c'est que le genre, s'il autorise à

démarquer l'apprentissage du modèle sommatif de l'écrit scolaire, invite aussi à retourner vers l'écrit d'apprenant pour en reconstituer le cadrage communicatif. L'observation des paradigmes d'unités scripturales et linguistiques mobilisées dans les écrits d'apprenants permet en effet de relever assez régulièrement des indicateurs de deux situations distinctes, ceux de la situation fictive que l'apprenant est appelée à instaurer et à représenter en fonction d'une consigne donnée, et ceux de sa situation d'apprentissage (participants à la tâche, environnement de leurs interactions). L'écrit d'apprenant peut bien prendre l'allure d'un texte fictif, il conserve toujours des traces de la situation d'apprentissage qui l'enchaîne, traces plus ou moins routinières (c'est le cas de l'élève qui, devant rédiger une lettre en classe, procède à une double identification: par son nom et celui de son professeur en haut à gauche de la feuille, conformément aux règles du genre "devoir scolaire", par le nom du destinataire fictif et sa propre signature en ouverture et en clôture de la lettre, conformément aux règles du genre "épistolaire"), plus ou moins inédites (cf. l'explicitation d'une incertitude telle que "je ne sais si ça se dit comme ça"), plus ou moins longues (du bouclage du travail par un "c'est fini" à l'insertion de tout un paragraphe de justification des défaillances que le professeur rencontrera dans le travail).

À partir de ces considérations du statut génériquement bivalent de l'écrit scolaire, on pourrait songer à l'élaboration d'une typologie des conduites de rédaction scolaire. Elle ferait apparaître, si l'on se donne un carré sémiotique du type *Sit. réelle* vs *Sit. fictive* avec leurs contradictoires *Sit. non réelle* vs *Sit. non fictive*, que les positions les plus fréquentes occupées par l'écrit d'apprentissage sont les deux dernières, le *non fictif* correspondant précisément au réinvestissement, plus ou moins fort, du discours de fiction par des blocs, plus ou moins compacts, d'adresses à l'enseignant, et le *non réel* par exemple à l'émergence du sujet apprenant en position de sujet de la fiction (émergence que déclenchent d'ailleurs les consignes du type *vous raconterez ce que vous avez fait avec vos parents dimanche dernier*, mais qui

peut aussi embrayer à l'insu du sujet. C'est le cas, assez fréquent, d'un participe passé accordé au féminin (cf. "aujourd'hui je suis très fatiguée") alors que le scripteur de la lettre à écrire en classe est supposé s'appeler *Jean*. Quelle information apporte cette marque? information sur le sexe féminin de l'apprenant ou sur une défaillance de compréhension du sujet? L'évaluation sera problématique et ne peut que le rester parce que la marque en question est liée à la constitution fondamentalement bi-générique de l'écrit d'apprentissage.

Ce que le recadrage générique de l'écrit d'apprenant met ainsi en relief, c'est que les marques de la prise en charge de deux discours en un, ne relèvent pas de l'anomal ou de l'aberrant, mais bien du conditionnement normal du produit scolaire en tant qu'objet social. Sous cet angle, la référence au *genre* est une manière de réexaminer le concept de *norme*. En tant qu'objet normalisé, l'écrit et son apprentissage supposent la maîtrise de règles qui relèvent beaucoup plus du formage que de l'axiologie.

## LES ACCES PAR LES PROCESSUS

Corrélativement à l'objet, la considération des processus ouvre un autre accès à l'apprentissage de l'écrit. Si la considération de l'écrit-objet se fonde sur des modèles descriptifs des textes, celle de l'écrit-processus se réfère à un modèle appropriatif de l'apprentissage. La diversification passe ici par l'explicitation des opérations en jeu dans la production et l'observation des processus d'écriture du scripteur. Le terme *processus d'écriture* désigne toute opération cognitivo-langagière qui sert à accomplir un objectif ou une tâche cognitive liés à la production écrite. Les modèles proposés (Dahlet, 1994a et 1994b) distinguent trois phases dans toute activité rédactionnelle: la *planification*, étape de la recherche et de l'organisation des idées, qui nécessite un effort plus ou moins important en fonction du domaine référentiel et du public visé; la *textualisation*, passage de ce que Vygotsky (1985) appelle le "brouillon mental", ou

représentation prélinguistique d'une intention de dire, à un texte, étape particulièrement lourde à gérer, à la fois parce qu'elle suppose non un simple travail de traduction-reflet de la pensée en langage, mais bien un travail de restructuration d'un ensemble d'idées non linéaires dans la linéarité d'un texte, et par la multiplicité et l'hétérogénéité des manipulations simultanément requises (orthographiques, lexicales, morpho-syntaxiques, de connexion, de cohésion, de modalisation); la *révision*, qui désigne des relectures successives du texte, suivies ou non de modifications plus ou moins conséquentes de la version primitive.

Une hypothèse fondamentale de ces recherches sur les processus, et qui intéresse les enseignants, est de postuler que si on parvient à décrire les processus d'écriture de scripteurs experts, on peut espérer programmer des enseignements plus adaptés à la formation de scripteurs débutants ou non-experts. L'hypothèse est certes trop belle pour être vraie, marquée qu'elle est peut-être par un certain angélisme cognitiviste, mais l'entreprise n'en fournit pas moins une série de contributions stimulantes pour une rénovation de l'enseignement de l'écrit. J'en délimiterai trois, particulièrement importantes me semble-t-il.

La première concerne la redéfinition même de l'acte d'écrire. Ce modèle opératoire substitue à une représentation linéaire de la production écrite, une conception récursive et interactive de l'écriture. Écrire ne consiste plus alors à produire des structures linguistiques adéquates d'un seul jet, mais à résoudre toute une série de problèmes de rédaction (on ne parle pas avec n'importe quel répertoire de connaissances culturelles et linguistiques, à n'importe qui, de n'importe quoi, à n'importe quel moment) en faisant appel à des processus cognitifs et textuels en interaction constante avec la représentation du texte à produire. Ainsi la planification ne se limite pas à l'étape préliminaire de la production, de la même manière que la révision ne joue pas seulement à l'étape terminale. En explicitant en amont du produit l'action de processus repérables, diversifiées et intriqués, c'est l'écriture que la proposition cognitive soustrait à l'implicite, et

donc les moyens de son apprentissage: écrire n'est plus assimilé à un rite mystérieux et inaccessible pour qui est sans génie, mais possède une rationalité qui peut s'apprendre.

La deuxième est que les analyses comparatives du processus d'écriture en langue maternelle et étrangère font observer que le comportement des scripteurs est équivalent d'une langue à l'autre. On a constaté par exemple que la planification de scripteurs de langue espagnole manifestait un degré d'abstraction semblable en langue maternelle et en langue étrangère (l'anglais dans ce cas), et cela malgré une compétence linguistique plus faible dans cette langue (Jones & Tetroë 1987). Dans le même ordre d'idées, lorsqu'on observe des sujets isolément, on se rend compte que ce sont les mêmes stratégies que chaque scripteur domine le mieux d'une langue à l'autre. C'est ainsi que des élèves brésiliens du second degré, que j'ai invités à produire des récits en portugais et français, ont témoigné d'une bonne capacité de planification dans les deux langues, continuant à établir des objectifs pragmatiques et textuels tout au long de leur production, mais ne parvenaient pas, que ce soit en portugais ou en français, à apprécier l'adéquation de la planification après sa mise en texte. Le phénomène a bien sûr à voir avec la difficulté générale de l'auto-évaluation et de l'autocorrection, mais ces apprenants gagneraient probablement à reconnaître et à intégrer des conduites d'évaluation ou de révision à toutes les étapes de l'activité rédactionnelle. On peut même se risquer à dire qu'une planification peut être plus accomplie en langue étrangère que maternelle. C'est en tout cas ce que j'ai constaté en analysant des descriptions de *padaria* produites par des étudiants brésiliens pour deux groupes de destinataires différents (étudiants d'une autre université brésilienne et étudiants français d'une université parisienne): les descriptions à usage des français étaient mieux planifiées que les autres. On peut d'ailleurs se demander si ce n'est paradoxalement pas la perception d'une distance cognitive plus grande (l'exposition à l'étrange étranger) qui est à l'origine de ce résultat, en exigeant alors de l'apprenant un calcul plus grand sur les savoirs de l'auditoire et la mise en adéquation du texte à

ces savoirs. Et dans ce cas, on retrouve bien l'une des bases conceptuelles d'un enseignement *bivalent* (français/portugais), à savoir que le rapprochement des programmes de langues est porteur d'une valeur éducative globale, au sens où il est de nature à favoriser le développement et l'élargissement des différentes composantes cognitives, langagières, culturelles, affectives de ceux qui les apprennent.

La troisième répercussion concerne la mise en évidence d'une relative autonomie des capacités d'écriture, autrement dit de l'aptitude à manipuler des stratégies d'écriture à l'égard des capacités linguistiques. Bien entendu les deux ordres de capacités sont en interaction. Le scripteur qui possède des savoirs linguistiques plus avancés dans une langue maîtrisera certes avec plus de facilité des stratégies d'écriture que celui qui n'arrête pas de buter sur les contraintes de l'organisation linguistique. Mais corrélativement la qualité de ce savoir linguistique n'assurera la cohérence du texte qu'à la condition que le scripteur concerné possède un éventail très large et très souple de stratégies d'écriture, telles que savoir traiter, anticiper des structures linguistiques, organiser son information en fonction des savoirs supposés des destinataires ou diagnostiquer des ambiguïtés référentielles.

## LES ACCES PAR LES REPRESENTATIONS

Tout individu se construit des représentations de la réalité afin de pouvoir agir ou croire agir sur elle. C'est le cas de l'enseignant et de l'apprenant face à l'objet de l'apprentissage et à ses modes de transmission ou d'acquisition. Ces représentations vont déterminer des attentes éducatives et des attitudes de résolution de ces attentes, qui pèseront nécessairement sur les comportements d'apprentissage. Leur prise en compte relève bien au sens strict du terme d'une logique de la diversification de l'écrit-objet, puisqu'elle aboutit à intégrer dans l'apprentissage des caractéristiques qui ne sont pas celles de l'objet lui-même: la



manière dont les sujets, individuellement, y arrivent. Je localiserai ce troisième niveau de cohérence en évoquant brièvement quelques-uns des résultats de deux analyses de représentations que j'ai menées auprès d'apprenants brésiliens de français.

La première a porté sur les représentations du fonctionnement de l'écriture, à partir de questions très simples, du type *Écrire, c'est quoi pour vous?*, posées à 108 étudiants de l'Université de São Paulo. Les réponses sont majoritairement du type: *Écrire, c'est faire des chaînes de pensée* (Mariana), — *J'écrivais comme je pensais* (Valeria), — *J'ai du plaisir quand j'essaie d'écrire mes pensées* (Rosangela). Elles sont étonnamment convergentes: l'écriture est assimilée à l'écrit, l'écrit à une transcription plus ou moins fidèle de la pensée. Bref l'écrit est un support, non le produit d'une activité de l'intelligence langagière, d'où le dénigrement quasi général des brouillons et la réduction du statut d'autrui à la figure du correcteur ou du juge. On perçoit les conséquences, paradoxales, d'une telle représentation pour l'apprentissage. Alors qu'il n'est pas facile d'écrire, alors que l'écriture suppose de savoir exécuter simultanément de multiples tâches, l'écriture apparaît à l'apprenant comme ne faisant pas en elle-même problème, parce qu'elle n'a pas la réalité langagière d'un travail de la pensée au contact du discours. C'est ce qui explique que le scripteur novice tende souvent à confondre son travail rédactionnel avec la recherche d'une unique formulation possible. Ce qui fait problème, c'est l'idée qui ne vient pas, le défaut d'inspiration. C'est l'inspiration qui opère, et en attendant qu'elle vienne on n'écrit pas. D'où l'intérêt de proposer, par référence au modèle opératoire proposé, des activités qui sensibilisent l'apprenant à la complexité d'un processus rédactionnel (associées à des consignes du type *racontez l'histoire d'un élève qui doit raconter le dernier film qu'il a vu*).

Dans la deuxième étude, j'ai analysé la manière dont près de 200 apprenants brésiliens de français, du 1er degré à la dernière année d'université, regroupaient spontanément en genres

20 textes des 2 langues (10 en portugais, 10 en français), les dénominations et les justifications qu'ils proposaient. Les résultats ne sont pas inintéressants au sens où ils mettent en évidence à la fois le flou et la créativité de la notion dans les représentations des apprenants. Concernant le degré de flou, je relèverai d'abord qu'il ne tient pas à la langue: qu'ils soient en français ou en portugais, les textes sont identifiés avec plus ou moins de précision dans les mêmes proportions, à la réserve près des plus jeunes (8<sup>e</sup> série du 1<sup>er</sup> degré) qui peuvent se saisir de la transparence d'un mot (*nutrition/nutrição* par exemple) pour rapprocher deux textes sans autre motif. Le flou provient avant tout d'un certain flottement du métalangage et d'une tendance assez nette à privilégier un critère de regroupement thématique.

Les dénominations métalinguistiques combinent en effet des désignations d'ordre sociodiscursif (*lettre, recette, publicité, poème, roman*), cognitif (*histoire, narratif, descriptif, argumentatif*), thématique (cf. *les deux textes parlent de nutrition, de la préparation de la viande...*), ou encore hiérarchique (*culturel vs non culturel*). Manifeste chez les plus jeunes, ce flottement de la dénomination diminue certes progressivement dans les copies des plus âgés, sans pour autant disparaître. Si l'on assiste à une montée des désignations d'ordre cognitif (*narratif, informatif, argumentatif*), qui correspondent à la base typologique la plus adaptée en classe, on reste alors en présence de catégorisations assez hétérogènes de la notion de genre: *informatif* peut voisiner avec *courrier personnel* ou *récit romanesque*, *textes de communication avec narratif* et *publicitaire*. Le constat de ce flou dénominatif doit néanmoins être nuancé par deux remarques.

La première est qu'il existe des genres de textes plus spontanément caractérisés que d'autres, plus permanents donc aussi que d'autres dans leurs modes de désignation. On ne s'étonnera pas qu'il s'agisse des textes du corpus proposé, à la fois les plus iconiques et les plus proches de l'expérience sociale des apprenants, le *courrier personnel* et la *recette de cuisine* en premier lieu, auxquels il faut ajouter le *poème* dont l'usage

scolaire constitue la garantie de reconnaissance. Inversement, au nombre des genres qui ont résisté le plus à l'identification, on ne s'étonnera pas non plus de trouver le *courrier des lecteurs*, le texte *anthropologique* et, de façon peut-être plus surprenante, des réalisations de *discours narratif*. Si le *courrier des lecteurs*, non repéré par les plus jeunes, apparaît néanmoins partiellement différencié de l'*éditorial* ou du *courrier* tout court en fin d'études universitaires, la caractérisation du texte *anthropologique* y reste très peu assurée: informulée ou alternant des désignations du type *texte scientifique* bien sûr, mais aussi *didactique*, *informatif* ou *écrit*. L'enseignant aura évidemment tout avantage à valoriser les genres qui sont apparus comme étant déjà des composantes de l'expérience discursive des apprenants.

La deuxième remarque est que si ce flou est le signe d'une certaine pauvreté du métalangage des apprenants, il n'est pourtant pas que cela. Il est aussi, me semble-t-il, l'indicateur de la variabilité même de la notion de genre, en fonction des cultures et des points de vue, variabilité dont l'imprécision a pour corollaire la localisation de la notion au plus près de la conscience des locuteurs (dans un rapport beaucoup plus serré en tout cas que les modèles textuels homogènes), et fournit donc des points de vue assez immédiatement utilisables en classe.

Plus qu'à une stabilisation du métalangage, ce qu'on observe en fait c'est la permanence d'un critère de regroupement thématique. Ce classement thématique, exprimé par des appréciations du type *ce texte parle du sertão*, *ce texte parle de l'organisme*, *ce texte parle des aliments*, est dominant chez les plus jeunes. Il cède progressivement la place dans les propositions des étudiants à des principes de classification à la fois plus formels et diversifiés suivant des traits de fonctionnement estimés spécifiques aux textes considérés: présence/absence de caractères typographiques, modalités d'énonciation (indices personnels, temps verbaux), types de fonction (centré sur le destinataire dans le cas de la *lettre personnelle* ou de la *publicité*). Je n'insisterai pas. Les indicateurs fournis recoupent des catégories classiques. Mais il faut signaler

qu'ils restent relativement frustrés (restriction des modalités d'énonciation quasiment aux seuls pronoms personnels, des fonctions textuelles à la seule fonction incitative; la mise en évidence par exemple dans la *recette* d'une *énumération des ingrédients*, suivie de relations d'actions à l'*impératif* est extrêmement rare) et continuent d'interférer avec le critère thématique. Le fait est notable: alors même que tous les textes proposés portent sur un même domaine référentiel, précisément pour tenter de focaliser la recherche des apprenants sur les organisateurs fonctionnels du texte, la lecture par identification du contenu référentiel évoqué demeure tendanciellement très forte. Si l'on considère que le contenu ne précède pas le texte mais que c'est le discours qui forme ses objets, les interventions de l'enseignant guideront prioritairement la construction par l'apprenant des cohérences matérielles, cognitives et énonciatives dont les traces identifient les textes dans un espace déterminé.

Cependant, le flottement métalinguistique n'exclut pas la créativité des justifications apportées aux classements. Je veux dire par là que le caractère lacunaire ou relativement hétéroclite des actes de dénomination métalinguistiques des apprenants ne les empêche pas de croiser des principes de classification reconnus, voire d'induire la possibilité d'un renouvellement de certaines de leurs composantes, aussi bien chez les élèves du 1er degré que chez les étudiants avancés. Par exemple, cet apprenant du 1er degré qui explique que le texte en question est une *receita porque fala como fazer comida* ou cet autre *porque nos ensina a fazer comida*, que font-ils sinon formuler dans leurs termes que ce qui caractérise la recette en tant que genre c'est de programmer un ensemble d'actions (*fazer*) que le lecteur devra exécuter; celui qui, sans réussir à identifier un *courrier du lecteur* autrement qu'en l'assimilant thématiquement à un genre *nutrition*, justifie son choix en disant que le texte *parle (avec) des choses qui sont très bien pour la (saude) santé* (sic) que fait-il sinon retrouver la propriété *polémique* à l'origine des *effets d'argumentation* caractéristiques du *courrier des lecteurs* en tant que genre (et du même coup, notons-le, reprendre la généralité des modèles

textuels sous l'éclairage des cohérences singulières des textes sur le marché); celui enfin qui identifie comme *culturel* ce qui est un *texte anthropologique*, mais qui explique que *c'est parce que sont des formes de préparer l'alimentation des peuples* (sic) n'est-il pas en train de saisir la synthèse conceptuelle, centrée sur la description de processus, caractéristiques d'un discours théorique.

Parallèlement à ces exemples de croisement de formulations d'apprenants et de bases typologiques, on peut trouver dans des formulations inédites des indices de reconstructions typologiques pertinentes. Ainsi, le fait d'identifier un discours narratif, associant un *je* et un *passé simple*, ou encore le fait d'inventer le genre *récit scientifique* pour dénommer un *texte anthropologique* éclairent de manière originale le fonctionnement de ces textes aux frontières des typologies constituées. Et on pourrait aller plus loin. Quand des apprenants ramènent un *discours narratif* à des critères, apparemment pauvres, du type *personnages, actions, événements/acontecimentos*, ou quand d'autres associent au *texte anthropologique* (identifié dans le cas présent comme *texte scientifique*) la propriété de *décrire des rites*, alors que le mot *rite* n'apparaît pas dans le texte, ne sont-ils pas, sans en avoir l'air, en train de déplacer les foyers des grandes typologies ou de les compléter en concevant la portée classificatoire de la constitution sémantique des catégories référentielles des textes. Le *narratif* se distinguerait dans cette perspective du *théorique* autant par leurs schémas prototypiques respectifs autant que par des oppositions du type *concret/ abstrait, agentivité/ non agentivité*. J'arrête là mes exemples. Même si les interprétations que j'en fais peuvent sembler un petit peu ou très optimiste, il n'empêche qu'ils suffisent à montrer que les trébuchements métalinguistiques des apprenants ne signifient pas forcément insuffisance ou inefficacité de leurs analyses. Au contraire, les recompositions qu'ils opèrent du paysage typologique, devraient avoir des incidences sur les exercices de régulation à proposer et trouver ainsi place dans la programmation des apprentissages écrits.

## CONCLUSION A LA CROISEE DES ACCES

Le croisement de ces trois accès ébauche une pédagogie à la fois multidimensionnelle et interactive. Elle suppose une compétence de communication rénovée, ou qui retrouve l'essence de son propos. Il ne s'agit plus de l'acquérir en capitalisant consciencieusement une série de composantes égales (linguistique, discursive, socioculturelle), mais de développer une diversité de capacités différenciées requises de langue en langue pour la réalisations de textes dans des situations d'interactions déterminées. À cet égard les connaissances des systèmes linguistiques restent centrales (ou le redeviennent), mais précisément réinterprétées en termes de capacités linguistiques, autrement dit en termes d'aptitudes à se saisir des potentialités des systèmes linguistiques et à en jouer en fonction d'autres savoirs transversaux à la langue (ethnolinguistiques, textuels, processuels, interlinguistiques). Il en découle une démarche pédagogique organisée autour de l'élaboration et la manipulation de critères de pratiques des écrits (critères socio-discursifs d'identification de textes au sein de séries textuelles, critères linguistiques organisateurs de fonctionnements textuels, critères opératoires concernant les processus de rédaction), à travers par exemple des questionnaires qui vont aider les apprenants à mettre en relation à des degrés divers des tâches, des capacités et des savoirs. C'est aussi fondamentalement une démarche socialisée par les singularités des apprenants (l'étude de leurs catégories préexistantes, de l'organisation et des difficultés de leurs écrits. Le choix des entrées grammaticales (par les notions, les traces d'énonciation ou les combinaisons morpho-syntaxiques) deviendra ainsi relatif aux problèmes d'écriture détectés dans les travaux des apprenants. Dans cette localisation plurielle de l'approche communicative, l'apprenant n'est peut-être plus au centre. Mais les apprenants sont aux commencements et à la fin des programmations.

## REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- DAHLET, P. Discours sur l'écriture et maîtrise de la rédaction. In: COLEMAN, J. A. (ed.). *Discourse variety in contemporary french: descriptive and pedagogical approaches*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994a.
- \_\_\_\_\_. A produção da escrita. Abordagens cognitivas e textuais. *Trabalhos de lingüística aplicada*. Capinas, n. 24, p.79-95, 1994b.
- DIJK, T. A. van. Structures of news in the press. In: \_\_\_\_\_. *Discourse and communication. New approaches to the analysis of mass media*. Berlin: Gruyter, 1985.
- JONES, C. S., TETROE, J. Composing in a second language. In: MATSUHASHI, A (éd). *Writing in Real Time: Modeling the production process*. Norwood, N.J.: Ablex, 1987.
- PEYTARD, J. L'oral et le scriptural: deux ordres et descriptions linguistiques. *Langue française*. Local?, n. 6, p. 35-47, 1970.
- VYGOTSKY, L. S. *Pensée et langage*. Paris: Éditions Sociales, 1985.

## UMA ANÁLISE DE UMA ATIVIDADE EM SALA DE AULA DE LÍNGUA INGLESA NUMA PERSPECTIVA INTERACIONISTA

Izabel Maria da Silva  
Universidade Federal do Pará

- **RESUMO:** *Análise uma atividade em sala de aula de língua inglesa sob uma perspectiva sócio-interacionista cujo argumento principal é o de que é na interação que o aprendizado se dá. Este estudo procurará evidências de que mesmo quando essa interação ocorre entre colegas do mesmo nível de proficiência numa segunda língua, ela pode criar oportunidades de aprendizado da língua através de ajuda mútua.*
- **PALAVRAS-CHAVE:** *Sócio-interacionismo; Vygotsky; Scaffolding; Fala Privada; Internalização.*
- **ABSTRACT:** *In this paper, an activity that occurred during an English class was analysed under the perspective of the sociointeractionism whose main argument is that learning happens during interaction. This study seeks for evidence that even when this interaction happens between peers with the same level of proficiency in a second language it creates learning opportunities of this language through mutual help.*
- **KEY WORDS:** *Sociointeractionism; Vygotsky; Scaffolding; Private Speech; Interaction.*

"Can't you give me brains?" Asked the Scarecrow. "You don't need them", answered the Wizard. "You are learning something everyday."  
L. Frank Baum (*The Wizard of OZ*).

### INTRODUÇÃO

As leituras feitas durante o primeiro semestre de 1998 para a disciplina "A Sala de Aula de Língua Estrangeira: Uma Abordagem Sociocultural", especialmente o texto de Donato (1994), apontaram o tema deste trabalho — zona de desenvolvimento proximal e *scaffolding*

O propósito deste estudo é analisar, sob uma perspectiva sociocultural, dados coletados a partir de uma atividade de sala de aula de língua inglesa com o objetivo de buscar exemplos de *scaffolding*, fala privada, bem como indícios de internalização do conhecimento co-construído pelos alunos. Inicialmente, apresentaremos uma breve revisão dos conceitos de zona de desenvolvimento proximal, *scaffolding*, fala privada e internalização. Posteriormente, apresentaremos os resultados da análise, bem como algumas discussões sobre esses resultados.

### NA TENTATIVA DE EXPLICAR OS CONCEITOS

A zona de desenvolvimento proximal é definida por Vygotsky como

a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (Vygotsky, 1998, p. 112).

Na interpretação de Schinke-Llano (1993, p. 121), zona de desenvolvimento proximal é “a área onde o aprendizado acontece”. Ela é essencialmente a diferença entre o que a criança compreende e sabe fazer por si mesma e o que ela pode vir a compreender e fazer sob orientação de alguém mais experiente (Lantolf & Appel, 1994). *Scaffolding*, ou estruturas de apoio, é exatamente esta orientação. Wood, Bruner & Ross (1976) citados por Cheyne & Tarulli (1996, p. 10) descrevem *scaffolding* como um “processo que capacita a criança ou principiante a resolver um problema, executar uma tarefa ou alcançar um objetivo que estaria acima de sua capacidade” real. Segundo Cheyne & Tarulli (1996), o objetivo final da instrução estruturada por *scaffolding* é

a autonomia na execução de uma tarefa após o desmantelamento do mesmo.

Donato (1994), ao discutir os mecanismos discursivos do *scaffolding*, esclarece que numa interação social o participante mais capaz cria, por meio do diálogo, situações de apoio nas quais o principiante pode tomar parte e, conseqüentemente, elevar seus níveis de conhecimento e habilidade. Prosseguindo esta discussão, Donato refere-se às seis características do *scaffolding* identificadas por Wood, Bruner & Ross (1976):

1. estabelecimento ou restabelecimento de interesse pela tarefa;
2. simplificação da tarefa;
3. persistência na busca do objetivo;
4. elucidação de aspectos importantes e as discrepâncias entre o que já foi feito e a solução ideal;
5. controle da frustração durante a busca de soluções de problemas;
6. apresentação de uma versão idealizada do que será realizado.

Ainda explicitando a interação por *scaffolding*, Donato (1994) diz, citando Rogoff (1990), que este tipo de instrução exige atenção permanente por parte de quem a coordena com vistas a atender às necessidade dos participantes — sua maior reestruturação, em caso de erro, ou seu desmantelamento, em caso de sucesso na solução dos problemas, supondo-se que os processos e estratégias tenham sido internalizados durante os episódios anteriores.

Aljaafreh & Lantolf (1994), ao discutirem os mecanismos de apoio do *scaffolding*, sugerem que as intervenções devam ser **graduais**, de forma a permitir o crescimento do principiante; **contingentes**, na medida em que a ajuda seja oferecida apenas quando e enquanto a necessidade se manifesta; e **dialógicas**, porque a zona de desenvolvimento potencial do aprendiz e a ajuda oferecida pela pessoa mais experiente são identificadas através do diálogo entre eles.

Até este ponto, temos tratado *scaffolding* apenas enquanto interação entre um participante mais experiente e um

princípios e a ajuda como unidirecional, isto é, de quem sabe mais para quem sabe menos.

Entretanto, Wertsch (1979; citado em Donato, 1994) amplia a noção de *scaffolding* ao descrevê-lo como um mecanismo interpessoal de apoio dialogicamente constituído que promove a co-construção do conhecimento e sua internalização em uma atividade compartilhada em que todos contribuem para o crescimento um do outro.

Considerando a origem e o fluxo da ajuda promovida durante os eventos de *scaffolding*, Tharp & Gallimore (1988) estabelecem a diferença entre **influência** e **assistência**. Para os autores, a influência é mais ampla, recíproca, compartilhada e pode estar presente em qualquer interação, enquanto que a assistência flui do participante mais competente para o menos competente, sendo mais característica de interações entre o professor e o aluno, por exemplo.

Segundo Lantolf e Appel (1994), a fala privada tem função estratégica na tentativa de ganhar ou recuperar o controle cognitivo face a uma nova tarefa, sendo, desta forma, um *scaffolding* auto-dirigido. Donato (1994, p. 48), inclusive, define fala privada como “um meio de auto-direcionamento durante a execução de uma tarefa que esteja acima do nível real de competência”.

A apropriação dos sistemas de símbolo é central no pensamento vygotskiano e conduz ao conceito de internalização que é a transformação da fala social em fala interna e em pensamento verbal (Vygotsky, 1991).

## O ESTUDO

Com base em Donato (1994), este estudo procurará evidências de que a interação entre colegas do mesmo nível de proficiência numa segunda língua pode criar oportunidades de aprendizado da língua através de ajuda mútua.

Para tanto, uma atividade de sala de aula foi registrada por vídeo numa turma de primeiro ano colegial de uma escola da

região de Belo Horizonte, cujo currículo de Inglês contempla o ensino das quatro habilidades. Por limitações técnicas, a filmadora captou apenas a conversa de um grupo de três alunos e apenas após o trabalho ter sido iniciado. Os três não estudam, nem estudaram Inglês em cursos de línguas e podem ser classificados como alunos de nível básico. A faixa etária dos alunos oscila entre 15 e 17 anos.

A tarefa envolvia trabalho em pares ou grupos de três alunos e consistia de duas fases. Na primeira, eles deveriam fazer as seguintes perguntas uns aos outros:

1. Do you live in a house or a flat?
2. How many rooms are there?
3. Is there a garden? A terrace?
4. What's in your bedroom?

Na segunda parte, usando as respostas obtidas na fase anterior, um aluno deveria falar sobre a casa do outro. Os alunos são aqui chamados de Gisele, Luísa e Roberto.

Essa atividade consta do livro *Headway Elementary*, de John & Liz Soars, da Oxford, que é o adotado com a turma.

## ANÁLISE DOS DADOS

Neste estudo, os dados serão analisados na busca de exemplos de *scaffolding*, de fala privada, bem como de indícios de internalização do conhecimento co-construído pelos alunos.

Os exemplos de *scaffolding* encontrados nos dados serão analisados também para verificar se apresentam alguma das seis características identificadas por Wood, Bruner & Ross (1976, citados em Donato, 1994).

O pressuposto para tal é que a presença dessas características revelará que os alunos tiveram sucesso em redistribuir entre eles a função de tutor durante os eventos de *scaffolding*.

Iniciaremos nossa análise pelo Protocolo A, que é o protocolo da fase de preparação.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
BIBLIOTECA DO C. L. A.

### Protocolo A

(a partir da tentativa de organizar as respostas para as perguntas 3 e 4)

- A01 Luísa: Como é que fala que não tem os dois?
- A02 Gisele: There isn't a garden and...
- A03 Luísa: Mas e os dois?
- A04 Gisele: ... and there isn't a terrace. No, espera... but there isn't a terrace.
- A05 Roberto: In one sentence?
- A06 Gisele: In, in one senten...
- A07 Luísa: Professor, como é que fala que não tem garden nem terrace numa frase só?
- A08 Prof.: There isn't a garden or a terrace.
- A09 Luísa: (repetindo pra si) There isn't a garden or a terrace. (ênfase em or)
- A10 Roberto: Ok. Now... What's in your bedroom? (vira-se para Gisele)
- A11 Gisele: There is a bed, a closet and a bedside table. Now, you Roberto.
- A12 Roberto: (falando bem baixo) In my bedroom has... a bed, a closet and... estante..... Como é mesmo estante?
- A13 Luísa: Bookshelf.
- A14 Gisele: Bookcase.
- A15 Roberto: Bookshelf ou bookcase?
- A16 Gisele: Bookcase.
- A17 Luísa: (baixo) Now I. (subindo a voz) There is a bed, a closet, a bookshelf, no, no bookshelf, a bookcase and a desk. And a stereo.
- A18 Roberto: Prontinho. I'm ready.
- A19 Luísa: Repete pra sair bonito na apresentação (e repete sua parte bem baixo).

O primeiro evento de *scaffolding* é encontrado logo no início do Protocolo A. Em A01, Luísa quer saber como se diz que não tem nem jardim nem terraço numa só estrutura, envolvendo os outros dois participantes na discussão. Em A02, Gisele inicia a elaboração da solução, sendo interrompida por Luísa (A03). Em A04, Gisele retoma a tentativa anterior elaborando uma boa solução que é descartada por ela mesma. Roberto (A05) é quem evidencia o fato de Luísa querer as duas informações numa só frase. Este dado novo faz com que Gisele (A06) retome o processo de elaboração, mas Luísa a interrompe recorrendo ao professor para obter a informação (A07).

O que é interessante observar aqui é o aspecto coletivo no estabelecimento do problema, pois a necessidade de Luísa só foi adequadamente compreendida após a intervenção de Roberto. Isto parece estar de acordo com Aljaafreh e Lantolf (1994) quando dizem que os mecanismos de apoio devem ser dialógicos, no sentido em que tanto o problema quanto sua solução são evidenciados pelo diálogo.

O fato de Luísa recorrer logo ao professor (A07) pode ser interpretado, de acordo com Wood, Bruner & Ross (1976), como evidência de sua pouca habilidade em minimizar sua ansiedade durante a busca de solução para o problema levantado.

Na linha A09, Luísa repete para si o modelo oferecido pelo professor, o que constitui um exemplo de fala privada.

No segmento que vai de A10 a A19, parece haver dois níveis de *scaffolding* ocorrendo, sendo um deles no plano da execução da tarefa de discutir as perguntas, e um no plano de construção do conhecimento de língua.

Discutiremos primeiramente o *scaffolding* de natureza lingüística. Desta vez é Roberto quem estabelece a tarefa ao solicitar ajuda para dizer estante em Inglês (A12). Luísa (A13) e Gisele (A14) oferecem opções diferentes. Roberto não se decide e volta a pedir ajuda (A15) e é atendido por Gisele (A16).

A fala de Luísa (A17) exhibe um exemplo de fala privada durante seu processo de adoção da palavra *bookcase* para dizer estante. Este evento é interessante porque parece restaurar a

confiança de Luísa no grupo, já que ela aceita a influência de Gisele, em vez de recorrer à assistência do professor (Tharp & Gallimore, 1988). Outro aspecto interessante e que merece discussão neste evento é que a hesitação de Luísa, revelada por sua fala privada, ao adotar *bookcase*, pode ser interpretada como internalização, no sentido que ela não conduz ao aprendizado, mas é já aprendido (Swain, 1995).

O *scaffolding* no plano da execução da tarefa estabelecida pelo professor inicia-se quando Roberto redireciona o grupo (A10) para a discussão da quarta pergunta, tem continuidade com Gisele (A11) devolvendo a pergunta para Roberto (A11) e com Luísa engajada em fala privada (A17). As expressões *Ok. Now* (A10), *Now, you Roberto* (A11) e *Now I* (A17) são evidências da habilidade do grupo em construir o *scaffolding* nos termos de Wood, Bruner & Ross (1976), no sentido em que serviram para restabelecer e manter o interesse do grupo pela tarefa. Outros exemplos de sucesso de uso dessas características são a avaliação que Roberto (A18) faz da tarefa, ou pelo menos de sua parte nela. A19 ilustra claramente a preocupação de Luísa com o momento da apresentação, o que, em termos de nosso parâmetro, se refere à busca de uma versão idealizada da tarefa.

Agora, vamos nos ater à análise do Protocolo B, que é o protocolo da fase de apresentação.

### Protocolo B

- B01 Roberto: (apontando para Luísa) She lives in a flat. In your flat...  
 B02 Gisele: her... her flat... (baixo para que apenas Roberto ouça)  
 B03 Roberto: In her flat...  
 B04 Luísa: Begin again, begin again.  
 B05 Roberto: (recomeçando) Então. She lives in a flat. There are a... there are three bedrooms. There isn't a terrace in her flat and there isn't a garden, too. In her bedroom there is a bed, a closet, a bookcase, a desk and a stereo.

- B06 Luísa: Gisele lives in a house. There are four bedrooms in her house. There is a garden in her house but there isn't a terrace. And in her bedroom there is a bed, a closet and a bedside table.  
 B07 Prof.: Closet (corrigindo a pronúncia de Luísa).  
 B08 Luísa: Yes, closet (repetindo a pronúncia certa).  
 B09 Gisele: He lives in a house. There isn't a garden or a terrace in his house. In his bedroom there is a bed, a closet and a bookcase (pronuncia closet errado).  
 B10 Prof.: Very good, everybody.

O segmento que vai de B01 a B05 exhibe outro exemplo de *scaffolding*. Em B01, Roberto usa *your* em vez de *her* para se referir ao apartamento de Luísa, o que leva Gisele a lhe oferecer a forma certa (B02). Apesar de a ajuda de Gisele não ter sido solicitada, ela é acatada sem negociação e Roberto tenta recomeçar sua apresentação de onde havia parado (B03). Luísa, porém, o interrompe sugerindo que ele recomece tudo (B04), no que é atendida. Novamente, uma ajuda não solicitada é acatada sem negociação. Nossa interpretação deste evento é de que o grupo foi muito habilidoso em estabelecer o *scaffolding* atendendo às características de simplificação da tarefa por parte de Gisele (B02), manutenção do objetivo de apresentar uma versão idealizada da tarefa por parte de Luísa (B04) e de Roberto (B05), e controle da frustração por parte de Roberto (B05), especialmente quando ele faz uso da fala privada como sugere a palavra **então** logo antes de reiniciar sua apresentação.

O Protocolo B registra muitos indícios de internalização. Nas falas de Roberto (B05) e Luísa (B09), o uso de *bookcase* é indicativo do sucesso do *scaffolding* iniciado por Roberto em A12. Apesar de Luísa não ter tido oportunidade de usar a estrutura *There isn't — or —*, para a qual pediu ajuda ao grupo e, em seguida, ao professor, a fala de Gisele em B09 revela o sucesso do *scaffolding* iniciado por Luísa em A01.



Os indícios de internalização discutidos acima estão em conformidade com a interpretação de Tharp & Gallimore (1988) quando dizem que o plano interpessoal, tendo sido criado numa atividade conjunta, é de certa forma um bem comum às pessoas envolvidas na atividade.

## DISCUSSÃO E CONCLUSÃO

Os dados nos permitiram concluir que o uso de *scaffolding* pode prescindir de um participante mais experiente (Donato, 1994), já que os alunos conseguiram, através do diálogo colaborativo, se ajudar mutuamente promovendo não só a co-construção de conhecimento de língua, como também a habilidade de solucionar problemas ao executar a tarefa. Esses resultados corroboram os de Donato (1994) e confirmam um dos princípios mais importantes da teoria vygotskiana: o de que é na interação dialógica que o aprendizado ocorre.

A discussão que vamos tecer com relação aos resultados deste estudo se aterá a suas implicações para o processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras em sala de aula.

A primeira é com relação ao tempo de fala do professor e dos alunos na sala de aula de língua estrangeira e das interações dos alunos entre si. Esta atividade ocupou, entre o estabelecimento da tarefa pelo professor, a organização dos grupos, a fase de preparação e a apresentação do último grupo, exatos 31 minutos dos 110 do encontro daquele dia. Os primeiros 79 minutos da aula foram usados pelo professor com os procedimentos de chamada, disciplina da turma e a explicação de *there is, there isn't, there are, there aren't, his, her* e os itens do vocabulário da lição. A seqüência dos eventos (primeiro a explicação, depois o trabalho em pares) e o tempo de cada um deles revelam, a nosso ver, a percepção do professor com relação à natureza e função da interação dos alunos entre si: o de ser o momento de *output* do *input* recebido, ou seja, um momento de mostrar o que aprenderam; não um momento de aprender (Swain, 1995).

Acreditamos que se o tempo gasto nas atividades for mais equilibrado, os alunos terão ainda mais tempo para, no diálogo colaborativo, transformar a informação dada pelo professor em co-conhecimento, pois o processo de internalização é, por definição, transformativo e não transmissivo (John-Steiner & Mahn, 1997). Outro benefício intimamente ligado a este é que os diálogos deixariam de ser simples transmissão de artefatos lingüísticos (Savignon, 1991; citada em Donato, 1994).

A segunda diz respeito ao uso da língua materna durante as interações em sala de aula de língua estrangeira. Como pudemos observar, o uso que os alunos fizeram da língua portuguesa superou a simples tradução de itens lingüísticos de um código para outro, na medida em que ela possibilitou a construção dos *scaffoldings* e, conseqüentemente, a realização da tarefa. Nesse sentido, o uso da L1 favoreceu o aprendizado da L2.

Uma última consideração a respeito da relação do conceito da zona de desenvolvimento proximal e seu uso em sala de aula é que precisamos nos resguardar da tentação de considerá-la uma mera técnica de ensino. O que diferencia as interações inspiradas neste construto é o *status* de fator determinante que Vygotsky confere ao contexto em que ocorrem. Outro traço distintivo é que nessas interações o que é importante não é exatamente a execução de uma tarefa, mas o processo cognitivo que dela advém (Tudge, 1988; Lantolf & Appel, 1994; Vygotsky, 1998).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALJAAFREH, A., LANTOLF, J. P. Negative Feedback as Regulation and Second Language Learning in the Zone of Proximal Development. *The Modern Language Journal*, v. 78, n. 4, p. 465-483, 1994.
- CHEYNE, J. A., TARULLI, D. Dialogue, Difference, and the "Third Voice" in the Zone of Proximal Development. [On line]. [S. l.; s. n., 1996]. [Citado em 24.09.98]. Disponível na Internet: <http://watarts.uwaterloo.ca/~acheyne/ZPD.html>.

- DONATO, R. Collective Scaffolding in Second Language Learning. In: LANTOLF, J., APPEL, G. (Eds.). *Vygotskian Approaches to Second Language Research*. New Jersey: Ablex Publishing, 1994. P. 33-56.
- JOHN-STEINER, V., MAHN, H. Sociocultural Approaches to Learning and Development: A Vygotskian Framework. [On line]. [S. l.; s. n., 1997]. [Citado em 24.09.98] Disponível na Internet: <http://vokovar.unm.edu/~vulkson/holbrook.html>.
- LANTOLF, J., APPEL, G. Theoretical Framework: An Introduction do Vygotskian Perspectives on Second Language Research. In: LANTOLF, J., APPEL, G. (Eds.). *Vygotskian Approaches to Second Language Research*, New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1994. P. 1-32.
- ROGOFF, B. *Apprenticeship in Thinking*. New York: Cambridge University Press, 1990.
- SAVIGNON, S.J. Research on the role of communication in classroom based foreign language instruction: on the interpretation, expression, and negotiation of meaning. In: FREED, B. (Ed.). *Foreign Language Acquisition Research and the Classroom*. Lexington, M.A.: D.C. Heath, 1991. P. 31-45.
- SCHINKE-LLANO, L. On the Value of a Vygotskian Framework for SLA Theory and Research. *Language Learning*, v. 43, n. 1, p.121-129, 1993.
- SWAIN, M. Collaborative Dialogue: Its Contribution do Second Language Learning. Plenary Paper presented at the Annual AAAL Conference, Long Beach, California, March, 1995.
- THARP, R.G., GALLIMORE, R. *Rousing Minds to Life: Teaching, Learning, and Schooling in Social Context*. New York: Cambridge University Press, 1988.
- TUDGE, J. Vygotsky, the Zone of Proximal Development, and Peer Collaboration: Implications for Classroom Practices. In: MOLL, L.C. (Eds.). *Vygotsky and Education: Instructional Implications and Applications of Socio-historical Psychology*. New York: Cambridge University Press, 1988. P. 155-172.
- YVOTSKY, L.S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: M. Fontes, 1993.
- \_\_\_\_\_. *A Formação Social da Mente: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores*. São Paulo: M. Fontes, 1998.

- WERTSCH, J. V. From Social Interaction to Higher Psychological Processes: A Clarification and Application of Vygotsky's Theory. *Human Development*, v. 22, p. 1-22, 1979.
- \_\_\_\_\_. *Vygotsky and the Social Formation of Mind*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1985.
- WOOD, D.; BRUNER, J. S., ROSS, G. The Role of Tutoring in Problem Solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, v. 17, p. 89-100, 1976.

## LES FORCES CACHEES DU CONCEPT DE PROGRESSION AU SERVICE DES STRATEGIES D'APPRENTISSAGE DE L'APPRENANT

Serge Borg  
Alliance Française de São Paulo

- **RESUMO:** *Se a didática das línguas se redefina, neste início do terceiro milênio, a partir do modelo multipolar e multidimensional, há conceitos-chave do campo que deixam claramente transparecer esta reorientação. O exemplo mais evidente é a nova abordagem policêntrica da noção de progressão que vai também muito além dessa constatação epistemológica ao propor que se explore as estratégias de aprendizagem do aluno. De fato, as forças sinérgicas de aquisição/apropriação de uma língua estrangeira mostram-se em estreita correlação com as que articulam o processo de progressão de ensino/aprendizagem. É o que propomos explorar neste artigo à luz do princípio de variabilidade que todo ato educativo subentende.*
- **PALAVRAS-CHAVE:** *Ensino/aprendizagem de Línguas; Progressão; Abordagem Policêntrica.*
- **RESUMÉ:** *Si la didactique des langues se redéfinit, en ce début de troisième millénaire, sur le modèle multipolaire et multidimensionnel, il est des concepts-clé du domaine que laissent clairement transparaître cette ré-orientation. La nouvelle approche polycentrique de la notion de progression en est l'exemple le plus manifeste et va également bien au-delà de ce constat épistémologique en proposant d'explorer les stratégies d'apprentissage de l'apprenant. En effet, les forces synergiques d'acquisition/appropriation d'une langue étrangère, se révèlent être en étroite corrélation avec celles que articulent le processus de progression d'enseignement/apprentissage. C'est ce que nous nous proposons d'explorer dans cet article à la lumière du principe de variabilité que sous-tend tout acte éducatif.*
- **MOTS-CLÉS:** *Enseignement/apprentissage des Langues; Progression; Approche Polycentrique.*

Comment le concept de progression en didactique des langues peut-il répondre aux exigences des stratégies d'apprentissage de l'apprenant? Une analyse des différentes forces qui sous-tendent ce concept nous paraît de nature à porter son éclairage car: «Sauf à faillir à sa fonction essentielle, l'école ne peut se désintéresser de la force qui fait cheminer le message vers l'enfant» (Guillaumin, 1962, p. 4).

Le profil épistémologique du concept de progression (Porcher, 1974) fait clairement apparaître que cette force de

cheminement est plurielle, tout comme les formes de l'intelligence (Gardner.1997) et qu'elle se redéfinit sur les six types suivants: centration sur l'enseignant, l'enseigné, l'instrument éducatif, la matière à enseigner, la méthode et l'objectif à évaluer.

### QUE FAUT-IL ENTENDRE PAR «CENTRATION SUR...»?

Il s'agit simplement de désigner une dominante dans l'acte éducatif, de localiser la polarisation pédagogique ou encore de cibler où ladite «force» prend sa source et par où chemine le message au sein de l'enseignement que l'on dispense. Pour ce faire, nous partirons des hypothèses de Louis Porcher afin de parcourir le champ épistémologiquement circonscrit par ces six forces de centration qui articulent le concept de progression.

La centration sur l'enseignant est celle qui a toujours prévalu depuis les humanités gréco-latines (Aristote) jusqu'à la méthodologie traditionnelle du début de ce siècle qui plaçait le «maître» au coeur du dispositif éducatif. Fortement remise en cause par la philosophie du moindre dirigisme et de la non-directivité des années soixante-dix, elle n'en demeure pas moins latente dans les pratiques avec la loi d'isomorphisme, c'est-à-dire la reproduction par l'enseignant des procédés d'apprentissage qui ont présidé à sa propre formation.

La centration sur l'enseigné s'inscrit en réaction à la centration sur le maître, sous l'égide de la psychologie cognitive qui prend l'intériorité du sujet apprenant comme objet de recherche et d'application. L'individu est au coeur des préoccupations didactiques avec la prise en compte de facteurs d'ordre biographique: âge, sexe, origine ethnique, langue maternelle; d'ordre biophysique: étude des stimuli, approche neuropsychologique; ou d'ordre affectif: attitude, motivation,... Il convient d'ajouter que dans la mesure où l'enseignement/apprentissage de la langue-cible se fait, en grande partie, en milieu scolaire, c'est également l'individu au sein du groupe-classe qui fera également l'objet de recherches psychosociologiques dans ce type de centration.

La centration sur l'instrument éducatif donne la primauté au médium dans la pure lignée Mac-luhannienne. On connaît les engouements successifs qu'à connu la didactique des langues pour le tourne-disque, la radio, le magnétophone, le laboratoire de langue, jusqu'à l'ordinateur avec multimédia, Cdrom et internet. La fascination pour les technologies nouvelles a toujours été un compagnon de route fidèle tout au long de l'histoire des méthodologies.

La centration sur la matière à enseigner a été marquée par les deux temps forts que sont la constitution du Français Fondamental ainsi que par l'élaboration de Un Niveau Seuil. Il s'agit essentiellement de trier et de redécouper le matériau linguistique soit dans une perspective minimaliste pour lui donner la plus large diffusion, soit dans une perspective fonctionnaliste et communicativiste avec ce qu'il est convenu d'appeler les actes de parole.

La centration sur la méthode inféode tout type d'enseignement / apprentissage à des postulats théoriques établis devant engendrer des pratiques, des procédés et des techniques de classe. Les méthodes traditionnelles, directes, audiovisuelles en sont, entre autres, les plus représentatives.

La centration sur l'objectif à évaluer quant à elle, convoque des paramètres comme la gradation, la programmation, l'échelonnement des contenus sur un axe d'apprentissage préalablement établi qui propose des évaluations initiale, intermédiaire et finale, avec le plus souvent, une certification des acquis à la clé.

### MAIS OU EST DONC PASSE LE CENTRE?

Au terme de cette approche trop rapide des différentes forces de centration qui nourrissent le concept de progression, il nous faut enchaîner avec une sévère mise en garde. La démarche analytique qui consiste à démembrer ce concept pour mieux l'explorer à partir des différentes forces de centration qui le

composent, ne doit en aucun cas l'atomiser et porter atteinte à la synergie fonctionnelle qu'il représente car c'est bien sa capacité à mobiliser simultanément plusieurs types de centration, en fonction de contextes d'apprentissage donnés qui en fait une véritable entité didactique incontournable. Le constat majeur est la rupture avec une représentation monocentrique du concept (essentiellement sur l'agencement de la matière à enseigner) et d'autre part, la nécessité d'une relecture de ce dernier dans sa dimension polycentrique et dynamique (Borg, 1997).

Franchir ce cap n'est guère chose aisée car conformément au mouvement de la métaphysique occidentale, toute réalité matérielle et conceptuelle possède un seul centre. C'est ce que Roland Barthes s'est employé à démontrer dans l'Empire des signes où il analyse, entre autres, le concept de ville en orient et en occident. Les réalités multipolaires ont du mal à se faire admettre dans notre culture et de nous expliquer:

Les villes quadrangulaires, réticulaires...produisent, dit on, un malaise profond: elles blessent en nous un sentiment cénesthésique de la ville, qui exige que tout espace urbain ait un centre où aller, d'où revenir, un lieu complet dont rêver et par rapport à quoi se diriger ou se retirer, en un mot s'inventer (p. 16).

Et c'est bien là le même rapport et le même réflexe que nous entretenons envers le concept de progression avec, comme seul centre présumé de gravité, et comme seul axe de réflexion, l'agencement de la matière à enseigner. *Français Fondamental* et *Un Niveau Seuil* en sont les exemples les plus manifestes avec comme vecteur théorique le structuralisme ou l'approche communicative qui enferment le concept dans une dualité réductrice: progression linéaire — progression en spirale.

Le malaise cénesthésique dont parle Roland Barthes (1993) confirme la résistance à toute approche multipolaire même si cette dernière existe et si plusieurs centres se superposent au sein d'une même entité, comme c'est également le cas pour la ville dont le centre, ajoute Roland Barthes, est toujours:

...le lieu de la vérité...toujours plein: lieu marqué, c'est en lui que se rassemblent et se condensent les valeurs de la civilisation: la spiritualité (avec les églises), le pouvoir (avec les bureaux), l'argent (avec les banques), la marchandise (avec les grands magasins), la parole (avec les agoras: cafés et promenades): aller dans le centre, c'est rencontrer la "vérité" sociale, c'est participer à la plénitude superbe de la réalité (p. 17).

### APPROCHE STATIQUE ET APPROCHE POLYCENTRIQUE

Cette «vérité», ce besoin de «plénitude superbe» se ressent également au niveau de la notion de progression, Saint-Graal méthodologique ou panacée curriculaire maintes fois approchée mais jamais maîtrisée en didactique des langues. Pour ce faire, nous nous employons à promouvoir qu'au sein de cette entité en apparence compacte et unitaire (voir schéma 1 et 2 ci-après) se cache des composantes distinctes mais interdépendantes, et qu'il y a tout lieu de les identifier et non de les occulter car elle recèlent des atouts insoupçonnés, porteurs pour la recherche en didactique des langues et ce, aussi bien pour la théorie de l'enseignement que pour la théorie de l'apprentissage.

Différents pôles de centration  
dans le concept de progression

Pôle – enseignant	P1
Pôle – enseigné	P2
Pôle – instrument éducatif	P3
Pôle – matière à enseigner	P4
Pôle – méthode	P5
Pôle – objectif à évaluer	P6

Différents pôles de centration  
dans le concept de ville

Pôle – spiritualité (église)	C1
Pôle – pouvoir (bureaux)	C2
Pôle – financier (banques)	C3
Pôle – commerce (grands magasins)	C4
Pôle – parole (agoras: café, promenade)	C5

Schéma 1: Approche compacte et statique

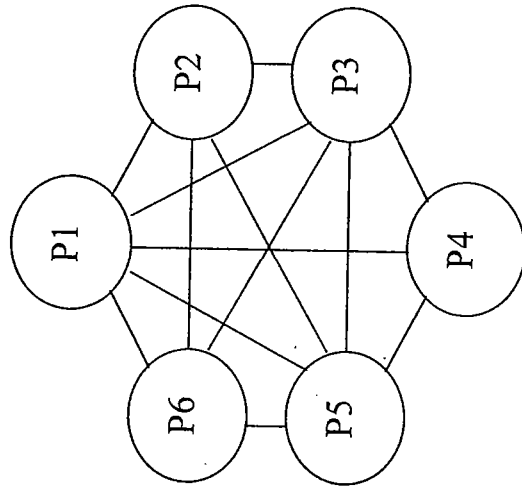
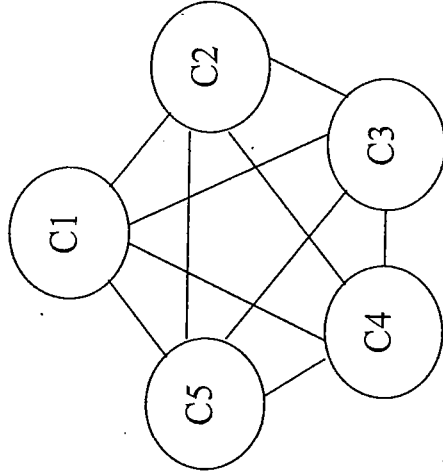


Schéma 2: Approche synergique et polycentrique



### DE LA SYNERGIE AVANT TOUTE CHOSE

Ces différentes composantes constituent une véritable synergie fonctionnelle au sein du concept de progression tout en lui donnant une vitalité organique dont l'enseignant aurait tout intérêt à tirer profit. Le piège à éviter, nous l'avons vu, est l'atomisation ou l'isolement, comme par le passé, d'une seule composante. Mobiliser simultanément, et à divers degrés, plusieurs forces de centration en

de contextes d'apprentissages donnés, nous paraît être le plus judicieux. En effet, intégrer pleinement dans sa pratique pédagogique la notion de **force** dans le cheminement du savoir nous paraît crucial pour piloter un cours. C'est un lieu commun que d'affirmer que les cours supérieurs et magistraux impliquent une forte centration sur le professeur, tandis que les enseignements précoces convoquent, de fait, une centration plus prononcée sur l'enseigné. De même, les centres d'apprentissages multimédia et les autoformations réhabilitent, à leur manière, la centration sur l'instrument éducatif (tant décriée dans la méthodologie audiovisuelle), et les préparations intensives aux certifications institutionnelles ne peuvent s'inscrire que dans un pôle de progression centrée sur l'objectif à évaluer.

Cette synergie fonctionnelle invalide la théorie de l'eclectisme gestionnaire (Puren, 1994) qui prône le démentèlement de toute méthodologie et approche constituée avec en toile de fond, une utilisation subversive des matériels existants et l'absence totale d'épistémologie et de repères théoriques dans le but présumé d'un renouvellement «métaméthodologique». L'histoire nous prouve que les méthodologies ou les approches se construisent par la force des facteurs externes: philosophiques, politiques, économiques, technologiques... (Borg, 1999a) et que toute ingérence à ce niveau est périlleuse, voire vouée à l'échec. De même que les historiens ne font pas l'histoire, les didacticiens ne créeront pas les méthodologies de demain. Elles s'imposeront à eux comme cela a toujours été le cas par le passé. Il leur appartiendra alors, comme hier, de les traduire, de les gérer, de les «opérationnaliser», en un mot, de les maîtriser au sein d'outils et de manuels pédagogiques; et c'est là que tous les enjeux de la recherche et de la formation apparaissent comme déterminants pour la discipline didactique (Galisson, 1995).

Le polycentrisme dynamique que nous prônons; parce qu'il est le fruit de la recherche en didactique des langues, et parce qu'il apparaît comme incontournable dans la formation des enseignants; préconise la gestion des centrations en fonction de contextes éducatifs donnés. Par la synergie qu'il implique, il

s'érige en rempart contre ce type de dérive éclectique qui tend à figer, voire à nier la poursuite de l'évolution des théories et des pratiques didactiques. L'approche prudemment qualifiée d'intégrative qui semble s'affirmer dans l'articulation des récents manuels de langues (Borg, 1999b.) prouvent, à bien des égards, que la didactique des langues s'achemine vers un **quatrième temps fort** de son histoire (après l'ère traditionnelle, audiovisuelle et communicative) avec un retour remarqué de la notion de progression qui se redéfinit sur le modèle multipolaire, et qui intègre plusieurs centrations à la fois (Cf. la préface du manuel *Tempo*: p.3) conformément à l'épistémologie complexe qui s'affirme dans les récentes recherches en sciences humaines (Morin, 1990)

#### «OU L'ON S'INTERROGE SUR LA MANIERE DONT UN SUJET ELABORE SES STRATEGIES D'APPRENTISSAGE»

C'est avec ce titre de sous-chapitre que Philippe Meirieu (1995 p.136) aborde l'épineux problème des stratégies d'apprentissage en s'appuyant sur trois ensembles de variables. Le premier concerne ce qu'il nomme: «*Les points d'ancrage cognitifs*» avec la notion de saisie qui renvoie à la question des outils d'apprentissage (types de support) et la notion de traitement, qui renvoie à la question des démarches. On retrouve dans ces deux notions une troublante synonymie avec la centration sur les instruments éducatifs (problématique des supports) réputés induire par leur structure même, des conduites pédagogiques (donc des démarches...) correspondant à des phases d'acquisition avec, hier, le SGAV et aujourd'hui, les didacticiens de nos dispositifs multimédia.

Le deuxième ensemble de variables comporte tout ce qui touche à «*l'histoire psycho-affective*» du sujet, appréhendé en fonction de son âge, son sexe, son origine ethnique, donc son

substrat cognitif qui n'est pas sans rappeler toute la dynamique et les préoccupations induites dans la centration de la progression sur l'enseigné.

Le troisième ensemble de variables concerne les déterminants socio-culturels avec la problématique des méthodes qui proposent des:

stratégies globalisantes, dominantes aujourd'hui dans l'enseignement des langues vivantes...où la perception de la signification de la phrase peut dispenser de la compréhension exacte de certains mots qui favorisent les individus habitués à passer du général au particulier plutôt qu'à l'inverse...c'est-à-dire ceux issus d'un milieu socio-culturel où l'on manipule naturellement l'abstraction.» (p.138)

et d'ajouter «Tout a fait à côté des argumentations linguistiques légitimes, le phénomène est bien réel et ne peut être ignoré des didacticiens» (p.138) et c'est là toute la centration de la progression sur la méthode (universelle, contrastive, analytique, synthétique, etc.) à mettre en oeuvre qui est au coeur du débat didactique.

Dans les trois cas (voir schéma n.3) il s'agit bien des composantes de la même entité que constituent les stratégies d'apprentissage au même titre que les différentes centrations constituent les composantes de l'entité «notion de progression». A bien des égards ces «ensembles de variables» font pendant aux différentes centrations analysées, et pourraient dans les deux cas, s'articuler dans la même mouvance dynamogène apte à mieux cibler et maîtriser les stratégies d'apprentissage de l'apprenant dans le cadre d'une L2.

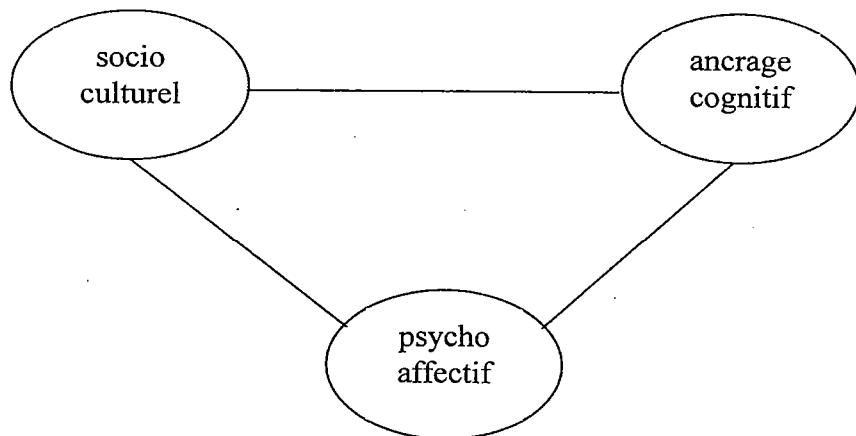


Schéma 3 - Groupes de variables  
— stratégies d'apprentissage —

C'est donc la notion de **variabilité** qui est ainsi étroitement associée à la notion de progression en didactique, comme le confirme Philippe Meirieu:

On voit donc qu'une stratégie d'apprentissage se constitue de manière complexe et fait intervenir des **variables** d'ordre très différents. Et d'ores et déjà, une conclusion s'impose: la pratique didactique devra s'efforcer de faire **varier** les stratégies d'enseignement de manière à ce que les sujets puissent utiliser leur stratégie d'apprentissage.

Nous croyons avec Claude Germain (1994) que la théorie de l'enseignement doit avoir la primauté dans la recherche en didactique des langues, et que cette étude sur la notion de progression s'inscrit pleinement dans cette théorie. Elle montre combien les forces cachées de ce concept sont également au service des stratégies d'apprentissage de l'apprenant et que ces forces peuvent pleinement jouer leur rôle de régulateur dans le cadre de la didactique pragmatique et relativiste qui marque le début de ce troisième millénaire.

## REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BARTHES, R. *L'empire des signes*. Paris: Skira, 1993.
- BORG, S. A. *Pour une lecture polycentrique de la notion de progression*. In: \_\_\_\_\_. *Notions en question*. Paris III: ENS Saint Cloud, juin 1997.
- \_\_\_\_\_. *La notion de progression en didactologie des langues-cultures: observations centrées sur la didactique du français langue étrangère*. Rouen, 1999a. Thèse (Doctorat nouveau régime) Université de Rouen.
- \_\_\_\_\_. *Le retour de la notion de progression en didactologie des langues-cultures: vers une nouvelle approche de type intégratif?* In: COLLOQUE CONTINENTAL SEDIFRALE de Puebla, 11, 1999. Actes du XI Colloque Continental SEDIFRALE de Puebla. Mexique, juin 1999b. (à paraître).
- GALISSON, R. *A enseignant nouveau, outils nouveaux. Méthodes et Méthodologies. Le Français dans le monde. Recherches et applications*. Paris: Hachette, 1995.
- GARDNER, H. *Formes de l'intelligence*. Paris: Odile Jacob, 1997.
- GERMAIN, C. *Formations à l'enseignement et à la recherche en FLES. Etudes de Linguistique Appliquée*. Local? Numéro spécial, juil./sept. 1994.
- GUILLAUMIN, J. *Aspects de la relation maître-élève*. Bulletin Binet-Simon, n. 472, 1962.
- MEIRIEU, P. *Apprendre....oui, mais comment?* Local? ESF Editeur, 1995.
- MORIN, E. *Introduction à la pensée complexe*. Local? ESF Editeur, 1990.



## INTERAGIR EN LANGUE ETRANGERE: UNE AFFAIRE SOCIO-CULTURELLE

*Rosalina Maria Sales Chianca  
Universidade Federal da Paraíba*

- **RESUMO:** *As pesquisas em etnografia da comunicação e, particularmente, as análises de Hymes mostraram que as relações da linguagem, em um determinado contexto cultural, são reguladas por protocolos sociais mais ou menos aparentes, mais ou menos codificados, que regem em particular o direito à fala, a escolha do tema apropriado, a propriedade das formas utilizadas, a organização geral da troca "conversacional". Essas relações lingüísticas são assim de natureza interativa, uma vez que se trata de uma interação verbal entre duas ou mais pessoas que tentam comunicar, com o objetivo de uma inter-compreensão mútua, de engajamento consciente e tácito. Por isso, os sujeitos dessas relações lingüísticas procuraram ajustar a sua fala, elaborá-la de outra maneira durante a troca "conversacional", adaptá-la, mudar o tema, neste vai e vem indispensável e primordial a toda negociação "conversacional". O professor de língua pode favorecer essa aprendizagem, participando da socialização dos jovens e de sua preparação para a vida.*
- **PALAVRAS-CHAVE:** *Interação Conversacional; Sócio-cultural; Socialização.*
- **RESUME:** *Les recherches en ethnographie de la communication et particulièrement les analyses de Hymes ont montré que les relations langagières, dans un contexte culturel donné, étaient réglées par des protocoles sociaux plus ou moins apparents, plus ou moins codifiés, qui régissent en particulier le droit à la parole, la thématique appropriée, la propriété des formes utilisées, l'organisation générale de l'échange. Ces relations langagières sont ainsi de nature interactive puisqu'il s'agit d'une interaction verbale entre deux ou plusieurs personnes qui cherchent à communiquer dans un but d'intercom-préhension mutuelle, d'engagement conscient et tacite. Pour cela, les sujets de ces relations langagières chercheront à ajuster leurs prises de parole, à les élaborer autrement au cours de la conversation, à les adapter, changer de sujet, dans ce va-et-vient indispensable et primordial à toute "négociation conversationnelle". L'enseignant de langue peut favoriser cet apprentissage participant ainsi à la socialisation des jeunes et à leur préparation à la vie.*
- **MOTS-CLE:** *Interaction Conversationnelle; Socio-culturel; Socialisation.*

En vue de participer à l'effort d'amélioration du niveau de vie des jeunes brésiliens, nous nous sommes engagée dans un enseignement militant. En ce qui nous concerne nous considérons que les divers enseignants, toutes disciplines confondues, doivent effectivement travailler dans ce sens. Pour l'enseignant de langue étrangère une des façons de participer à cet objectif est de travailler au développement d'une compétence communicative générale. L'acquisition de cette compétence communicative pourrait préparer les jeunes apprenants à une meilleure interaction conversationnelle leur donnant ainsi les moyens de se positionner dans un échange sans le complexe d'infériorité dû à leur manque de préparation au **monde de la parole**. Mais dans notre réalité didactique pédagogique de l'enseignement du FLE, comment y arriver?

Il nous paraît que nous devons cibler notre travail pédagogique sur une approche interactive qui puise dans l'expérience personnelle et interpersonnelle des apprenants et des enseignants. Dans cette perspective la personne totale est engagée dans le processus, y compris dans sa **dimension affective**. Enseignants et enseignés doivent prendre part à un travail systématique de découvertes psycho-sociologiques personnelles et interpersonnelles, faire place à une libre expression langagière qui ne peut se développer que si la langue maternelle trouve sa place en cours de langue, et s'y épanouit. **C'est ainsi qu'une compétence linguistique en langue maternelle peut avoir lieu et être développée en cours de langue étrangère**. La possibilité de l'emploi de la langue maternelle facilite à l'apprenant une libération personnelle qui lui permet non seulement de s'exprimer mais aussi de communiquer et de se retrouver.

Nous sommes convaincue qu'un certain équilibre psychologique personnel et interpersonnel et par conséquent une certaine harmonie du groupe, favorisent un climat d'entente et nous permettent de **travailler dans un climat plus positif et plus détendu**. Pour ce faire nous devons puiser nos activités pédagogiques dans les jeux, la musique, le théâtre... Et c'est ainsi

que les cours deviennent, petit à petit, des moments de détente et de plaisir. Il faut surprendre presque quotidiennement les apprenants, dans le but de les motiver et d'éviter que leurs difficultés quotidiennes sociales et économique ne les poussent à abandonner les cours de français. Il faut donc que ces jeunes apprenants passent le seuil de la classe avec une attente positive et découvrent **le plaisir d'apprendre**.

Aussi devient-il important de développer en salle de classe des thèmes qui les interpellent, qui leur demandent une implication plus importante **favorisant l'envie de participer à une oralité permanente et indispensable en cours de langue**. Des thèmes ancrés dans leur environnement socio-culturel doivent les amener à une prise de parole plus spontanée et plus fréquente.

L'individu est autant produit du milieu où il vit qu'il est lui-même sujet et agent social de sa communauté d'appartenance. Dans ce sens les valeurs, les modes de vie et les représentations symboliques attachées aux différentes cultures d'appartenance des apprenants doivent être pris en considération. Les interactions établies entre les divers "partenaires" mêlés au processus d'enseignement-apprentissage de la langue étrangère sont de véritables échanges culturels engageant différentes micro-cultures, unifiées autour d'un consensus de valeurs. C'est ainsi que les différences culturelles existant au sein d'une salle de classe où enseignés et enseignants appartiennent à la même zone géo-linguistique et partagent donc tous la "même langue" de communication, doivent être effectivement reconnues.

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

de l'identité individuelle et, par le biais de la confrontation avec *l'autre*, une perception de soi s'élabore (Zarate, 1986).

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

Puisque les groupes sociaux n'existent jamais de façon isolée, que la communication implique toujours des personnes et que ce sont ces personnes qui véhiculent et/ou médiatisent les rapports entre les cultures, nous devons tenir compte de cette pluralité au sein même de la salle de classe où des jeunes d'origines différentes sont rassemblés, où des interactions ont lieu, où une communication doit s'établir entre les membres de la communauté scolaire. Il faut que ceux qui s'y engagent soient placés dans un champ interactif où l'interrogation porte sur les relations qui s'instaurent entre des groupes culturellement identifiés et où l'accent est mis davantage sur les rapports que le "je" individuel et/ou collectif entretient avec autrui que sur autrui proprement dit. C'est pourquoi nous adoptons une pédagogie socioculturelle en vue de favoriser non seulement la prise de la parole mais aussi de contribuer à l'éducation des jeunes apprenants et à leur préparation à la vie sociale.

## 1 ASPECTS SOCIO-CULTURELS DE LA COMMUNICATION

### 1.1 DES PARTENAIRES ENGAGÉS

Comme tout discours, le discours sur la culture est inséré dans une situation de communication qui n'est pas neutre mais qui, au contraire est caractérisée par un certain nombre de paramètres (qui parle, à qui, dans quelles circonstances, selon quelle intention...). De cette façon, nous constatons que les problèmes inter-culturels rejoignent ceux de toute communication inter-individuelle ou inter-groupale et que le contexte de communication, réel ou perçu, influence et détermine son contenu, en imposant réserves et nuances. De même, la communication doit être envisagée dans sa "conception interactive" où les phases d'émission et de réception sont en relation de détermination mutuelle. Ainsi les "sujets parlants" doivent être capables d'enchaîner leur tour de parole comme nous l'explique Kerbrat-Orecchioni (1990), tout en étant capables d'anticiper "le calcul interprétatif de l'émetteur" pour mieux interagir et argumenter. Ainsi les "sujets parlants" doivent aussi être capables de devenir, à tour de rôle, l'émetteur et le récepteur de "l'interaction verbale".

Selon les récentes analyses sur le processus de communication, pendant tout le déroulement d'un échange communicatif, les différents participants exercent les uns sur les autres "un réseau d'influences mutuelles, et dans ce sens, "parler, c'est échanger, et c'est changer en échangeant" (Kerbrat-Orecchioni, 1990, p. 17). De cette façon tout échange communicatif sous-entend que les participants de cet échange agissent les uns sur les autres à travers l'utilisation qu'ils font de la langue et des codes para-verbaux et non verbaux. Encore faut-il qu'ils s'engagent réciproquement dans cette "interaction verbale" pour qu'il y ait échange. Il ne suffit pas qu'ils se parlent alternativement mais qu'ils soient effectivement "engagés" dans

l'interaction et qu'ils le fassent comprendre à travers des signes d'engagement mutuel. Comme le note Kerbrat-Orecchioni, "l'émetteur doit non seulement parler, mais parler à quelqu'un, et le signaler par l'orientation du corps, la direction dominante de son regard, et la production de marqueurs verbaux d'allocution; il doit en outre s'assurer, par des coups d'œil intermittents, que l'autre écoute, et qu'il est bien "branché" sur le circuit communicatif; [...] et éventuellement "réparer" les défaillances d'écoute ou problèmes de compréhension par une augmentation de l'intensité vocale, de reprises, ou des reformulations..." (Kerbrat-Orecchioni, 1990, p. 18). Le récepteur de son côté doit lui aussi, produire des signaux d'écoute et de participation effective dans cet échange communicatif. Il montrera son engagement, par exemple à travers les "régulateurs", telles les réalisations non verbales (regard, hochement de tête, froncement des sourcils, bref sourire, léger changement corporal,...), les réalisations vocales ("mmh" et autres vocalisations), ou encore verbales. D'après Kerbrat-Orecchioni, ces régulateurs verbaux possèdent différents degrés d'élaboration: morphème exclamatif, reprise avec ou sans reformulation... Certaines réalisations sont compatibles entre elles et fonctionnent normalement en réseaux, les régulateurs verbaux pouvant être accompagnés de signes non verbaux (Kerbrat-Orecchioni, 1990, p. 17-24).

Tout discours étant socialement et culturellement situé, il s'ensuit que les règles et les principes qui déterminent et sous-tendent le fonctionnement des conversations et de tout échange communicatif de la vie quotidienne, ne sont pas universels, variant sensiblement d'une société à l'autre, voire à l'intérieur d'une même société. Divers travaux, notamment dans le domaine de l'ethnographie de la communication ont, ces dernières années, montré combien les variations entre différentes cultures affectent la façon dont elles conçoivent et organisent les différents échanges communicatifs. La variable culturelle va ainsi constituer l'ancrage de tout essai d'une véritable communication, visant à l'intercompréhension.

Dans cette conception de la communication, il devient indispensable que les partenaires de l'échange prennent en compte ces *différents aspects*. Ils doivent être simultanément et/ou successivement à l'écoute l'un de *l'autre*, en s'accordant mutuellement la qualité pleine de sujets. Ils prennent ainsi la place qui leur appartient dans l'échange. Nous le savons, la variation culturelle est partout et peut venir affecter tous les aspects. Elle est susceptible de se localiser à tous les niveaux du fonctionnement des interactions, sans se limiter aux différences de systèmes linguistiques (répertoires lexicaux, procédés morphosyntaxiques, etc.) des interlocuteurs engagés dans la "conversation". La variation culturelle peut aussi s'étendre à différentes données paraverbales et non verbales. Cela nous amène à dire que, parmi les partenaires d'une même communauté linguistique, la non prise en considération de ces paramètres peut amener des dysfonctionnements dans la communication. La découverte de ces *paramètres*, en classe de langue étrangère, pourra permettre au jeune apprenant de les identifier, de comprendre le fonctionnement de la communication et d'en tenir compte dans ses échanges quotidiens. **C'est-à-dire, dans ses échanges en langue et culture maternelles.**

Il s'ensuit que pour communiquer avec autrui nous devons prendre en compte, entre autres:

- les comportements vocaux ou paraverbaux qui varient d'une société à l'autre, d'une micro-société à l'autre, (selon la catégorie socio-professionnelle et/ou socio-économique des interlocuteurs engagés dans "l'interaction", selon leur personnalité). Ainsi sont susceptibles de variation la vitesse d'élocution, l'intensité vocale. En ce qui concerne ce dernier paramètre, on constate que, l'on parle plus ou moins fort selon les sociétés. Hall note par exemple qu'en Angleterre "les Américains sont culturellement accusés de parler trop fort" (1971, p. 175). Il précise que pour les Anglais, parler fort est une "forme d'intrusion, un signe de mauvaise éducation" (Hall, 1971, p. 175). Au Brésil, on trouve une grande variation de l'intensité de la voix

soit par rapport à la région, soit par rapport à l'appartenance sociale (on a tendance à parler plus fort dans le Nordeste).

N'oublions pas que le portugais du Brésil est une "langue à accent", très différente sur ce point du français. Nous le savons, l'accent joue une fonction identificatrice, permettant d'identifier sociologiquement et culturellement un "sujet parlant". L'accent est un élément constitutif de l'identité d'un individu et la prise de conscience des différences de "musicalité" des langues (source et cible) par des activités de productions-écoutes du sujet s'exprimant alternativement dans les deux langues peut être interculturellement intéressante. Compte tenu de l'immense étendue du Brésil et du mélange de diverses ethnies en contact dans ce pays, nous pouvons trouver une différence assez accentuée quand il s'agit du paysage prosodique et sonore de cet immense sous-continent.

On pourrait également mentionner les interjections, qui se situent à la frontière du verbal, du paraverbal, et même du non verbal. Nous faisons allusion ici aux interjections, qui constituent marque d'appartenance à un groupe ou à un sous-groupe. Nous pouvons dire qu'au Brésil, certaines interjections sont la marque d'appartenance à une région spécifique (ainsi l'interjection "oxente" qui correspond à peu près au français "dis donc" est typique du Nordeste, à Minas Gerais on utilise "uai" et dans le Rio Grande do Sul "sô", chacune de ces interjections indiquant une appartenance régionale). Certaines interjections ont été reproduites par des membres de différentes régions dans le but de copier un style prosodique spécifique à un peuple originaire d'une région précise et aussi d'adhérer à un mode de vie particulier (au cours des années 80, la région Nordeste devenant à la mode chez les "intellectuels" certaines manières de dire et de parler ont été imitées dans d'autres régions).

## 1.2 LES ASPECTS NON VERBAUX

Ainsi que l'ont défini les chercheurs du "collège invisible", la communication est un processus social intégrant différents modes de comportement: parole, geste, mimique, espace interindividuel, regard, etc. (*La nouvelle communication*, 1981, p. 24). Parmi les comportements non verbaux, nous nous intéressons à la proxémie, la kinésique, le regard.

Le terme proxémie, écrit Hall, est "un néologisme que j'ai créé pour désigner l'ensemble des observateurs et théories concernant l'usage que l'homme fait de l'espace en tant que produit culturel spécifique" (1971, p. 13). Les proxémies comparées des cultures française, arabe, latino-américaine montrent qu'il existe des divergences sensibles. Dans nos différentes Institutions scolaires, où des Brésiliens d'origines différentes sont rassemblés, issus de classes sociales diverses, cette dimension proxémique a une importance. Des jeunes issus de milieux hétérogènes, pourraient être invités à prendre conscience de ce qu'est la "bonne distance" dans la culture étrangère, et par là même de prendre conscience de la "proxémique" qui règle leurs rapports quotidiens en classe et dans la vie sociale. Certains gestes (bises, poignées de main, accolades) impliquent un contact et relèvent à la fois de la proxémie et de la kinésique. Les spécialistes de la communication non verbale se fondent à la fois sur les distances d'interaction, la fréquence des gestes de contact, et la durée des contacts oculaires, opposent les sociétés "à fort degré de contact" (high contact): Europe méditerranéenne, **Amérique latine**<sup>1</sup>, sociétés arabes et les sociétés "à faible degré de contact" (low contact): Europe du nord, Extrême-Orient (la frontière entre ces deux zones traversant semble-t-il la France) (Kerbrat-Orecchioni, 1994, p. 20). Selon ces observateurs, l'Amérique Latine est une culture de contact plus proche que ne l'est la culture française. C'est sans

<sup>1</sup> Souligné par moi-même.

doute une différence à exploiter dans une démarche socio-culturelle.

Le comportement kinésique (gestes, mimique) est une autre composante non verbale de nature culturelle. On peut considérer les gestes par rapport à des "différences quantitatives"; l'abondance des gesticulations est extrêmement variable selon les sociétés et l'on peut classer ces différentes sociétés sur une vaste échelle graduée, entre deux extrêmes opposés. On peut aussi s'intéresser aux "différences qualitatives" puisque les gestes sont fondamentalement conventionnels, et n'ont donc pas nécessairement la même signification dans les différentes sociétés. Il en est de même des mimiques. Dans certaines sociétés les "sujets parlants" restent pratiquement impassibles quand ils parlent/écoutent (cultures asiatiques), tandis que dans d'autres, les "interactants" se livrent à une grande activité mimique et gestuelle (cultures latino-américaines).

La dimension gestuelle doit donc prendre une place importante dans les cours de langue au Brésil, vu que les Brésiliens ont une gestualité coverbale abondante. Ils pourraient difficilement s'exprimer sans les mouvements des mains. C'est comme si les mots ne leur suffisaient pas ou alors qu'ils les considéraient insuffisants pour communiquer. C'est comme si, d'une certaine façon, les gestes constituaient des procédés de validation interlocutoire. Les gestes sont comme une projection de soi-même et indiquent l'implication du sujet dans l'interaction. On notera que les Brésiliens du Nord sont plus impliqués dans la gestuelle et dans le contact corporel que ceux du Sud, le "toucher" faisant partie des modes d'expression et de communication dans ce pays. **Ignorer la dimension gestuelle et les contacts corporels dans les activités pédagogiques en cours de langue étrangère, reviendrait à limiter les échanges et à admettre l'aliénation de l'une des expressions culturelles des Brésiliens. C'est pourquoi nous leur accordons la place pédagogique qui leur revient.**

On citera enfin l'importance de la démarche, des postures et du regard<sup>2</sup>, autres composantes susceptibles d'écarts culturels, selon les normes culturelles des sociétés concernées. La démarche est un trait culturel marquant au Brésil, constituant aussi une fonction identificatrice de l'origine régionale (ainsi les habitants de Rio de Janeiro ont une démarche "dansante", ceux de l'intérieur du pays marchent de façon moins "rythmée"). Le regard est un autre élément majeur dans la communication au Brésil et il est important de donner sa place à ce phénomène culturel. Les Brésiliens communiquent très facilement par le regard. Ils établissent normalement un premier contact à travers un contact oculaire, qu'ils peuvent garder pendant, une durée assez significative. Le Brésil peut être considéré comme une société à fort degré de contact et aussi une société à regard soutenu. Reste à souligner les écarts existant entre les cultures du Nord et celles du Sud dûs aux différentes ethnies installées dans ces régions. Il revient donc à l'enseignant de langue étrangère de sensibiliser les apprenants à ces traits culturels, favorisant ainsi une approche conversationnelle inter-culturelle, que ce soit entre partenaires d'une même culture nationale ou alors entre des partenaires multinationaux.

### 1.3 LA PRISE EN COMPTE DES DIFFÉRENCES CULTURELLES EN COURS DE FLE AU BRÉSIL

Il existe d'importantes différences culturelles au Brésil (Amérique Latine), notamment entre le nord (régions Norte,

<sup>2</sup> Selon Kerbrat-Orecchioni les sociétés à regard soutenu coïncident avec celles "à fort degré de contact" et celles où la durée du regard est "faible", sont les cultures "à faible degré de contact". Elle donne comme exemple le contexte d'une négociation commerciale au cours de laquelle les Japonais établissent un contact oculaire pendant 13% en moyenne de la durée de l'interaction. Ce pourcentage est de 33% pour les Américains et les Coréens, et 52% pour les Brésiliens - souligné par moi-même (1994, p.24).

Nordeste) et le sud (régions Sul, Sudeste), avec comme frontière approximative, la région Centro-Oeste où se trouvent le District Fédéral-Brasília et ses environs. Les individus originaires du Nordeste sont considérés comme plus "chaleureux", ce qui veut dire dans ce sens, que pour eux la "bonne distance" est celle qui les rapproche davantage de leurs partenaires dans l'échange communicatif. Ils sont également perçus comme plus "latins", communiquant plus fortement par les gestes, et plus "bruyants" parce que plus "bavards", parlant tous en même temps avec une forte intensité vocale en ne respectant pas toujours les tours de parole. La région Nordeste est celle qui a vu naître le Brésil, qui a gardé le plus fort brassage entre les Africains, les autochtones (appelés "Indiens" par les Portugais) et les Européens. Elle est aussi celle qui garde encore aujourd'hui certaines habitudes culturelles (alimentaires, musicales et religieuses) léguées par les "Indiens" et surtout par les Africains, à côté de traditions et de normes qui proviennent de la culture "européenne" ou qui sont issues du brassage culturel des diverses ethnies en contact. Il convient de rappeler que les régions placées au sud du Brésil sont celles qui ont subi la plus forte concentration de peuples venus d'Europe, surtout au début de ce siècle, étant pour cela plus marquées par les cultures européennes. Notons que les Brésiliens d'origine italienne, polonaise ou allemande, ont des comportements proxémiques, kinésiques, différents, correspondant aux influences des pays d'origine.

N'oublions pas que nous nous situons dans un champ pluriculturel parce que tout groupe social est formé d'individus qui interagissent dans divers contextes sociaux. Ceci les amène donc à établir différents rapports sociaux, différents rapports inter-culturels. Cette réalité pluriculturelle va demander une ouverture à *l'autre* pour qu'il y ait échange.

Aborder ces *aspects culturels* en classe de langue étrangère (en l'occurrence en F.L.E.) va conduire les apprenants à relativiser la façon dont ils se comportent les uns envers les autres, issus qu'ils sont tous de milieux socio-culturels et socio-

économiques hétérogènes, ce qui favorisera par la suite une meilleure approche et une acceptation des cultures concernées. La culture, peut être définie, après Lévi-Strauss, comme l'ensemble des codes symboliques qui permettent, à l'intérieur d'une société, la communication et l'échange. Lorsque plusieurs personnes sont en situation d'interaction, la communication, nous venons de le voir, ne passe pas uniquement par la parole. D'autres éléments entrent en jeu: comportements vocaux, kinésiques, proxémiques, vestimentaires, etc. Tous ces *aspects* sont donc des signes, des symboles qui créent des messages circulant entre les individus et les groupes. Ces signes tendent à être codifiés par la culture mais à l'intérieur d'une même culture ces codes tendent à se différencier suivant les groupes. Tout discours sur une culture apparaît donc, nous le répétons, dans une histoire individuelle et sociale, dans un contexte politique et économique et aussi dans un système plus ou moins équilibré, et en ce sens symptomatique d'une structure déterminée à un moment donné.

## 2 INTERACION ET NEGOCIATION CONVERSATIONNELLE

Les recherches en ethnographie de la communication et particulièrement les analyses de Hymes ont montré que les relations langagières, dans un contexte culturel donné, étaient réglées par des protocoles sociaux plus ou moins apparents, plus ou moins codifiés, qui régissent en particulier le droit à la parole, la thématique appropriée, la propriété des formes utilisées, l'organisation générale de l'échange. Ces relations langagières sont ainsi de nature interactive puisque, nous l'avons déjà vu, il s'agit d'une interaction verbale entre deux ou plusieurs personnes qui cherchent à communiquer dans un but d'intercompréhension mutuelle, d'engagement conscient et tacite. Pour cela, les sujets de ces relations langagières chercheront à ajuster leurs prises de parole, à les élaborer autrement au cours de la conversation, s'il le



faut à les adapter, changer de sujet, dans ce va-et-vient indispensable et primordial à toute "négociation conversationnelle". Ce processus s'effectue que l'interlocuteur soit réel ou potentiel, dans le cas d'un discours écrit ou encore d'un monologue, puisqu'il existe toujours consciemment ou non un "récepteur ciblé". Dans toute interaction verbale il y a donc de l'interprétation, de l'expression et de la négociation, nous dit Kramersch, pour qui "la négociation s'opère à travers l'organisation des tours de parole, le ménagement des thèmes du discours et l'accomplissement des tâches de la communication" (1984, p.17-22).

## 2.1 ORGANISATION DES TOURS DE LA PAROLE

En dehors des éléments non verbaux (hochements de tête, gestes de mains, mimiques, mouvements du corps) et des éléments vocaux (intonation, ton, intensité vocale, accent) qui accompagnent l'échange, le rituel des prises de parole contribue à la création, **en coopération**, de l'objet du discours. Comme l'écrit Kramersch (1984, p. 20), "on annonce qu'on va prendre la parole, ou on interrompt dès qu'on reconnaît une césure naturelle dans le discours de l'interlocuteur, on encourage son partenaire en donnant des signes qu'on a compris et qu'on est d'accord avec ce qu'il dit, on montre qu'on lui laisse la parole en cessant de parler ou en donnant des signes d'hésitation qui l'invitent à offrir de l'aide, on évite les interruptions prématurées en construisant son tour de parole de telle manière que l'auditeur comprenne qu'on n'est pas encore prêt à lui céder la parole". Selon l'auteur, les marqueurs d'hésitations ("euh", "ben"), les faux départs ("le/la", "les/les",...), les formules atténuantes ("disons", "bon ben", "en fait", "bon",...), les répétitions et paraphrases, ainsi que les parenthèses, contribuent à garder la parole et à gagner du temps pour construire sa pensée, corriger la formulation en cours et éviter de se faire "couper la parole".

Selon Kerbrat-Orecchioni, la durée — minimale et maximale — de la pause qui sépare la fin d'un tour de la parole du début d'un autre tour ("gap", "pause inter-tours") est relative à la culture des interlocuteurs engagés dans l'échange communicatif et la méconnaissance de cet aspect culturel peut occasionner des problèmes et même empêcher quelques partenaires conversationnels de prendre part aux échanges malgré leur maîtrise de la langue cible, sans qu'eux-mêmes comprennent la raison même de ce dysfonctionnement. Ainsi des partenaires conversationnels appartenant à la même culture ou à des cultures multinationales, amenés à converser et à établir un échange communicatif, peuvent se trouver confrontés à des usages d'expression de communication différents, dans la mesure où la durée minimale et maximale de la pause inter-tours dans les cultures concernées ne correspondraient pas. De la même façon le "chevauchement" ("overlap" ou "discours simultané") est un phénomène culturel, et de ce fait est plus ou moins bien toléré et diversement interprété par rapport à la société des partenaires de l'échange conversationnel.

Encore une fois, nous constatons que ce phénomène se produit souvent au cours d'échanges conversationnels au Brésil, notamment parmi des partenaires originaires de la région Nordeste. Lors des réunions sociales, dans une même pièce, des sous-groupes différents, formés spontanément pendant ces réunions, conversent "en diagonale" non seulement avec des partenaires voisins mais aussi avec des interlocuteurs situés à l'autre extrémité. De la même façon, on peut intervenir au cours d'un dialogue déjà entamé, même si l'on n'a pas encore participé à l'élaboration du sujet, sans que cela choque ceux qui conversent. Dans ce cas, il peut même y avoir effort de la part de ceux qui sont déjà engagés dans cette conversation, pour mettre le nouveau venu au courant du sujet de la discussion. Ceci dit, pendant que le sujet se développe, l'un des interlocuteurs introduit le nouveau venu dans la conversation ou donne son interprétation du thème pour que ce nouveau partenaire conversationnel puisse "se placer"



dans l'interaction verbale. Il arrive que même au cours de réunions plus officielles un phénomène de chevauchement se produise. On observera que si un tel phénomène peut arriver dans tous les milieux, il se produit cependant plus fréquemment dans des milieux moins "sophistiqués" (surtout dans les classes sociales moins aisées) car la "bourgeoisie" essaie de copier les normes européennes, évitant ainsi un comportement considéré comme attaché à une classe sociale moins valorisée. Ceci ne veut pas dire que ses membres réussiront toujours à garder ce comportement "réserve" au cours de toute une soirée...

Il revient aux éducateurs, tels les enseignants et les parents, d'essayer de préparer les jeunes à ces moments de conversations au cours desquels ils doivent apprendre à se poser et à exprimer leur opinion et leur position vis-à-vis du sujet en question et du choix du thème de conversation. La classe de langue peut favoriser cet apprentissage et offrir des occasions de discussions sur des thèmes d'actualité qui permettront aux jeunes apprenants de se rendre compte de l'importance non seulement de la prise de parole mais aussi des mécanismes culturels leur permettant de la garder et de la reprendre. Dans ce cas, l'emploi de la langue maternelle devient indispensable, principalement dans les groupes qui n'ont pas encore le niveau de langue étrangère permettant une discussion approfondie et d'une durée plus longue. La discussion se fera en langue étrangère chaque fois que cela sera possible et il reviendra à l'enseignant de langue étrangère de favoriser et d'intensifier ces moments de façon à ce qu'il y ait un déblocage chez les apprenants et qu'ils éprouvent le besoin et le plaisir de parler dans la langue étrangère, c'est-à-dire en français. La systématisation de ces moments de discussion en cours de langue devrait favoriser en outre la prise de conscience du droit à la parole de chacun, amenant aussi à une réflexion critique des thèmes abordés et à un développement du sens critique chez l'apprenant. Ces moments permettront ainsi l'existence d'une vraie communication langagière en cours de langue étrangère.

### 2.3 ORGANISATION DES THEMES DU DISCOURS

Pour Kramersch, "la mécanique ordonnée de la conversation forme le canevas sur lequel se font et se défont les thèmes choisis par les interlocuteurs" (1984, p. 20). Le choix et la façon dont les interlocuteurs aménagent le déroulement des thèmes de l'interaction sont culturellement ancrés dans leur "histoire". Le ménagement thématique de la conversation exige donc une attention de l'émetteur et du récepteur de l'échange, surtout dans le cas d'un échange exolingue, exige une écoute inter-culturelle et pour ainsi dire, un engagement effectif et conscient. Car dans la négociation thématique il va falloir, "[...] dénommer un thème; l'accepter; y intégrer des thèmes secondaires; revenir à un thème précédent; bâtir, étoffer, diriger, éviter, détourner, modifier un thème existant; introduire, ré-introduire un nouveau thème" (Kramersch, 1984, p. 20). L'organisation des thèmes, précisons-le, doit s'effectuer tout en essayant de garder le rythme et l'intérêt de la conversation<sup>3</sup>.

Si de multiples éléments (images de la rue, du cinéma, de la télévision, groupes formels et informels) interviennent dans le processus de socialisation dans la période préadulte, ces influences sont filtrées et par la suite modifiées dans les deux microsociétés que sont la famille et l'école où enfants et adolescents vivent jusqu'à l'âge adulte, c'est-à-dire au moment de l'entrée dans la "vie active". La microsociété de départ est donc la famille qui, la première, transmet aux enfants les formes de vie matérielle et simultanément les codes de la communication, à commencer par le langage, les expressions, les attitudes corporelles et les valeurs spirituelles, intellectuelles, idéologiques du milieu auquel elle appartient, et la strate sociale de son milieu

<sup>3</sup> Pour une analyse actualisée de la cohérence du discours, l'organisation des informations et l'argumentation du discours, se reporter à Kerbrat-Orecchioni, 1994, p. 34-7. Elle y fait aussi une analyse des formes de l'adresse, de la formulation des actes de langage, de l'organisation des échanges, ..., p. 34-62.

environnant. Avec l'avènement des sociétés modernes ce rôle ne se limite plus à la famille. Il est dorénavant étendu à l'école qui prend le relais éducatif de la famille dont elle complète et renforce les choix sélectifs, apprend des connaissances sélectionnées pour l'exercice d'une profession (Balle, 1975, p. 165-88).

Avec la **démocratie de l'enseignement**, le jugement se forme et le sens critique se développe faisant de l'école, malgré les résistances, un carrefour de strates sociales, provoquant par là une imbrication de modèles, de valeurs, d'origines sociales diverses. L'enfant devient alors, au sein de la famille, un élément qui favorise l'acculturation, au même titre que les parents travaillant en dehors de la maison. Des éléments culturels nouveaux sont ainsi constamment mis en contact et, la famille et l'école deviennent dans ce sens, le creuset où se mélangent des apports culturels nouveaux provoquant une évolution culturelle permanente, issue des contacts constants entre cultures en présence (Balle, 1975, p. 165-6).

Et puisque des enfants, d'origines sociales diverses, issus de différents milieux familiaux, se trouvent rassemblés dans les salles de classes, nous pouvons affirmer qu'ils forment des groupes culturels hétérogènes. Il serait donc important de mettre en relief cette différence et cette variété culturelles de façon à ce que ces jeunes brésiliens se rendent compte même de la pluralité culturelle existant au sein de leur pays. L'enseignement de la langue étrangère pourrait éveiller cette conscience à partir du moment où la langue prendrait la place première du processus enseignement-apprentissage, devenant un objet à observer, à analyser. Dans ce sens, la communication interpersonnelle et intergroupale s'établissant entre un groupe croissant d'individus, un travail systématique et conscient sur l'emploi de la langue, les paramètres culturels, etc. permettrait un décloisonnement des frontières dues à différentes couches sociales.

Pour que cette communication ait lieu, il revient à l'enseignant de favoriser la prise de parole mais aussi de

développer la capacité d'écoute inter-culturelle chez l'apprenant, la conscience de différentes perceptions du monde, inhérentes à chaque groupe ou sous-groupe d'appartenance. Cette prise de conscience favorisera un sens critique et développera sa capacité à aménager les thèmes du discours, en coopération avec les différents partenaires de la classe. Différents thèmes pourraient être abordés en cours, liés à la réalité quotidienne sociale, économique des élèves (par ex. une "journée" scolaire en France et au Brésil, les sports préférés dans les pays respectifs). Les thèmes suggérés par la méthode d'enseignement de la langue étrangère, pourraient être comparés aux thèmes "équivalents" régionaux ou nationaux (par ex. les projets de vacances, un "méchoui" et un "churrasco"). Ici encore, l'emploi de la langue maternelle peut être nécessaire jusqu'à ce que les apprenants aient les moyens linguistiques pour communiquer dans la langue étrangère cible. On peut penser que la possibilité de choisir les thèmes de conversation en liaison avec le "vécu" de l'élève facilitera l'engagement, la motivation des apprenants. On peut également penser que cela favorisera la compréhension mutuelle à condition qu'il y ait une véritable écoute de l'*autre*, ce qui veut dire qu'il faut une certaine discipline des "modes naturels" de communication qui, au Brésil, sont "anarchiques" (ex. les chevauchements de prise de parole). Un travail de prise de conscience des interactions en Langue Maternelle et en Langue Etrangère, basé sur l'observation, la réflexion (enregistrements des interactions) pourrait amener les apprenants à mieux comprendre ce qui se joue dans une communication et, progressivement, à mieux gérer les échanges auxquels ils participent dans la vie sociale.

L'enseignement de la langue étrangère ainsi conçu pourrait contribuer à préparer les jeunes Brésiliens à remplir des rôles sociaux présents et futurs, cette approche augmentant leurs chances de mieux se situer dans leur réalité culturelle et sociale. Cette démarche est implicative pour les enseignants engagés dans une pédagogie qui donne priorité à l'échange et à la négociation

conversationnelle, ce qui lui permet de se placer dans un processus éducatif où la place principale est accordée à l'apprenant, à la formation de sa personnalité et à sa socialisation.

### REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BALLE, F. *Encyclopédie de la sociologie: Le présent en question*. Paris: Larousse, 1975.
- CHIANCA, R. M. S. *Intégration sociale et enseignement du FLE au Brésil, à travers une approche interculturelle – Compte rendu d'une expérience réalisée à Brasília de 1979 à 1981*. Besançon, 1996. Thèse (Doctorat nouveau régime). Université de Franche-Comté.
- DUBAR, C. *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris: Armand Colin, 1991.
- HALL, E. T. *La dimension cachée*. Paris: Seuil, 1971. (Titre original: "The hidden dimension, 1966, traduit de l'américain par A. Petit)
- HYMES, D. *Vers la compétence de communication*. Note liminaire de Daniel Coste. Paris: CREDIF/Hatier, 1984. Coll. LAL (Trad. de France Mugler, Franklin and Marshall College, Pennsylvania),
- KRAMSCH, C. *Interaction et discours dans la classe de langue*, Paris, CREDIF/Hatier, 1984. Coll. LAL.
- KERBRAT-ORECCHIONI C. *Les interactions verbales*. Paris, Armand Colin, 1990. Tome 1.
- \_\_\_\_\_. *Les interactions verbales*. Paris: Armand Colin, 1994. Tome 3.
- LEVI-STRAUSS, C. *Le regard éloigné*. Paris: Plon, 1983.
- \_\_\_\_\_. *Tristes Tropiques*. Paris: Plon, 1988. (Première édition: 1961).
- \_\_\_\_\_. *Regarder, écouter, lire*. Paris: Plon, 1993.
- ZARATE G. *Enseigner une culture étrangère*. Paris: Hachette, 1986. Coll. F.

## OS MARCADORES AÍ, ASSIM, NÉ NO DISCURSO DO AMAZÔNIDA PARAENSE: UMA INTERFACE

Joaquim Nepomuceno de Oliveira Neto  
Universidade Federal do Pará

- **RESUMO:** *Estudar os marcadores aí, assim, né no discurso do amazônida paraense. Hipotetiza-se que esses marcadores funcionam numa interface no decorrer da interação social.*
- **PALAVRAS-CHAVE:** *Marcadores; Discurso do Amazônida Paraense; Interface.*
- **ABSTRACT:** *Our aim, in this study is to study the conversational markers né (isn't) aí (then), assim (so), in the amazonida paraense discourse. In what concerns this study we have theorized that such markers have an interface function during the time of the social interaction*
- **KEY WORDS:** *Markers, Amazonida paraense discourse; Interface.*

### 1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho se insere em uma linha de pesquisa que faz parte do projeto *O Português falado no Pará: um estudo da norma culta e da norma popular*. O corpus que sustenta a análise consta de cinco entrevistas realizadas com o amazônida paraense dos municípios de Abaetetuba, Barcarena, Cametá, Igarapé-Mirim e Moju. Os informantes pertencem a uma faixa etária entre 35 a 55 anos e com um grau instrucional até a segunda série do antigo curso primário.

Para a análise dos dados seguiremos os estudos da Análise Conversacional de linha Etnometodológica e Linguística.

Em decorrência da grande quantidade de elementos pontuadores da fala — no caso, os marcadores conversacionais, neste estudo nos ateremos apenas a três marcadores **aí**, **assim** e **né**, procurando verificar de que forma esses marcadores se apresentam na produção discursiva do amazônida paraense.

## 2 UMA VISÃO GRAMATICAL E LINGÜÍSTICA DOS ADVÉRBIOS

Dadas as várias caracterizações que as formas **né, aí, assim** adquirem no discurso, faremos algumas considerações sobre o advérbio, numa perspectiva gramatical e lingüística, por ser essa a classe de palavras em que aquelas formas se ajustam. Essas reflexões se fazem necessárias a estudos posteriores desses elementos, enquanto marcadores conversacionais na fala do amazônida paraense.

Bomfim (1988), ao fazer um estudo dos advérbios conforme considerados na gramática normativa, analisa esses elementos a partir de uma comparação entre a classificação da teoria tradicional e a classificação feita por certos estudiosos no decorrer de várias pesquisas que ora se realizam.

Para a autora, apesar de o estudo dos advérbios de tempo e de lugar parecer menos problemático, esses advérbios merecem análises especiais dada a impossibilidade de considerá-los como elementos relacionados ao verbo. Muitos advérbios que pertencem a esses dois grupos apresentam comportamentos diversificados e essas diferenças *prendem-se a fatores de ordem pragmática* (p. 17).

Após o estudo de trabalhos de autores consagrados no ensino da gramática, Bomfim (1988) afirma que “a natureza nominal e a natureza pronominal, os determinantes do verbo e de adjetivo e a função dêitica são características do advérbio que nossas gramáticas de há muito vêm apontando” (p. 20).

Ao se referir aos advérbios de lugar, a autora subdivide-os em grupos. De um lado, apresenta os dêiticos relacionados com o emissor e o receptor: **aquí, aí, lá**, etc. De outro lado, os advérbios conectados com um ponto de referência interno ao enunciado ou não.

Os dêiticos, acima citados, referem-se ao ato de fala e indicam uma localização espacial objetiva e se identificam com o local a que se referem. **Aí**, por exemplo, representa o lugar de que se está falando.

Para Bomfim (1988), os dêiticos espaciais, assim como os temporais, devem ser incluídos na classe dos pronomes e reforça sua posição com os estudos de Câmara Jr. (1970, p. 114), que os considera pronomes, e os de Bechara (1975), que os apresenta entre os advérbios pronominais, como demonstrativos.

Para Andrade (1990), os dêiticos, na verdade, são elementos presos à enunciação, isto é, ligados à função interpessoal (relação locutor-interlocutor: agora, então, ali, aí, etc.) ou ao contexto (agora, então, hoje, ontem, ali, acolá, aí, etc.). Bomfim (1988, p. 68), então, aponta “a necessidade de revisão dos elementos do léxico ora listados como advérbios, ora como palavras de classificação à parte, os quais estão presos à função textual e atuam na ordenação do texto ou de suas partes”.

Numa visão mais lingüística, o estudo dos advérbios assume uma outra perspectiva. Quirk *et al.* (1976), por exemplo, classificam os advérbios em: **adjuntos** (integrados na estrutura da cláusula: ponto de vista, focalizador, intensificador, processo, lugar, tempo, etc.); **disjuntos** (não conectivos, são elementos periféricos à estrutura da cláusula: apontam o estilo e a atitude do falante) e **conjuntos** (conectivos: periféricos à estrutura da cláusula).

Para Ilari *et al.* (1991), nas palavras supostamente classificadas como advérbios, como é o caso do **aí, há**, na realidade, a presença de um mecanismo que demonstra

um processo de planejamento verbal e sinalização pelo qual uma expressão genérica antecipa o tipo de função sintática e semântica que vai se realizar na expressão que segue; esse mecanismo se estende a outros dêiticos como os pronomes e clíticos redobrados (p. 70-1).

Esses elementos *catafóricos* apresentam outras alternativas de uso que não são restritas ao adjunto adnominal, mas abrangem, também, adjuntos adverbiais, predicados complexos e até mesmo argumentos do verbo.

Então, para Ilari *et al.* (1991), quando os dêiticos funcionam como *flags* (como é o caso de assim, aqui, aí e lá), é preciso considerar que essas palavras atuam em funções sintáticas distintas das tipicamente adverbiais; na verdade, todo *flag* desempenha a função sintática da expressão que ele anuncia. Desse modo, explicam-se também suas posições correspondentes.

Assim, a forma **aí** é considerada pelos autores como elemento *dêitico-anafórico*, e apresenta função própria na organização discursiva, podendo funcionar como locativo e temporal, ou ainda como advérbio de discurso, uma vez que pode ser aplicado a unidades cujas dimensões ultrapassam não só os limites dos constituintes como também da sentença.

Dentre os advérbios, é importante considerar a realidade lingüística do significado de **aí**, observando como ele (re)cria valores em um determinado contexto.

Esse elemento, dada a sua constituição no discurso, apresenta, na fala do amazônida paraense, características bem variadas. Vejamos:

a) **Indicador de reforço**: aqui o indicador aparece para dar maior força para o que é enunciado:

(**aí** = para isso)

(01) **Inf**: /.../ I elis inventu **aí** us chá, né? /.../  
(Ent.01 p.22)

b) **Indicador de lugar**: designa um lugar próximo do que se está falando, expressa tanto situação como direção:

(**aí** = nesse lugar)

(02) **Inf**: /.../ Nus terrenu qui nãu istãu muintu é::: derubadu, **aí** faz a caçá de paca nu mutá /.../  
(Ent. 01 p.25)

c) **Indicador de referência**: ocorre quando se está referindo a um elemento anterior:

(**aí** = dos/das quais estamos falando)

(03) **Inf**: /.../ Essas ilha **aí**, elas si mudaru muintu elas si mudaru muintas i muintas veis /.../  
(Ent.01 p.28)

d) **Indicador de conclusão**: é um indicador que se apresenta para concluir a idéia manifesta:

(**aí** = pois, à vista disso, portanto)

(04) **Inf**: /.../ I **aí**, quandu foi um dia, u::: essi pescadu foi lá na::: na ilha da Pacoca /.../  
(Ent.01 p.28)

e) **Indicador de tempo**: (dêitico anafórico):

(**aí** = nessa ocasião, nessa altura, nesse momento)

(05) **Inf**: /.../ **Aí**, disconta mais u menu um parmu da puntinha du rabu da cobra i num olha pra cima, **aí** tu corta i joga a xícra de leiti nu rabu da cobra nu rumu qui tu cortá lá /.../  
(Ent.01 p.28)

f) **Indicador de resultado**: (dêitico anafórico): o indicador, ao referir-se a um elemento anterior, indica o que vem a acontecer em seguida:

(**aí** = a partir daí)

(06) **Inf**: /.../ Eli curtu u rabu da cobra, jugu a xícra de leiti i ulhu para cima, **aí** ficu lucu, eli num podia cuntá u qui eli viu /.../  
(Ent.01 p.28)

g) **Indicador de conseqüência:** aqui, percebe-se que há uma causa que conduz a uma conseqüência. Serve também para esclarecer a razão pela qual o fato acontece:

(aí = nessas circunstâncias, em tal caso)

(07)Inf:/.../ u aparelhu paru u mutu i nóis caímu né? caímu i::: aí eu fiquei disacordadu, já caímu pertu du Aeroclubi /.../ (Ent.01 p.27)

(aí = motivo pelo qual)

(08)Inf:/.../ Num querim si interessá i chega us pai i a mãi i nada dissu vê, aí fica tudu ansim reberdi. (Ent.05 p.19)

h) **Indicador de conjunção:** quando há uma aproximação de comportamentos e ou atitudes:

(aí = então ou e)

(09)Inf:/.../ Elis fazi essi jiró beim artu i us caçadu ficu lá isperanu a paca, aí quandu veim cumeçá chegá a nuiti, aí elas veim pra lá fazê cumidia né? /.../ (Ent.01 p.25)

i) **Indicador de confirmação:** quando o locutor confirma uma idéia da qual, aparentemente, tem certeza. Serve também para confirmar um fato relatado:

(aí = ter certeza)

(10)Inf:/.../ Issu aí eu vu dizê u qui eu vi /.../. Issu aí tenhu muinta testemunha pra issu, muinta genti qui viu tambeim /.../ (Ent.01 p.28)

(aí = para confirmar)

(11)Inf:/.../ Essa aí chama ilha du Sucumbi, acima de Tucuruí um pucu. (Ent.03 p.12).

j) **Indicador de seqüência (encadeador):** serve para ordenar ou argumentar:

(aí = então)

(12)Inf:/.../ Aí, essi bichu cada veis cavanu mas u bu racu né? /.../ aí, eli foi in cima foi in imbaxu. Eli pegu dissu. Aí, a mãi deli dissu: - é, meu filhu, num teim mas u qui si jugá, mi joga. Aí jugu ela /.../ (Ent.03 p.32)

l) **Indicador explicativo:** serve para explicar os fatos que acontecem ou estão acontecendo:

(aí = pois, porque)

(13)Inf:/.../ u carapanã pruvoca i daquilu vai si turnanu nessi sufrimentu de feбри, aí u sarampu é de cuntágiu /.../, a papera tameim é de cuntágiu /.../ (Ent.05 p.47)

m) **Indicador de lugar indeterminado:** o vocábulo aí pode aparecer em locução como "por aí" adquirindo valor de aí: (aí = por aí)

(14)Inf:/.../ pareci qui tinha uns seis o seti anu pur aí, uns uitu anu /.../ (Ent.01 p.28)

Diante dos enunciados acima descritos, percebemos, em relação ao estudo dos advérbios, que as gramáticas normativas enquadram, na categoria de advérbios, grande quantidade de palavras, dependendo dos ambientes sintáticos em que elas aparecem. As gramáticas mais recentes relacionam, ainda, após tratarem do advérbio, uma lista de vocábulos deixados sem classificação pela Nomenclatura Gramatical Brasileira — NGB —, por não se enquadrarem em nenhuma das classes tradicionais.

As designações dadas aos tipos de vocábulos integrantes do grupo de advérbios são praticamente as mesmas, com poucas variações. Nos estudos feitos por Gama Kury (1967) e por Rocha Lima (1976) são incluídos no grupo dos advérbios os que os autores chamam de *advérbio de frase* e ainda palavras e locuções que indicam afirmação, negação e avaliação. Oiticica (1947) já havia estudado um grupo de palavras classificadas pelos autores, umas como *advérbios* e outras como *palavras prepositivas*, mas que exprimem “meros acidentes do discurso” — as denotativas.

O problema, segundo Oiticica, prende-se ao fato de que:

.../ até hoje os gramáticos se têm preocupado exclusivamente com as palavras que exprimem idéias, ou palavras ideativas, pouco atendendo à numerosa classe das palavras que exprimem **emoção** e, ainda menos, às palavras que exprimem meros acidentes do discurso, como as interrogações, afirmações, realces, correções, ressalvas, exclusões, designações, etc. (p. 50)

Com essas observações, o autor dá realce ao caráter subjetivo de alguns advérbios e de outras palavras, que, embora tradicionalmente consideradas como advérbios, não se comportam como tais. Para isso, basta que observemos que muitas dessas palavras ligam-se ao sujeito da enunciação, isto é, ao emissor, àquele que é responsável pelo enunciado.

Outro aspecto a ser levado em consideração é o da função textual, que, segundo Halliday (1976, p. 137), “/.../ cumpre à linguagem possibilitar o estabelecimento de vínculos com ela própria e com as características da situação em que é usada”. Esta

função refere-se ao modo por que a estrutura gramatical e entonacional das orações as relaciona umas com as outras em textos contínuos. Têm essa função algumas palavras arroladas entre os advérbios ou entre palavras de classificação à parte, usando a terminologia da NGB.

De acordo com Oiticica, vamos encontrar entre as denotativas tanto palavras ligadas à enunciação quanto ligadas à função textual.

O importante nos estudos de Oiticica, que já atenta para o caráter subjetivo da linguagem e o de Halliday, que atenta para os aspectos da função textual, é que os advérbios e os vocábulos de classificação à parte deixam de ser vistos apenas em seu aspecto morfossintático, semântico, etc., e adquirem uma outra função, levando em conta o caráter enunciativo da linguagem, cujos maiores implicados são o *locutor* enquanto *emissor* e o *interlocutor* enquanto *ouvinte*. É nessa relação que se presentificam os aspectos subjetivos da comunicação lingüística.

Ressaltamos que, de acordo com as reflexões desses pesquisadores, não queremos afirmar que os marcadores conversacionais, em estudo, não se enquadram na categoria dos advérbios. A palavra **assim**, por exemplo, é um advérbio, mas, embora derivado dessa categoria, apresenta, muitas vezes, um status diferente, dependendo da posição e função que ocupa no discurso, bem como da entonação que o informante der a esse marcador no momento de sua enunciação.

Ilari *et al.* (1991, p. 69) afirma:

seja como for, as gramáticas enquadram atualmente entre os advérbios uma quantidade enorme de palavras de que seria mais correto dizer que, apenas em algumas ocorrências particulares e em alguns ambientes sintáticos, atendem aos critérios tradicionais para a classificação como advérbios. Tratar do “advérbio” é, antes de mais nada, tomar consciência desses equívocos, constatando a diversidade de emprego dessas expressões.



É diante dessa diversidade que iremos estudar o elemento **assim**, que a tradição enquadra na classe dos advérbios, já que, segundo ela, esse elemento modifica o verbo. Essa relação, porém, não é casual. No exemplo (15), a forma **assim** tem uma função explicativa, em relação ao verbo *ficar*, presente no enunciado.

(15) **Inf**:/... Mais quandu ferrava, ficava **assim** qui aranhava, chega abria firida.  
(Ent.03 p.25)

Em alguns casos, como no exemplo a seguir, podemos substituir o marcador **assim** pela forma “**ancorada**”, “**amarrada**”, sem que, para isso, se perca o sentido do enunciado:

(16) **Inf**:/.../ Quandu sinãu atravessava pru riu i dexava u cascu na bera **assim** da:: na bera du matu i aí entrava nu matu i ia caçá /.../.  
(Ent.03 p.28)

Na verdade há empregos semelhantes da forma **assim** em que o valor adverbial não se restabeleceria mesmo recorrendo a expressões elididas. Estas formas são até freqüentes; neste caso, podemos constatar que o marcador **assim**, como elemento dêitico catafórico, apresenta-se com propriedades sintáticas e distribucionais idiossincráticas, admitindo usos bastante diversos:

(17) **Inf**: /.../ Tenhu uma cabeça muinta bua graças a Deus mermu, sei gravá quarqué cuisa **assim** /.../  
(Ent.03 p.12)

(18) **Inf**: Eu tu muranu aqui nesta cidadi há vinti i uitu anu, purái **assim**, foi quandu ela foi iniciada aqui /.../  
(Ent.02 p.09)

A segmentação das unidades sintáticas em que o marcador **assim** ocorre foram as seguintes:

a) **verbo + assim + complemento**

(19) **Inf**: /.../ vê **assim** aquelis animar curreri, sabi?  
/.../  
(Ent.03 p.20)

(20) **Inf**: Aí eli pegu, ulhu i dissi **assim** pra ela /.../  
(Ent.03 p.33)

b) **Predicativo + assim + adjunto adverbial**

(21) **Inf**:/.../ pa i era boum pa saí de casa, mais pa vortá era difiçu **assim** por causa de muinta currenteza.  
(Ent.03 p.11)

c) **Auxiliar + assim + verbo**

(22) **Inf**:/.../ Quandu agenti ia cumprá a dispesa, agenti vinha **assim** puxanu naquelas rama **assim**, sabi?/.../  
(Ent.03 p.11)

(23) **Inf**:/.../ Tava **assim** ajuntanu manga de nuiti, sabi? /.../  
(Ent.03 p.35)

d) **Substantivo + assim + marcador apelatório**

(24) **Inf**:/.../ Tameim agenti via muinta tartaruga **assim**, sabi? /.../  
(Ent.03 p.11)

e) **Verbo de Ligação + assim + predicativo**

(25) **Inf**:/.../ A canua pa ajudá u cara qui vinha impurranu na vara u cascu, pa pudê chegá in casa. Pa i era boum, pa saí de casa, mais pa vortá



era **assim** difiçu pur caus. muinta cur-  
renteza  
(Ent.03 p.11)

Achamos por bem fazer esse estudo, mesmo que sintético, dos advérbios, especialmente o de lugar (**aí**) e o de modo (**assim**), pela sua presença na fala do amazônida paraense, quando de sua produção discursiva. Ressaltamos também que essa classe de elementos dada à sua complexidade, tem sido objeto de extensivos estudos por parte de gramáticos e lingüistas. Em razão disso, não é nosso interesse fazer um estudo exaustivo dessas formas, nem entrar em maiores detalhes

### 3 MARCADOR CONVERSACIONAL NÉ NA PRESENÇA NO DISCURSO

Ao levantarmos os marcadores conversacionais presentes no *corpus* da pesquisa, percebemos a grande quantidade de uso do marcador **né?**, que se integra na conversação, para manter a interação entre os interlocutores. Daí a razão de estudarmos esse marcador mais especificamente.

Ao observarmos as *entrevistas*, percebemos que é surpreendente a força que a presença de um interlocutor exerce na motivação básica para o emprego do marcador **né?** juntamente com o fator espontaneidade e oralidade. Na literatura, em geral, a presença do marcador **né?** está ausente ou é limitada. No entanto, essa enorme ocorrência na fala do amazônida paraense, para nós, justifica-se por se tratar de uma reprodução elaborada da fala em situação real de comunicação.

Quanto à forma, verificamos, ainda, que o marcador **num** se aproxima do marcador padrão **não é**, podendo-se considerar aquele como uma forma intermediária, em processo de mudança lingüística, de **não é** para **né**.

No levantamento do marcador **né**, para verificarmos sua ocorrência, constatamos que sua presença é marcadamente supe-

rior em relação à ocorrência do **num é**. Vejamos o quadro a seguir:

Quadro 1  
Frequência  
(Marcador **num é** e **né**)

ENTREVISA	MARCADOR	OCORRÊNCIA	FREQÜÊNCIA
1	NUM É	01	1,2%
	NÉ	45	32,2%
2	NUM É	--	--
	NÉ	23	16,1%
3	NUM É	03	3,6%
	NÉ	31	23,1%
4	NUM É	--	--
	NÉ	18	12,1%
5	NUM É	02	2,4%
	NÉ	08	9,3%

Verifica-se, no quadro acima, que a ocorrência e a frequência da forma **né** é superior a forma **não é (num é)** em todas as entrevistas analisadas. Isto se deve ao fato de o informante estar mais motivado ao uso da forma **né**, em virtude de essa forma ser a mais frequente nas conversações da vida cotidiana.

As pessoas, quando indagadas sobre o marcador **né**, reconhecem esse marcador como sendo uma contração da forma **não** com a forma **é**, portanto, uma expressão de forma *braquiológica*. Esse fato é citado como sendo uma das características da forma desse marcador, proposta por Vincent (1983) que diz "ter uma forma fonológica reduzida em relação à sua forma significativa".

A estrutura do **não é** e, conseqüentemente, também a do **né**, sintaticamente falando, são perguntas postpostas ou *tags*. Este é um recurso do ato comunicativo, que tem como objetivo a explicitação das intenções e posições de quem fala. Para Bublitz (1988, p. 144) "a ação à qual o papel do participante, neste momento, está conectado chama-se ação comunicativa".

Mira Mateus *et al.* (1983, p. 160), em relação ao português falado em Portugal, explicam-nos que os processos de intensificação de negativas se exemplificam mediante a expressão **pois não**:

A nível de actos ilocutórios indiretos observa-se o recurso a perguntas "tags", dirigidas a um alocutário de quem o locutor espera apenas a ratificação da avaliação que o locutor tem do estado de coisas enunciado.

LOC: Tu não vais fumar antes do jantar, pois não?

ALOC: Não, não vou.

Tendo em vista os marcadores conversacionais **pois não** no Português de Portugal e **né** no Português do Brasil, se há semelhanças nas suas ocorrências e funções, é necessário que se faça um estudo mais minucioso, uma vez que ambas as formas desempenham aparentemente papéis análogos.

Segundo Duque Estrada (1992), levando em conta esses aspectos em relação às possíveis formas do **né** e das outras formas de expressões, é melhor optar-se por:

(a) considerar o **né** como uma forma mais evoluída da que seria a forma básica **não é**, uma vez que, mesmo na linguagem formal, a presença do **né** é mais evidenciada do que a do **não é**;

(b) enfatizar o **né**, pela diversidade constatada nas ocorrências, pela maior ocorrência e efetivo distanciamento da forma básica **não é**.

Centrando nossos estudos no marcador **né**, um aspecto que nos despertou a atenção é o fato de que esse marcador, mesmo bastante usado, ainda não esteja dicionarizado.

Quanto à posição do marcador **né**, em um **eontinuum sonoro**, ela é variada, porém, com clara preferência à **posição final** de unidade comunicativa e de turno, com entoação ascendente, podendo ser encontrado, em alguns casos, em **posição intermediária**. Vejamos:

### 1. Meio de Turno e Meio de Unidade Comunicativa

(26)Inf: /.../ Leva lá craru, quandu agenti leva particolá, **né?** i quandu há necessidadi mermu qui nãu si resorvi aqui agenti leva pra Belem.  
(Ent.02 p.21)

### 2. Meio de Turno e Fim de Unidade Comunicativa

(27)Inf: Eu achu qui aqui é diarréia **né?** qui ataca muinta **né?**  
(Ent.04 p.16)

(28)Inf: Olhi! divia sê purque agora tá tudu mudadu sabi? Essi negoçu de poblema entri filhu i pai **né?** Essis filhu num tãu mais arrespeitanu quasi u pai **né?** num sãu ubidienti. Antigamenti, quandu mi intendi nãu. Deus u livri si nós tivessi cunversanu agora qui neim nós tamu **né?** mininu neinsum si mitia **né?** Hujj quandu si tá cuntanu uma cuisa, tá cuntanu, cuntanu u negoçu, veim um de lá i diz:- nãu num foi assim **né?** é assim, já si meti. U melho quando mi intendi nãu, num tinha dessa nãu.  
(Ent.03 p.17)

### 3. Fim de Turno e Fim de Unidade Comunicativa

(29)Inf: Ah, issu qui teim u nomi de médicu **né?** mais quasi sãu pucu /.../ Olha, nu huspitar sãu treis médicu **né?** /.../ Vamu pa Abaetetuba, Belem num adianta prucurá médicu num resorvi nada **né?**  
(Ent.04 p.09)

(30)Inf: /.../ Acriditu, eu vi u butu, inxerguei **né?**  
(Ent.04 p.19)

### 3.1 A FUNÇÃO DO NÉ NA ORGANIZAÇÃO DO DISCURSO

O marcador conversacional **né** é uma partícula que pode assumir mais de uma função, de acordo com o objetivo de quem a utiliza. Neste primeiro momento, seguiremos Marcuschi (1986), já que ele agrupa as possíveis funções dos marcadores da seguinte forma: *função de abrandamento*, que abrange a função de manutenção caracterizada por enunciados que contêm estratégias de manutenção da face; *função de sinalização de relevância*, que se caracteriza por solicitações de concordância ou confirmação, indicação de fechamento de assunto e de transferência de informação.

A função de abrandamento (ou atenuação) faz parte de uma noção mais ampla que é a noção de polidez. Marcuschi (1989, p. 285) sugere “a hipótese de que a noção de polidez pode ser tomada num sentido mais amplo de englobar a noção fática ou de contato, já que o simples fato de marcar atenção é um sinal de polidez”.

Fraser (1980) nos diz que o abrandamento não é um tipo de ato ilocutório ou mesmo perlocutório, no sentido de Austin (1962), mas que deixa de ter relação com esses desempenhos lingüísticos. O abrandamento, no seu modo de ver, seria a tentativa de reduzir a força do impacto causado por alguma notícia desagradável ou hostilidade presente em uma determinada ação e, para tanto, nos adverte: “o abrandamento é definido não como um tipo de ato de fala particular, mas como a modificação de um ato de fala: a redução de certos efeitos indesejáveis que um ato de fala causa ao ouvinte” (p. 341).

Para Fraser, o conceito de abrandamento e o de polidez são diferentes. O conceito de *abrandamento* envolve a redução de efeitos indesejáveis causados por um determinado ato de fala, enquanto o conceito de *polidez* diz respeito à adequação desse ato ao contexto a que ele pertence. Comumente aparecem elocuições que contêm tanto a polidez quanto o abrandamento. Então, para Fraser, “o abrandamento será vinculado à polidez, mas o

inverso não é verdadeiro. Resumindo, o abrandamento só ocorre caso o falante esteja também sendo polido” (1980, p. 344).

Um dos casos em que o marcador conversacional **né** tem a função de marcador de abrandamento ocorre quando se faz um elogio. Se houver aceitação explícita do elogio, o **né** passa a ter uma forma marcada. Vejamos o exemplo:

(31) *Loc: Você vai comer com agentí?*

*Aloc: Capivara n'água e sal, né?*

*Loc: Mesmo cozida n'água e sal é gostosa.*

*Loc: Você gostou da carne de capivara?*

*Aloc: Gostei de comer capivara*

*Aloc: A carne é ótima, super saudável, né?*

O marcador **né** com a função conversacional de sinalizador de relevância, quando em final de turno, tem algumas características que devem ser observadas. É interessante notar que essa ocorrência tem um conteúdo especializado:

a) ele parece indicar que é intenção do falante solicitar do seu co-participante concordância ou confirmação em relação ao que foi exposto ou

b) negociar o fechamento da pauta.

(32) **Doc:** Quais são os alimentos mais usados lá na região?

**Inf:** Boum, na cidadi. Na cidadi de Abaetetuba vucê vai nu mercadu de pexi vucê encontra tudu quantu é marca de pexi praticamenti **né**? Agora vai na fera de manutenção sargada /.../vucê encontra capivara, vucê encontra jacaré, /.../ i falanu in pexi é u mais prifiridu da regiãu é u mpará **né**? Incontra muintu camarãu na fera. Carni de gadu, issu sãu complementaçãu mais prifirida da cidadi **né**?  
(Ent.01 p.16)

Vemos, no exemplo, que o informante usa o marcador **né** para solicitar concordância e confirmação ao que enuncia. Esse marcador também funciona como um recurso de entrega da palavra ao documentador, já que esta é uma de suas funções (Galembek, 1993). Quanto ao fechamento da pauta, com a presença do marcador **né**, é mais comum nas conversações simétricas em decorrência do maior número de interlocutores envolvidos na conversação.

#### 4 CONCLUSÃO

No decorrer desse estudo, notamos a força que a presença de um interlocutor exerce na motivação básica para o emprego dos marcadores **aí**, **assim**, **né**, juntamente com o fator espontaneidade e oralidade. Esse fato nos chamou a atenção, ao observarmos que o escopo de sua ocorrência fecha-se em torno de contatos pessoais naturais, no nosso caso, de entrevistas face a face realizadas.

Como se trata de uma interação oral, essa fala tem como fronteira a fala do outro. Não obstante, é possível a invasão dessas fronteiras, razão por que os participantes de uma conversa exercem um monitoramento permanente de comportamento por meio das reações dos envolvidos no processo comunicativo. Os falantes emitem sinais que orientam os ouvintes e, estes, sinais que orientam os falantes. No caso dos marcadores **aí**, **assim**, **né**, procuramos levar em conta sua fonte de produção e classificação, de acordo com a utilização que dela faz o entrevistado.

### Quadro 2 Frequência

(Marcador **né**)

ENT.	INF.	MUNICÍPIO	ESCOLARIDADE	OCORR.	FREQ.
1	ARN	Abaetetuba	Alfabetizado	45	33,4%
2	DRB	Barcarena	Alfabetizado	23	16,1%
3	JDF	Cametá	Alfabetizado	31	26,7%
4	RCS	Igarapé-Mirim	Alfabetizado	18	12,1%
5	NNA	Moju	Analfabeto	08	11,7%

Observando o quadro acima e levando em conta a ocorrência do **né** em relação aos demais marcadores, presentes nas entrevistas, percebe-se que o marcador **né** tanto nos turnos quanto nas unidades comunicativas, em relação ao papel do entrevistado, foi o de maior frequência. O fato de haver certa preferência de utilização do **né** pelo informante, em um total de **125**, leva a pensar que o informante está motivado a manter a interação com o documentador.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRADE, Maria Lúcia Victório. *Contribuição à Gramática do Português Falado: estudo dos marcadores conversacionais então, aí, daí*. São Paulo, 1990. Dissertação (Mestrado) PPG-PUC-SP, inédita.
- AUSTIN, J. L. *How to do things with words*. Local? Oxford University Press, 1962.
- BOMFIN, E. *Advérbios*. São Paulo: Ática, 1988. (Série Princípios, 129)
- BECHARA, Evanildo. *Moderna Gramática Portuguesa*. São Paulo: Editora Nacional, 1975.
- CÂMARA JR., Joaquim Mattoso. *Estrutura da Língua Portuguesa*. Petrópolis: Vozes, 1970.

- DUQUE ESTRADA, Megan Parre de. *O Marcador Interativo Né na Fala Urbana Culta Paraense*. Belém, 1992. Dissertação (Mestrado), PPG – Universidade Federal do Pará, inédita.
- FRASER, B. *Conversational Mitigation*. *Journal of Pragmatics*. Local? n. 4, p. 341-350, 1980.
- GALEMBECK, Paulo de Tarso *et al.* O Turno Conversacional. In: PRETI, Dino, URBANO, Udilson (orgs). *A Linguagem Falada Culta na Cidade de São Paulo*. São Paulo: T.A. Queiroz/Fadesp, 1990. V. 4 – Estudos.
- GAMA KURY, Adriano. *Pequena Gramática: para a explicação de nova nomenclatura gramatical*. Rio de Janeiro: Agir, 1967.
- HALLIDAY, M. A. K. Estrutura e Função da Linguagem. In: LYONS, J. *Novos Horizontes em Lingüística*. São Paulo: Cultrix; Edusp, 1976. P. 134-160.
- ILARI, Rodolfo. Considerações sobre a Posição dos Advérbios. In: Castilho, Ataliba de (Org.) *Gramática do Português Falado*. São Paulo: Editora da Unicamp/Fadesp, 1991. V. 1 – A Ordem.
- MARCUSCHI, Luiz Antonio. *Análise da Conversação*. São Paulo: Ática, 1986. (Série Princípios, n. 82)
- \_\_\_\_\_. Marcadores Conversacionais no Português Brasileiro: formas, posições e funções. In: \_\_\_\_\_. *Português Culto Falado no Brasil*. Campinas: Editora da Unicamp, 1989 P. 281-321.
- MIRA MATEUS, Maria Helena. *Gramática da Língua Portuguesa*. Coimbra: Almedina, 1983.
- OITICICA, José. *Manual de Análise. Refundida*. Rio de Janeiro: F. Alves, 1947.
- QUIRK *et al.* *A Grammar of Contemporary English*. London: Longman, 1976.
- ROCHA LIMA, C. H. *Gramática Normativa da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: J. Olímpio, 1976.

## GRAMATICALIZAÇÃO VERSUS PRAGMATICALIZAÇÃO: O CASO DOS MARCADORES TAGS

Megan Duque Estrada  
Universidade Federal do Pará

- **RESUMO:** *Este trabalho, que pertence à área da Análise da Conversação, analisa o uso de marcadores lingüísticos pragmáticos integrantes do discurso em narrativas orais do projeto integrado IFNOPAP. É um estudo qualitativo, empírico-indutivo de partículas né, sabe, viu, entendeu, tá, certo etc., que mostra como se enquadram nas pesquisas sobre gramaticalização.*
- **PALAVRAS-CHAVE:** *Marcadores Lingüísticos, Pragmaticalização; Narrativa.*
- **ABSTRACT:** *This is a paper in the field of Conversational Analysis that studies the use of linguistic markers as pragmatic particles present in oral narratives collected by a research project called IFNOPAP. It is a qualitative analysis based on recurrent elements such as né, sabe, viu, entendeu, tá, and certo which shows how they have changed through a pragmaticalization process.*
- **KEY WORDS:** *Linguistic Markers; Pragmaticalization; Narratives.*

### 1 INTRODUÇÃO

Este trabalho faz parte de uma pesquisa mais ampla, que tem por objetivo identificar as características e funções dos Marcadores Discursivos (MDs) em narrativas orais paraenses coletadas pelo projeto Integrado IFNOPAP. A abordagem é lingüístico-pragmática e segue a orientação da Análise da Conversação. Interessa-nos observar o uso de Marcadores Tags (MTs) como partículas pragmáticas integrantes do discurso no tipo de texto oral identificado como narrativa. Fazemos uma análise qualitativa, empírico-indutiva, dessas partículas, que denominamos de *tags*, tais como *né, sabe, viu, entendeu, tá, certo*, etc. e mostramos como se enquadram nos estudos sobre *gramaticalização e pragmaticalização*.

## 2 MARCADORES TAGS

Os MDs são partículas lingüísticas que têm recebido maior atenção de pesquisadores que apontam seu foco de interesse para a análise de textos orais, apesar de se fazerem também presentes na produção escrita. Não há ainda uma classificação precisa e/ou definitiva dos tipos de MDs existentes, mas, na literatura lingüística especializada, é possível encontrarmos diversas tentativas de classificação, que variam de acordo com o ponto de vista do pesquisador e com a linha de pesquisa por ele adotada.

Risso, Silva & Urbano (1996) tratam os MDs como

um amplo grupo de elementos de constituição bastante diversificada, envolvendo, no plano verbal, sons não lexicalizados, palavras, locuções e sintagmas mais desenvolvidos, aos quais se pode atribuir homogeneamente a condição de uma categoria pragmática bem consolidada no funcionamento da linguagem. (p. 22)

Esses pesquisadores preocuparam-se com a necessidade de “estabelecimento de traços básicos identificadores do estatuto dos Marcadores Discursivos, capazes de conduzir a uma definição mais precisa e operacionalmente viável de sua natureza” (p. 22).

O termo *Marcador Discursivo* não é o único utilizado na classificação dos elementos que estamos estudando; no Brasil, eles são mais conhecidos como *Marcadores Conversacionais*, por influência dos estudos sobre a oralidade; na literatura estrangeira mais recente, eles são encontrados como *Marcadores Pragmáticos*.

O termo *tag* pertence à Gramática Inglesa. Uma estrutura classificada como *tag* pode variar desde uma produção curta, como o *né*, até seqüências um pouco mais longas como *não é verdade*, e muitos são os fatores que motivam a sua produção, além de ser variada a interpretação pragmática que os interlocutores têm de sua utilização.

Acreditamos que a formação de *tags* nas diversas línguas que utilizam esse artifício possuam os mesmos aspectos fundamentais, entretanto, atualizados de formas diversas de acordo com cada idioma e até grupo lingüístico. Tomando o Português como exemplo, é possível verificarmos diferenças de uso dos MTs entre as várias modalidades regionais brasileiras, assim como entre o Português falado no Brasil e o falado em Portugal e, certamente, entre as suas muitas falas também. A título de ilustração, podemos citar o uso de *não sabe*, que ocorre em Recife mas não em Belém, e a utilização tão corriqueira do *pois não* português, que não possuímos no elenco dos MTs brasileiros.

Os MTs podem ser constituídos de:

- a) *palavras isoladas (sabe, entendeu, viu, certo);*
- b) *locuções (não é, não sabe);*
- c) *contrações (né);*
- d) *reduções (tá);*
- e) *segmentos fônicos não dicionarizados (hein), e pertencer a classes de palavras variadas, a saber:*
  - a) *verbo (sabe, entendeu, viu, tá);*
  - b) *advérbio (já);*
  - c) *interjeição (hein);*
  - d) *adjetivo (certo, correto);*
  - e) *formação mista (não é, pois não).*

## 3 MARCADORES TAGS E VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA

A utilização de MTs é uma estratégia lingüística que atende a variadas funções e contribui para a organização e orientação do texto oral e para a construção da sua coerência. Como nosso estudo está intimamente ligado a um tipo específico de texto, as observações também dizem respeito à sua estrutura formal e a alguns elementos que participam da elaboração de uma história.

O estudo dos marcadores em geral está intimamente relacionado ao estudo dos processos de variação lingüística, no sentido em que, de forma praticamente unânime, eles são produto da evolução da língua. Fazemos essa ressalva motivados pela reflexão acerca das formas não lexicalizadas (eh, ãh, hum, hein, etc.) e dos marcadores não-lingüísticos (gestos, olhares, etc.). Os trabalhos sobre essas entidades não tratam de marcadores nessa linha e, portanto, não podemos fazer declarações mais pontuais a esse respeito, pelo menos por ora.

Os MTs, objeto de nossa pesquisa, são expressões lingüísticas que assumiram funções pragmáticas diversas das funções gramaticais que apresentavam em estágios anteriores de evolução da língua. Isso, entretanto, não significa dizer que todas as funções e todas as formas das quais eles são originários desapareceram do discurso; muitas delas encontram-se ainda em uso corrente, ou seja, elas coocorrem com as novas formas. É possível haver, em uso, mais de uma forma lingüística oriunda de um único termo, assim também como é possível haver mais de uma função para uma mesma expressão lingüística.

Os MTs sofreram mudanças semânticas, morfossintáticas e funcionais caracterizadas por Martelotta, Votre e Cezario (1996) como *discursivização*. Segundo estudo de Vincent, Votre e Laforest (1993), este seria um processo mais avançado de mudança lingüística conhecido como *gramaticalização*. Um outro termo também utilizado para nomear esse tipo de variação lingüística relacionada principalmente aos marcadores lingüísticos — *pragmaticalização* — é adotado por Stenström (1996). A distinção que os autores apresentam entre *gramaticalização* e *discursivização* prende-se ao fato de que, na *discursivização*, ao contrário do que ocorre na *gramaticalização*, o item apresenta-se menos previsível no que diz respeito ao seu uso. Ele assume funções mais diretamente relacionadas ao processamento do discurso, com maiores possibilidades no que se refere a sua localização no texto.

Segundo nosso entendimento, o termo *pragmaticalização* é mais apropriado, especialmente tratando-se de MTs, uma vez

que ele especifica o tipo de mudança que o marcador sofre em sua evolução. Ele seria uma espécie de subdivisão dentro do processo mais geral de gramaticalização. O termo *discursivização* não dá conta da especificidade dos termos, a não ser que os autores restrinjam o termo *discurso* ao processamento e à organização textual. Não vemos razão para a utilização do termo *discursivização* em oposição a *gramaticalização*, uma vez que os próprios autores argumentam que “gramática e discurso não são conceitos separados, mas, ao contrário, constituem uma simbiose: a gramática molda o discurso e o discurso molda a gramática” (Martelotta, Votre & Cezario, 1996, p. 49). O termo genérico *gramaticalização* pode ser aplicado aos dois casos e, havendo necessidade de uma especificação maior, de um detalhamento quanto ao tipo de mudança operado, podemos utilizar o termo *pragmaticalização*.

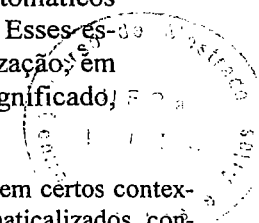
Tanto as pesquisas de Martelotta, Votre e Cezario quanto as de Stenström baseiam-se mais diretamente no trabalho de Hopper & Traugott (1993). Eles adotam o paradigma da gramaticalização enquanto “the process whereby lexical items and constructions come in certain linguistic contexts to serve grammatical functions, and, once grammaticalized, continue to develop new grammatical functions” (Hopper & Traugott, 1993, p. 15).<sup>1</sup>

As propostas de desligamento do significado que caracterizam, de modo abrangente, o processo de gramaticalização sugerem que as formas associam-se a novos significados progressivamente mais abstratos.

Prevê-se que, nos estágios finais da trajetória de mudança, os mecanismos de processamento serão mais automáticos e menos transparentes para cada item da língua. Esses estágios finais estão sendo rotulados de *discursivização*, em que os itens, além do empaldecimento do significado,

<sup>1</sup> “Processo pelo qual itens lexicais e construções sintáticas, em certos contextos, passam a assumir funções gramaticais e, uma vez gramaticalizados, continuam a desenvolver novas funções gramaticais” (Hopper & Traugott, 1993, p. 15).

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PÁRA  
BIBLIOTECA DO CCLE





passam a perder suas restrições de ocorrência. Começam a ocorrer em outros contextos que não aqueles que lhes eram originariamente reservados como regulares e previsíveis pelo sistema da língua. Ao mesmo tempo, passam a significar coisas mais genéricas, menos específicas, mais vagas (Martelotta, Votre & Cezario, 1996, p. 36).

Segundo Votre (1996, p. 38), o processo de gramaticalização é “contínuo e irreversível” e “o ponto de equilíbrio e transparência na relação entre forma e significado” está em desgaste e modificação constantes. Os efeitos desse processo na *forma* dos MTs verificam-se pelas seguintes características:

a) redução fônica

*não é verdade...* → *né* → [n]

*está certo/bem...* → *tá/certo*

b) cristalização

Diferentes	saber	→ <i>sabe</i>
peças e tempos	entender	→ <i>entendeu/entende</i>
dos verbos	ver	→ <i>viu</i>

No *significado*, os efeitos do processo de variação imposto pelo uso são percebidos pelo progressivo esvaziamento semântico que os itens passam a apresentar em relação a significados das formas anteriores. Ocorrem “processos de abstratização e genericização, indistinção progressiva e eventual esvaziamento semântico” (Votre, 1996, p. 39). Observem-se os exemplos [01], [02], [03] e [04]:

[01]

KN02Czter2706 94-IX (2227)	<i>Simplesmente ela cansou de ir, de estar indo lá todo tempo, só que ela não sabia que ela já estava sendo quase possuída pelo, pelos espíritos daquelas pessoas que estavam naquele túmulo, mortas.</i>
-------------------------------	---

[02]

A04CZmrb2205 94-iv (160)	<i>Você não sabe se é um bicho que está atrás de ti ou está na tua frente, ou se ele está voando, né?</i>
-----------------------------	---

[03]

CL08Czmar160 594-II (178)	<i>Apontando com o dedo e eu não enxergava. Te juro! Eu fiquei com medo. Só ela é que via, porque eu não via. Ela conversava sozinha com ela. No interior, né? Eu fiquei besta de ver aquilo, sabe? Só que eu não enxergava era a cabocla, não via mesmo ela.</i>
------------------------------	---

[04]

CL08Czmar160 594-II (178)	<i>Diz que ela é bonita, sabe? Chamam essa tal de Caiporinha, Caipora que chamam.</i>
------------------------------	---

*Saber*, verbo proveniente de *sapere* (ter gosto), do latim, passou, inicialmente, por um processo de transferência metafórica assumindo também o sentido de *conhecer*, e incorporando-o ao português<sup>2</sup>. Mais tarde, passou a ser utilizado como pergunta retórica, modalizador discursivo, indicador de reformulações, marcador de tópico, preenchedor de pausa, entre outras funções pragmáticas. Nos exemplos [01] e [02], *saber* possui o sentido de *ter conhecimento, ciência ou informação*, mas nos exemplos [03] e [04] esse sentido foi esvaziado, dando lugar a uma *função pragmática*. No segundo e no quarto exemplos não se trata mais do verbo *saber*, mas do *MT sabe*.

Dos sete tipos de mudança lingüística apresentados por Martelotta, Votre & Cezario (1996, p. 48), o quarto ilustra uma das características mais marcantes dos MTs:

<sup>2</sup> *Saber* não perdeu o seu primeiro sentido ligado a uma percepção gustativa ao incorporar um outro sentido que expressa uma percepção lógica. As duas formas ainda podem ser encontradas em português, mas a primeira é muito mais comum, hoje em dia, em Portugal do que no Brasil! Observe os exemplos: Este bolo *sabe* a mofo. Este assado não *sabe* bem. Eu sei qual é o teu apelido de infância. Não sabemos ainda o que aconteceu com o barco. Como MT, *sabe* é muito mais comum à modalidade do português falado no Brasil.



A trajetória de elementos lingüísticos de mais referencial a menos referencial, caracterizada pela perda de significação de referentes extralingüísticos e aquisição de significados baseados em dados pragmáticos, relativos a estratégias comunicativas dos participantes, e em dados textuais, relativos à organização interna dos argumentos no texto.

Risso, Silva & Urbano (1996, p. 49) estabeleceram traços básicos identificadores dos MDs que, pela sua regularidade nas unidades sob análise, enquadram os Marcadores Discursivos como uma nova *classe* de palavras. Alguns desses traços formam um *núcleo comum* bem estabelecido e “é em cima desse núcleo-piloto que as demais variáveis são preenchidas dentro de limites de flexibilidade mais ou menos previsíveis e descritíveis.” O núcleo identificado é composto de três traços, a saber:

- 1) *A exterioridade dos MDs em relação ao conteúdo proposicional;*
- 2) *a independência sintática; e*
- 3) *a falta de auto-suficiência comunicativa.*

Comparando o que é proposto por Risso, Silva & Urbano (1996, p. 49) para os MDs com o que propõem Martelotta, Votre & Cezario (1996, p. 48) para as formas que sofrem discursivização, observamos que o que indicam os últimos está diretamente relacionado ao item 3 dos primeiros e indiretamente aos itens 1 e 2 dos mesmos. Os dois trabalhos, apesar de trilharem caminhos teóricos diferentes, chegam a pontos comuns em relação às características dos marcadores. Nesse particular, observamos que a *família* de MTs enquadra-se perfeitamente nas descrições fornecidas pelos autores. Podemos dizer que eles passaram por um processo de pragmaticalização que os tornou membros do conjunto dos MDs, pois gradativamente foram adquirindo as características dos elementos dessa classe de palavras.

#### 4 CONCLUSÃO

Estudos sobre as características, as funções e o uso dos MDs, e dos MTs em especial, muito podem esclarecer a respeito de estratégias comunicativas e de organização e coerência textual. Desde a publicação do livro *Análise da Conversação*, de Marcuschi (1986), muitas pesquisas foram feitas a respeito de variadas partículas pragmáticas no português do Brasil. Como pudemos observar, ao longo de mais uma curta análise, há mais de uma corrente para explicar o funcionamento lingüístico desses elementos discursivos e, certamente, enriquecer os conhecimentos sobre textualidade.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- HOPPER, P. J., TRAUGOTT, E. C. *Grammaticalization*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.
- MARCUSCHI, L. A. *Análise da Conversação*. São Paulo: Ática, 1986. (Série Princípios, n. 82)
- MARTELOTTA, M. E., VOTRE, S. J., CEZARIO, M. M. *Gramaticalização no português do Brasil: uma abordagem funcional*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.
- RISSO, M., SILVA, G., URBANO, U. *Marcadores discursivos: traços definidores*. In: KOCH, I. (org.). *Gramática do português falado*. Campinas: Editora da UNICAMP/FAPESP, 1996. V. 6, Desenvolvimentos, p. 21-94.
- STENSTRÖM, A. B. *Pragmaticalization: cos in teenage talk*. 1996. MD.
- VINCENT, D. S., VOTRE, S. J., LAFOREST, M. *Grammaticalisation et post-grammaticalisation*. *Langues et Linguistique*, Québec, n. 19, 1993.
- VOTRE, S. J. Um paradigma para a lingüística funcional. In: MARTELOTTA, M. E., VOTRE, S. J., CEZARIO, M. M. *Gramaticalização no português do Brasil: uma abordagem funcional*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996. P. 27-43.

# O TÓPICO NOVO EM NARRATIVAS ORAIS DO AMAZÔNIDA PARAENSE

*Célia Brito*

*Universidade Federal do Pará*

*Elieza Anselmo*

*CNPq/Universidade Federal do Pará*

- **RESUMO:** *Examina-se como o amazônida paraense, ao construir narrativas orais, introduz e configura o tópico novo. Segue-se orientação de base funcionalista apresentada em Dik (1989). Conclui-se que o falante em causa, além de ter preferência por certos expedientes lingüísticos para introduzir e configurar aquela função pragmática intrafrase, apresenta expedientes que são peculiares a sua fala.*
- **PALAVRAS-CHAVE:** *Função Pragmática Intrafrase; Tópico Novo; Tema.*
- **ABSTRACT:** *It is examined as the Pará amazonian, when building narratives orals, it introduces and it configures the new topic. Orientation of functional base proceeded presented in Dik (1989). it is Ended that the speaker in cause, besides having preference for certain linguistic files to introduce and to configure that clause-internal pragmatic function, presents files that are peculiar your speech.*
- **KEY WORDS:** *Clause-internal Pragmatic Function; New Topic; Theme.*

1

Esta pesquisa tem como objetivo verificar como o **tópico novo** se introduz e como se configura no discurso do amazônida paraense. A hipótese formulada é que, em narrativas orais do amazônida paraense, há expedientes sintáticos que favorecem a introdução do tópico novo bem como essa função pragmática apresenta formas peculiares de configuração.

Analisou-se um *corpus* de 90 narrativas orais que fazem parte do acervo do projeto de pesquisa *O Imaginário nas Formas Narrativas Oraís Populares do Amazônida Paraense* (IFNO-PAP), considerando-se dez informantes de cada um dos nove *campi* pesquisados por esse projeto: Abaetetuba, Altamira, Belém, Bragança, Cametá, Castanhal, Marabá, Santarém e Soure.

Concebe-se tópico novo como uma função pragmática intrafrase realizada por argumentos do verbo que apresentam pela primeira vez uma informação no discurso, quer seja conhecida ou não do interlocutor (Dik, 1989). No texto, a seguir, demonstra-se como se reconhece o tópico novo:

(1) Paris, 30 de novembro de 1900 – morre solitário, pobre e quase esquecido *Oscar Wilde*, que tinha sido o escritor de maior destaque na cena literária britânica do fim do século XIX. Sua fama se devia a doses proporcionais de talento e escândalo. Pelo primeiro atributo, sobreviverá eternamente; pelo segundo, conheceu o inferno nos seus últimos anos de vida. (LOPES, Cláudia. Prefácio do romance de WILDE, Oscar *O retrato de Dorian Gray*)

Verificam-se no texto (1) quatro tópicos novos:

- *Oscar Wilde*: argumento do verbo morrer;
- *fama*: argumento do verbo dever-se;
- *a doses proporcionais de talento e escândalo*: argumento do verbo dever-se;
- *o inferno*: argumento do verbo conhecer.

Partilha-se com Dik (1989), quanto ao tratamento pragmático-estrutural que dá ao tópico e ao tema, vendo aquele como uma função pragmática intrafrase (informação nova ou dada, segundo se apresente, respectivamente, como conhecida, ou não, do interlocutor), e este como uma função pragmática extrafrase. De acordo com a orientação de Dik, portanto, o tópico, e não o tema, coincide com o sujeito em línguas em que essa função sintática é proeminente (o português, por exemplo). Vê-se que, sendo concebidas assim essas funções pragmáticas, se evita confundi-las (conforme se observa na literatura lingüística), sem que se deixe, no entanto, de identificá-las pela natureza informacional que apresentam. Para Halliday (1985), por exemplo, o tema coincide tanto com o que Dik considera como tópico quanto como tema, pois tema sendo concebido por Halliday como “o ponto de parti-

da da mensagem”, pode também preencher um lugar na estrutura da sentença<sup>1</sup>.

Chafe (1976) e Li & Thompson (1976), ao conceberem que a função do tópico “é estabelecer um quadro de referência para o que vai ser dito a seguir”, atentam para a natureza informacional do tópico, mas ressaltam que as construções mais típicas das línguas de tópico, como o chinês, por exemplo, são as que apresentam “duplo sujeito” (Pontes, 1987), como a ocorrência (2), a seguir:

(2) he chi tê pê? dà? já (Lahu)  
campo este um-classif. arroz muito bom  
"Este campo (tópico), o arroz é muito bom."

Para que se pudesse observar como o amazônida paraense processa a progressão de idéias por meio do tópico na construção de suas narrativas, na seleção dos dados, foram considerados apenas enunciados referentes à fala do narrador, portanto enunciados em terceira pessoa. Assim, os discursos diretos não foram analisados por apontarem outra direção discursiva, não narrativa, já que expressam falas em primeira e segunda pessoas.

Quando se verificaram os expedientes sintáticos que favorecem a introdução do tópico novo, levou-se em consideração não só que o tópico se realiza no interior da estrutura da frase mas que também corresponde a argumentos do verbo de frases transi-

<sup>1</sup> Castilho (1995), por seguir Halliday, considera como tema constituintes que se apresentam no início da frase, e, assim, observou em sua pesquisa sobre a língua falada – LF (1997) que o tema se apresenta na língua portuguesa como sintagma nominal, anáfora zero, sintagma preposicionado, sintagma adverbial e sintagma verbal monoargumental e que esses diferentes tipos de tema desempenham funções sentenciais de sujeito, adjunto adverbial, objeto direto. Castilho observou, ainda, que na LF o tema pode realizar-se como uma construção de tópico. Tópico aqui é entendido como um segmento que ocorre antes da frase – nesse caso, é retomado por um pronome co-referente ou cópia – ou como um segmento que se situa depois da sentença – nesse caso, corresponde a um antitópico.

tivas (exceto com verbos suportes<sup>2</sup>), frases intransitivas e copulativas, bem como de frases existenciais, locativo-existenciais (ver abaixo sobre esses dois últimos tipos de frase) e frases passivas.

Ressalta-se que frase transitiva para a pesquisa é toda construção cuja estrutura argumental do verbo comporta um segundo argumento, quer se apresente preposicionado ou não. Dessa forma, nesta pesquisa, consideram-se também os argumentos oblíquos do verbo. Da revista ISTOÉ (30 de junho de 1999) transcrevem-se, a seguir, três tipos de ocorrências de construções transitivas tendo como novo o segundo argumento preposicionado (3) e (4), e não-preposicionado (5).

(3) O filho de libaneses, que levantou cartão vermelho no seletor clube Harmonia, e nunca foi muito bem aceito pela fechada sociedade paulistana, pode estar se preparando para morar *em Londres*.

(4) Por alguma razão, quando olhei para aquela criança albaneza de Kosovo, pensei num viajante espacial.

(5) Depois de fazer uma verdadeira revolução no sistema de telefonia, os celulares apresentam um importante diferencial.

## 2 OS DADOS DA PESQUISA

### 2.1 EXPEDIENTES SINTÁTICOS QUE FAVORECEM A INTRODUÇÃO DO TÓPICO NOVO

O funcionamento do tópico novo está intimamente relacionado com a natureza dos expedientes lingüísticos que o intro-

<sup>2</sup> Verbo suporte é aquele cujos SNs objetos não realizam funções referenciais. Esses SNs funcionam juntos de verbos para formar predicados (Neves, 1994). Na ocorrência, transcrita da narrativa A Criatura, (Santarém), "... começaram *dar tiro*", *dar* é um verbo suporte.

duzem no discurso (Du Bois, 1985/87). Viu-se que, segundo Dik (1989), o tópico novo pode ser introduzido no discurso por meio de quatro tipos de expedientes lingüísticos:

– uma declaração metalingüística explícita sobre o tópico

(7) "Eu vou falar a você uma história sobre *um elefante chamado Jumbo*."

– a posição do segundo argumento

(8) "No circo nós vimos *um elefante chamado Jumbo*."

– o argumento de construções existenciais ou locativo-existenciais

(9) "Era uma vez *um elefante chamado Jumbo*."

(10) "Há muitos anos, no meio da selva africana, havia *um elefante chamado Jumbo*."

– predicados que designam uma forma de "aparecer em cena"

(11) "Subitamente, diante de nossos verdadeiros olhos, apareceu *um elefante grande*."

Os dados desta pesquisa revelam também que a natureza sintático-semântica do argumento que veicula a informação nova bem como a disposição desse argumento em relação ao verbo, decorrente do fluxo de informação, determinam a introdução do tópico novo no discurso. Assim, apontaram-se 12 grupos de expedientes lingüísticos que favorecem a introdução do tópico novo no discurso do amazônida paraense, considerando a natureza sin-

tático-semântica do primeiro e segundo argumentos bem como a anteposição ou posposição desses argumentos em relação ao verbo.

– frase existencial (35 ocorrências/2.59%)

(12) Era uma vez... era *uma moça virgem*  
(A cobra II/Bragança)

– frase locativo-existencial (126 ocorrências/9.35%)

(13) os moradores daqui... acredita existir *uma imensa cobra*  
(O monstro do trapiche/Bragança)

– sujeito anteposto de frase intransitiva (36 ocorrências/2.67%)

(14) o trapiche daqui de Abaetetuba desabou  
(O monstro do trapiche/Bragança)

– sujeito posposto de frase intransitiva (87 ocorrências/6.45%)

(15) faltou *madeira* pra atracação  
(Igreja da Terra Firme/Belém)

– sujeito anteposto de frase transitiva (118 ocorrências/8.76%)

(16) o dono da casa disse  
(O guloso/Bragança)

– sujeito posposto de frase transitiva (57 ocorrências/4.23%)

(17) vinha descendo *um boto*  
(A bota/Abaetetuba)

– objeto direto (588 ocorrências/43.65%)

(18) chegou lá abriu *a porta do oratório*  
(Visagem II/Bragança)

– objeto indireto (241 ocorrências/17.89%)

(19) pegarte *numa raiz*  
(Jabuti I/Belém)

– sujeito anteposto de frase copulativa (48 ocorrências/3.56%)

(20) *meu irmão* era o administrador  
(O castigo/Bragança)

– sujeito posposto de frase copulativa (duas ocorrências/  
0.14%)

(21) chegou lá estava *tribuna feita*  
(O médico/Castanhal)

– sujeito de frase passiva (três ocorrências/0.22%)

(22) *o palanque* foi armado  
(Primeiros moradores/Belém)

– agente da passiva (seis ocorrências/0.44%)

(23) a primeira missa que foi celebrada aqui ... foi *pelo bispo Soares*

(A igreja da Terra Firme/Belém)

Observam-se, nos dados, enunciados cuja informação nova não foi introduzida por um argumento do verbo, por um tópico, portanto, e sim por um fragmento de frase. Esses casos, portanto, extrapolam as previsões da teoria lingüística. Não foram considerados em nossa análise. Apontam-se, no entanto, a seguir, três ocorrências que ilustram aquela estratégia lingüística.

(24) eu sei que *o cavalo* em certos momentos já próximo...  
o cavalo começou a se assustar

(O medo do fogo/Abaetetuba)

(25) mas ele assim *uma tonteira* ... começou a sentir tonteira

(O cachorro/Marabá)

(26) é no Acará ... e fora outras e outras coisa *jacaré* que ali tinha era muito em grande quantidade ... de jacaré ... ali

(O reinado/Castanhal)

Achou-se importante ressaltar, por outro lado, que há tópicos novos que mantêm uma relação semântica com um termo anteriormente mencionado no enunciado, por ser um subtópico ou um hipônimo do tópico. Apontam-se duas ocorrências desse caso.

– Informação nova como subtópico

Na ocorrência (27) o tópico novo *aquela fumaça* é subtópico do termo *cachimbo*.

(27) botou o tabaco todinho dentro do cachimbo, aí acendeu assim que soltava *aquela fumaça*

(A caça II/Abaetetuba)

– Informação nova como hipônimo de um hiperônimo anteriormente mencionado

Em (28) a informação nova *um rapaz* é um hipônimo de *homens*.

(28) ele sempre aparecia é ... pra homens também ... uma vez ele apareceu pra um *rapaz*

(Boto/Marabá)

Às vezes a informação nova é expressa em um comentário do falante. A ocorrência (29), a seguir, é uma prova desse fato.

(29) é ::: sabe que pobre compra aquelas cria *aquelas galinha* pra comer ... aí começou a se sumir galinha

(Os irmãos/Castanhal)

Acontece ainda de o tópico novo ser introduzido em um mesmo argumento juntamente com uma informação já conhecida do interlocutor. É o que se pode verificar na ocorrência (30), a seguir, em que *mais um amigo dele* é uma informação nova e *o dono da quitanda ... o seu Zé* é uma informação dada, embora ambos os segmentos façam parte de um mesmo argumento do verbo.

(30) lá vinha [o dono da quitanda ... o seu Zé] *mais um amigo dele*

(Boto/Marabá)

Há ocorrências em que o tópico é reintroduzido, com ou sem redefinição. Observa-se essa estratégia lingüística, respectivamente, nas ocorrências de número (31) e (32), a seguir.

(31) então disque eles escutavam assim *uma música* [...] eles escutavam *aquela música* mas disque uma música muito bonita

(O olho d'água/ Santarém)

(32) Então tem um *olho de água* ... que antigamente tinha dono lá só que lá no poço tinha *um olho d'água* até hoje ele tá lá

(O olho d'água/ Santarém)

## 2.2 CONFIGURAÇÃO DO TÓPICO NOVO

Entende-se como configuração do tópico novo a forma como esse tópico se apresenta ao ser introduzido no discurso. Dik (1989) diz que o tópico novo se apresenta antecedido de artigo indefinido, mas também pode apresentar-se antecedido de uma forma definida. O primeiro caso acontece quando o falante assume que o ouvinte não conhece a entidade referida como tópico novo. O segundo caso se dá quando o falante assume que essa entidade já é conhecida de seu interlocutor. O *corpus* permitiu, no entanto, observar, além das possibilidades de configuração acima ressaltadas, outros tipos de formas de o tópico novo se apresentar no discurso.

– antecedido de artigo indefinido (395 ocorrências/29.32%)

(33) apareceu *uma senhora*  
(Dia santo/Bragança)

– antecedido de artigo definido (503 ocorrências/37.34%)

(34) fizeram *o café*  
(Dia santo/Bragança)

– não-antecedido de artigo definido (88 ocorrências/6.53%)

(35) *lobisonho* ... era um porco  
(Lobisomem I/Belém)

– não-antecedido de qualquer determinante (125 ocorrências/9.27%)

(36) num viu movimento nenhum  
(Curiosidade/Belém)

– antecedido de pronome demonstrativo (59 ocorrências/4.38%)

(37) *esse grupo* caiu  
(Um bicho estranho/Belém)

– antecedido de outros determinantes exceto do artigo e do pronome demonstrativo (120 ocorrências/8.90%)

(38) só usava *duas cores*  
(A mulher do táxi/Bragança)

– antecedido de pró-forma (57 ocorrências/4.23%)

(39) tenho ... é ... *aquilo* cachaça  
(Matintaperera II/Belém)

A tabela I, a seguir, demonstra os expedientes sintáticos que favorecem a introdução da informação nova no discurso relacionados com a configuração do tópico novo.

Tabela 1

Configuração no tópicos novo e expedientes sintáticos que introduzem o tópicos novo

Configuração do tópicos novo	Antec. de artigo indefinido	Antec. de artigo definido	Não antec. de artigo	Não antec. de qualquer determ.	Antec. de pronome demon.	Não antec. de artigo e de pronome demon.	Antec. de pró-forma	Total
Expedientes sintáticos								
Frase existencial	19	7	7	5	-	23	-	35
Frase locativo existencial	60	13	13	15	9	15	1	126
Sujeito anteposto de intransitiva	5	25	0	1	1	4	0	36
Sujeito pósposito de intransitiva	36	25	6	4	6	10	0	87
Sujeito anteposto de transitiva	11	81	5	1	3	17	0	118
Sujeito pósposito de transitiva	31	14	5	1	4	1	1	57
Objeto direto	177	188	51	71	32	61	8	588
Objeto indireto	56	104	4	21	1	8	47	241
Sujeito de frase passiva	0	3	0	0	0	0	0	3
Agente da passiva	0	2	0	3	0	1	0	6
Sujeito anteposto de copulativa	0	40	2	3	3	0	0	48
Sujeito pósposito de copulativa	0	1	1	0	0	0	0	2
Total	395	503	88	125	59	120	57	1347

### 3 ANÁLISE DOS DADOS

#### 3.1 QUANTO AOS EXPEDIENTES SINTÁTICOS QUE INTRODUZEM A INFORMAÇÃO NOVA NO DISCURSO

Os dados permitiram observar que o segundo argumento do verbo é o que mais favorece a introdução do tópicos novo no discurso, quer esse argumento seja direto ou oblíquo. Foram ao todo 829 (61.54%) ocorrências: 588 (43.65%) com argumentos diretos e 241 (17.89%) com argumentos oblíquos.

O segundo expediente sintático que mais favoreceu a introdução da informação nova no discurso trata-se de frases locativo-existenciais (126 ocorrências/9.35%). O conteúdo semântico da informação veiculada por esse expediente lingüístico nos leva a ver a preocupação, por parte do amazônida paraense, de esclarecer a seu interlocutor o que há no lugar a que se reporta como forma de dar a conhecer a esse interlocutor o contexto situacional em que se deu o fato narrado.

Tem-se a ressaltar também que, embora se esperasse que o número de ocorrências com sujeito pósposito de frase intransitiva fosse mais significativo que o número de ocorrências com sujeito anteposto de frase transitiva, por se ter conhecimento de que a literatura lingüística registra que aquele argumento, e não esse, favorece a introdução da informação nova no discurso, os resultados revelaram o contrário: no primeiro caso, os dados apontam 87 (6.45%) ocorrências e, no segundo caso, 118 (8.76%) ocorrências.

Considerou-se que esse resultado assim se configura devido ao fato de se terem computado, nesta pesquisa, como já se disse, frases transitivas que apresentam o segundo argumento tanto direto como oblíquo (objeto indireto e adjunto adverbial locativo), o que possibilitou incluir no rol das frases transitivas aquelas comumente consideradas pela tradição gramatical como intransitivas. Dessa forma, a natureza semântica do sujeito de frase transitiva fica alargada, não se restringindo àquele que expressa alguma ação efetivada pelo agente em relação a um paciente.



O número de ocorrências de sujeito posposto de frase transitiva (57 ocorrências/4.23%), sendo até maior do que o de sujeito anteposto de frase intransitiva (36 ocorrências/2.67%), julgou-se também que se dá em consequência do tratamento aqui dado à frase transitiva. Esse fato lingüístico é importante ser comentado por se saber que as pesquisas lingüísticas que têm analisado os argumentos do verbo para algum fim de análise, embora ressaltem (algumas) a preocupação de analisar os argumentos oblíquos, que, por serem argumentos, são projetados pela estrutura argumental do verbo (Du Bois, 1985, 1987), concebem apenas os argumentos diretos (sujeito e objeto). Dessa forma, as pesquisas têm continuado a dar o mesmo tratamento à frase transitiva concebido pela tradição gramatical.

Embora o expediente sintático agente da passiva seja apontado, na literatura lingüística, como favorecedor da introdução da informação nova no discurso, em narrativas do amazônida paraense, poucas ocorrências se verificaram nesse sentido (6 ocorrências, ou seja, 0.44%). Em substituição à estrutura de voz passiva, o falante em causa escolhe outra forma de expressão. A ocorrência (40), a seguir, demonstra que, no lugar da passiva foi usada uma construção clivada:

(40) acarretou a castanha foi a invasão do pessoal nas terras

(A safra da castanha/Marabá)

Entende-se que o que o falante quis dizer foi o seguinte: a safra da castanha foi acarretada pela invasão do pessoal nas terras.

### 3.2 QUANTO À CONFIGURAÇÃO DO TÓPICO NOVO

Chamou atenção, no *corpus*, a presença de argumentos antecédidos de pronomes demonstrativos sem que esse pronome fizesse remissão a um referente anteriormente introduzido no dis-

curso, e sim apontasse para um referente do contexto situacional. O mesmo observou-se em relação ao emprego do artigo definido. As ocorrências, a seguir, ilustram esses dois fatos lingüísticos:

(41) "era um dia ... nós ia rezar ... quando uma noite nós fomo embora ... a maré era um luar que era um dia ... e nós ... a nossa canoa ficava bem na beira do jirau quando nós vinha nós amarrava bem na beira do jirau ... tudo era água nós só tinha correspondência pela canoa ... se preparamo e fomo para pa/para ladainha ... nós chegamo lá rezemo tivemos brincando lá um bom tempo ... quando nós voltamos ... era assim uma meia-noite ... desde meio do rio nós comecemo a ouvir *aquele gri/aquele* assovio ... matintaperera"

(Matintaperera IV/Bragança)

(42) "Então uma época ... eu fui trabalhar pro/eu fui ver um serviço ... né? na fazenda ... aí quando eu chego lá o que mais tinha era gado ... né? é o que mais tinha medo ... então ... aí o *moço* chegou e ofereceu o serviço pra mim mais o outro colega meu ... né?"

(Medo de gado/Altamira)

Com relação à presença do artigo definido introduzindo o tópico novo, ressalta-se que houve um número mais expressivo desse artigo do que do artigo indefinido, como se espera, seguindo a orientação da literatura lingüística. Verificaram-se 503 (37.34%) informações novas introduzidas pelo artigo definido e 395 (29.32%), introduzidas pelo artigo indefinido. Isso, talvez, se deva ao fato de o amazônida paraense, em seu discurso narrativo, apresentar informações que, embora sejam novas no discurso, muitas vezes são conhecidas do interlocutor ou consideradas como tal, como se o interlocutor tivesse vivenciado o que estava sendo narrado.

Com base nesse fato também se justifica a informação nova apresentar-se antecédida de outros determinantes (179 ocor-

rências/13.28%). Dentre esses, a pesquisa considerou, em separado, as ocorrências com o pronome demonstrativo, pelo fato de esse determinante, diferentemente dos demais, servir não só para fazer referências endofóricas no texto como também servir para fazer relações exofóricas, conforme já se apontou na ocorrência (41). O número de ocorrências com esse tipo de determinante (59, ou seja, 4.3%) corresponde quase à metade do número total de ocorrências realizadas com os outros determinantes (120, ou seja, 8.90%).

Um dado também observado e que merece ser comentado diz respeito ao tópico novo de sentido locativo apresentar-se antecedido de uma pró-forma. O *corpus* revelou 57 ocorrências (4.23%). Considera-se que o uso de pró-forma diante de argumento locativo revela a natureza mostrativa da linguagem do amazônida paraense. Verifica-se esse tipo de ocorrência em (41), (42) e (43), a seguir:

(43) o barco escorou *assim* na beira.  
(Arapari/Castanhal)

(44) tava de passagem *aqui* pela cidade.  
(O noivo da iara/Altamira)

(45) A canoa ficou *lá* no trapiche.  
(A canoa/Soure)

Merece destaque ainda o fato de a informação nova expressar um conteúdo referencial e não se apresentar antecédida de qualquer determinante. Foram 88 ocorrências (6.53%) desse tipo, como se observa em (46) e (47), a seguir:

(46) *mergulhador* veio  
(A canoa/Soure)

(47) chegou *lá* tava *tribuna* feita  
(O médico/Castanhal)

#### 4 CONCLUSÃO

O exame da função pragmática intrafrase tópico novo aqui realizado permitiu observar que o amazônida paraense, ao construir narrativas orais, se vale de expedientes sintáticos que favorecem a introdução da informação nova no discurso já registrados na literatura lingüística, exceto o expediente sujeito anteposto de frase transitiva, mas esse tipo de expediente foi observado nesta pesquisa, lembra-se, por se ter considerado como frases transitivas toda construção que apresenta dois argumentos, podendo ser o segundo uma forma oblíqua (um sintagma preposicionado). Tem-se a dizer, ainda, que o expediente sintático agente da passiva, tido como favorecedor da introdução de informação nova no discurso, muito pouco foi contemplado para esse fim pelos dados analisados.

Quanto à configuração do tópico novo, observam-se alguns modos peculiares, não registrados na literatura lingüística: item referencial não antecedido de artigo; item antecedido de pronome demonstrativo quando esse indica algum referente fora do contexto verbal; e item antecedido de pró-forma. Observa-se, ainda, que o tópico novo apresenta-se mais antecedido de artigo definido que de artigo indefinido.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CASTILHO, Ataliba. A língua falada e sua Descrição. In: \_\_\_\_\_  
*Para Segismundo Spina; língua, filosofia e literatura*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo; Iluminuras, 1995. P. 69-90.
- CHAFE, Wallace L. Givenness, contrastiveness, definiteness, subjects, topics and point of view. In: LI, Charles (ed). *Subject and topic*. New York: Academic Press, 1976.
- DIK, Simon C. The theory of functional grammar. Holland/Providence: Foris Publications, Dordrecht, 1989.

- DU BOIS, J. W. Competing Motivations. In HAIMAN, J. (ed). *Iconicity in syntax*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1985. P. 343-65
- \_\_\_\_\_. The discourse basis of ergativity. *Language*. Baltimore, v. 63, n. 4, dec. 1987
- HALLIDAY, M. A. K. *An introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold, 1985.
- NEVES, Maria Helena de Moura. *Estudo das construções com verbo-suporte em português*. Comunicação apresentada no VIII Seminário do Projeto da "Gramática do Português Falado". Campos do Jordão, São Paulo, 1994.
- PONTES, Eunice Souza Lima. *O tópico no português do Brasil*. São Paulo: Pontes, 1987.

A MORFOLOGIA FLEXIONAL  
DA LÍNGUA PARAKANÃAuristêa Caetana Souza e Silva  
Universidade Federal do Pará

- **RESUMO:** Apresenta-se um estudo descritivo da morfologia flexional da língua Parakanã (família Tupi-Guarani). Será mostrado que essa língua possui um grau moderado de flexão, com prefixos (relacionais, pessoais, reflexivo e recíproco) e sufixos (casuais, modais e de negação).
- **PALAVRAS-CHAVE:** Morfologia Flexional; Língua Parakanã.
- **ABSTRACT:** This paper presents a descriptive study of the inflectional morphology of the Parakanã language (Tupi-Guarani family). It will be shown that this language possesses a moderate degree of inflection, with prefixes (relational, person marking, reflexive and reciprocal) and suffixes (casual, modal and of negation).
- **KEY WORDS:** Morphology Inflectional; Parakanã Language.

## 1 INTRODUÇÃO

A descrição da morfologia flexional da língua Parakanã<sup>1</sup> aqui apresentada é resultado de pesquisa lingüística realizada ao longo dos últimos dez anos<sup>2</sup>, com os Parakanã do Posto Indígena Apyterewa e da aldeia Xingu.

A língua Parakanã possui um grau moderado de flexão e seus temas flexionáveis, como ocorre na maioria das línguas da família Tupi-Guarani (cf. Rodrigues 1981, 1985, 1996; Jensen 1989; 1998), podem ser distribuídos em três classes morfológicas: Classe I, Classe II e Classe III (secção 1.1). Os prefixos flexionais são os relacionais, os pessoais, o reflexivo e o recíproco. Os sufixos flexionais são os casuais, os modais e os de negação<sup>3</sup>.

1 Esse artigo corresponde à parte do estudo de Silva (1999) na UFPA.

2 Nas viagens a campo e na organização dos dados fui auxiliada por meu esposo, Gino F. Silva, a quem devo minha gratidão.

3 Agradeço a colaboração da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Suelly A.C. Cabral no preparo deste artigo.

## 1.1 PREFIXOS RELACIONAIS E CLASSES DE TEMAS

O Parakanã possui três classes de temas que se distinguem de acordo com as suas ocorrências com os alomorfes dos prefixos relacionais, os quais, segundo Rodrigues (1996), têm como uma de suas principais funções a de fazer referência à contigüidade sintática de um determinante em relação ao elemento por ele determinado. Rodrigues (1996) especifica que “o determinante de um nome é o seu possuidor, o de um verbo intransitivo é o seu sujeito, o de um verbo transitivo é o seu objeto e o de uma posposição é o objeto desta”. Os prefixos relacionais do Parakanã são:

- 1)  $\emptyset$ -  $\infty$  r- ‘contíguo’
- 2) i-  $\infty$  h-  $\sim$   $\emptyset$ -  $\infty$  t- ‘não contíguo’
- 3) m-  $\sim$   $\emptyset$ -  $\infty$  t-  $\infty$   $\emptyset$  ‘determinante humano indefinido’

Os temas que tomam os alomorfes **i-**,  **$\emptyset$ -** e **m-  $\infty$   $\emptyset$ -** integram a Classe I e os temas flexionados pelos alomorfes **h-**, **r-**, **t-  $\infty$   $\emptyset$ -** integram a Classe II. Como na maioria das línguas Tupí-Guaraní, a língua Parakanã apresenta ainda uma terceira classe de temas, a Classe III, a qual se distingue das demais por se compor exclusivamente de temas nominais que não se flexionam por prefixos relacionais.

Recentemente, Cabral (1998) elaborou um quadro demonstrativo da divisão morfológica de temas verbais, nominais e posposicionais do Asuriní do Tocantins em classes e subclasses, tomando por base a descrição proposta para o Tupinambá por Rodrigues (1981). Uma esquematização semelhante à apresentada por Cabral é aqui proposta para o Parakanã:

		1)	2)	3)	
<b>classe I</b>	<b>subclasse a</b>	i-	$\emptyset$ -	$\emptyset$ -	-akiŋ ‘cabeça’; -ʔaw ‘cabelo’; -hɨ ‘mãe’; -kaʔa ‘mato’; -memɨr ‘filho(a) de mulher’; -hem ‘sair’; -ker ‘dormir’; -ha ‘ir’; -apo ‘fazer’; -tɨm ‘plantar’; -tʃoka ‘matar’.

	<b>subclasse b</b>	i-	$\emptyset$ -	m-	-pɨ ‘pé’; -poʔɨr ‘pulseira’; -pɨʔa figado
<b>classe II</b>	<b>subclasse a</b>	h-	r- ~ n-	t-	-ope ‘pai’; -eʔa ‘olho’; -ɨro ‘recipiente’; -epoʃi ‘fezes’; -enone ‘diante de’; -eka ‘estar em movimento’.
	<b>subclasse b</b>	t-	r- ~ n-	t-	-ow ‘pai’; -aʔɨr ‘filho de homem’; -ín ‘estar sentado’; -ow ‘estar deitado’
	<b>subclasse c</b>	$\emptyset$ -	r- ~ n-	t-	-owɨ ‘sangue’;
	<b>subclasse d</b>	h-	r- ~ n-	$\emptyset$ -	-aŋ ‘casa’; -oʔɨw ‘flecha’; -owaʃ ‘rabo’
<b>classe III</b>					tʃahɨ ‘lua’; amɨn ‘chuva’; ɨwitó ‘vento’; tapiʔir ‘anta’

A seguir ilustramos a ocorrência de temas da Classe I e da Classe II com os prefixos relacionais:

1)  $\emptyset$ - ‘determinante contíguo’ classe I

- 1) o-tʃaʔá né  $\emptyset$ -memɨr-a ‘seu filho chora’  
3-chorar 2 CNT-filha-ARG
- 2) aʔé né  $\emptyset$ -nopó ‘ele bate em você’  
DT 2 CNT-bater
- 3) ené ere-ké  $\emptyset$ -táw-a ‘você entrou dentro de casa’  
 $\emptyset$ -popé  
2 2-entrar H.casa-ARG  
CNT-dentro.de

**r- 'determinante contíguo' classe II**

- 4) né r-opáw-a o-?án 'tua rede caiu'  
2 CNT-rede-ARG 3-cair
- 5) akoma?é-ø né r-etšáŋ 'o homem viu você'  
homem-ARG 2 CNT-ver
- 6) o-tšo-nopó né r-ehé 'ele lutou com você'  
3-REC-bater 2 CNT-com

**2) i- 'determinante não contíguo' classe I**

- 7) ere-etšáŋ i-hí-a 'você viu a mãe dele'  
2-ver NCNT-mãe-ARG
- 8) a-há i-tšoká-o tapi?ír- 'ele foi matar anta'  
a  
3-ir NCNT-matar-MS anta-  
ARG
- 9) o-pítá i-pír-i 'ele ficou junto a ele'  
3-ficar NCNT-região-LS

**h- 'determinante não contíguo' classe II**

- 10) mo pa h-ér-a 'como é o nome dele?'  
como Q NCNT-nome-ARG
- 11) ón h-etšák-a 'ele veio vê-lo'  
3-ir NCNT-ver-MS
- 12) a-há potá h-opí 'eu irei com ele'  
1-ir IMIN NCNT-com

**3) m- ~ ø- 'dependente humano indefinido' classe I**

- 13) o-mome?ó moroŋéta-ø tšé 'ele contou história para mim'  
ø-opé  
3-contar H.história-ARG 1  
CNT-para
- 14) a-maná mo?áŋ-a né 'eu dei remédio para você'  
ø-opé  
1-dar H.remédio-ARG 2  
CNT-para
- 15) amaná ø-kí?é Karamó-a 'eu dei o facão para o Karamoa'  
ø-pé  
1-dar H-facão-ARG  
Karamoa-ARG CNT-para

**t-∞ ø- 'dependente humano indefinido' classe II**

- 16) o-apí-pám t-író-a 'ele queimou a roupa'  
3-queimar-COMP H-recipiente-  
ARG
- 17) o-píhí t-opáw-a 'ele pegou rede'  
3-pegar H-rede-ARG
- 18) o-apó ø-áŋ-a 'ele fez a casa'  
3-fazer H-casa-ARG

**1.2 PREFIXOS PESSOAIS**

Há quatro conjuntos de prefixos pessoais na língua Parakanã: conjunto I, conjunto II, conjunto III e conjunto IV (Silva, 1999). O conjunto I marca o sujeito de verbos transitivos e intransitivos no modo indicativo; o conjunto II marca o sujeito de verbos transitivos e intransitivos no modo imperativo; e o conjunto III tem um uso mais amplo, pois combina com verbos, nomes e posições indicando correferência de seus determinantes com o sujeito da oração principal. O conjunto IV marca o objeto em predicados transitivos no modo indicativo I.

### 1.2.1 Prefixos do Conjunto I

Os prefixos do conjunto I marcam o sujeito de predicados transitivos e intransitivos processuais (Praça, 1999) de orações independentes.

1	a-	eu
12(3)	ʃa-	nós (incl)
13	oro~ara-	nós (excl)
2	ere-	você
23	pe-	vocês
3	o~a-	ele, ela, eles, elas

#### Conjunto I

a-nopó-ø		'eu bati nele'
1-bater-IND.I		
ʃa-nopó-ø		'nós (incl.) batemos nele'
123-bater-IND.I		
oro-nopó-ø		'nós (excl.) batemos nele'
13-bater-IND.I		
ere-nopó-ø		'você bateu nele'
2-bater-IND.I		
pe-nopó-ø		'vocês bateram nele'
23-bater-IND.I		

a-nopó-ø	ʃawár-a	'eu bati no cachorro'
1-bater-IND.I	cachorro-ARG	
akoma?é-ø	o-nopó-ø	'o homem bateu nele'
homem-ARG	3-bater-IND.I	

### 1.2.2 Prefixos do Conjunto II

Os prefixos deste conjunto marcam o sujeito em verbos transitivos e intransitivos no modo imperativo:

2	e-	tu, você
2 3	pe-	vós, vocês

#### Conjunto II

e-nopó	ʃawár-a	'bata no cachorro'
2.IMP-bater	cachorro-ARG	
pe-nopó	ʃawár-a	'batam no cachorro'
23.IMP-bater	cachorro-ARG	

### 1.2.3 Prefixos do Conjunto III

O conjunto III é constituído de prefixos correferenciais, que ocorrem em nomes, verbos e posposições indicando que os seus respectivos determinantes são idênticos ao sujeito da oração principal.

1	we-ø wet-	eu
12(3)	ʃere~ʃeretʃ	nós (incl)
13	oro~orotʃ	nós (excl)
2	e~et	você
23	peʃe~peʃetʃ-	vocês
3	o~w-	ele, ela, eles, elas

#### Conjunto III

we-két-a	'(eu) dormindo ...'
1.COR-dormir-MS	
ʃere-két-a	'(nós (incl)) dormindo...'
123.COR-dormir-MS	
oro-két-a	'nós (excl.) dormindo...'
13.COR-dormir-MS	
e-két-a	'(você) dormindo...'
2.COR-dormir-MS	
peʃe-két-a	'(vocês) dormindo...'
23.COR-dormir-MS	
o-két-a	'(ele) dormindo...'
3.COR-dormir-MS	
wet-oríw-amo	'(eu)...feliz'
et-oríw-amo	'você...feliz'

xeretɕ-oríw-amo	'(nós(incl))...feliz'
oroɕ-oríw-amo	'(nós(excl))...feliz'
petɕetɕ-oríw-amo	'(vocês)...feliz'
w-oríw-amo	'(ele)...feliz'

### 1.2.4 Prefixo do conjunto IV

Este conjunto possui o prefixo acusativo<sup>4</sup>, o qual faz referência ao objeto quando este é de segunda pessoa singular (2) e o sujeito é de primeira pessoa (1, 13).

19)	itɕé	oro-emé-kwá=momónɔ	'eu te furei o lábio'
	1	2.ACUS-lábio-buraco-furar	
20)	oré	oro-mowátɕ	'nós cortamos você'
	13	2.ACUS-cortar	

### 1.3 PREFIXO REFLEXIVO

O prefixo reflexivo tɕe- flexiona temas verbais transitivos e indica que "o determinante de um verbo é idêntico ao sujeito" (Rodrigues, 1981). O resultado da reflexivização é um tema verbal intransitivo.

a-tɕe-kotónɔ	'eu me furei'
1-REF-furar	
tɕa-tɕe-kotónɔ	'nós (incl.) nos furamos'

<sup>4</sup> Adoto neste trabalho a interpretação dada por Rodrigues (1998a) para o mesmo fenômeno em outras línguas da família Tupi-Guaraní.

123-REF-furar	
oro-tɕe-kotónɔ	'nós (excl.) nos furamos
13-REF-furar	
pe-tɕe-kotónɔ	'vocês se furaram'
23-REF-furar	
ere-tɕe-kotónɔ	'você se furou'
2-REF-furar	
o-tɕe-kotónɔ	'ele se furou'
3-REF-bater	

### 1.4 PREFIXO RECÍPROCO

O prefixo recíproco tɕo- indica que "o determinante alterna-se reciprocamente com o sujeito" (Rodrigues, 1981) e deriva temas intransitivos.

tɕa-tɕo-nopó	'nós (incl.) batemos uns nos outros'
123-REC-matar	
oro-tɕo-nopó	'nós (excl.) batemos uns nos outros'
13-REC-matar	
o-tɕo-nopó	'eles batem uns nos outros'
123-REC-matar	

### 1.5 SUFIXOS CASUAIS

O Parakanã possui os seguintes sufixos casuais: -a ~ -ø 'argumentativo'; -pe ~ -ipe ~ -me ~ -ime 'locativo pontual'; -mo ~ -imo 'locativo difuso' e -i locativo situacional.

## 1.5.1 Caso argumentativo

O caso argumentativo (Rodrigues, 1996) do Parakanã possui o alomorfe  $\emptyset$  próprio de temas terminados pelas vogais e ou a e o alomorfe  $-a$  que ocorre em temas terminados por consoante ou pelas vogais i, ï, e o. O sufixo do caso argumentativo marca nomes e verbos em funções nominais de sujeito, objeto direto, possuidor, complemento de posposição ou, ainda, como núcleo de predicado de orações equativas (Silva, 1999).

- 21) na i-kató-i tʃé r-ewéŋ -a 'minha barriga  
NEG NCNT-bom-NEG 1 CNT-barriga-ARG não estava boa'
- 22) akomaʔé- $\emptyset$  o-ká torí-tʃaʔé- $\emptyset$  'o homem  
homem-ARG 3-quebrar branco-panela-ARG quebrou o copo'
- 23) kotʃó-a i-tʃïtá-ohó-a 'a mulher é grande'  
mulher-ARG NCNT-grande-INT-ARG

## 1.5.2 Caso locativo

O caso locativo pontual designa um ponto específico de um lugar. Os alomorfes deste sufixo são  $-pe$ , após temas terminados em vogal precedida por consoante oral;  $-me$ , após temas terminados em vogal precedida por consoante nasal;  $-ime$ , após temas terminados em consoantes nasais; e  $-ipe$ , após temas terminados em consoantes orais.

- 24) a-itʃaŋ  $\emptyset$ -ïʔár-a paranó-me 'eu vi a canoa no rio'  
1-ver H-canoa-ARG rio-LP
- 25) e-maʔé ká-pe 'olhe aqui(em mim)'  
IIMP-ver cá-LP

- 26) a-tʃán né  $\emptyset$ -awér-ipe 'eu vim a tua casa'  
1-vir 2 CNT-casa-LP
- 27) ï-wáŋ-ime 'no céu'  
céu-LP

O caso locativo difuso não faz referência a um ponto específico do local e possui dois alomorfes:  $-mo$  segue os temas terminados em vogais e  $-imo$ , os temas terminados em consoantes.

- 28) améin-a wér-imo 'embaixo de chuva'  
chuva-ARG sob-LD
- 29) paranó-mo 'no rio'  
rio-LD

O caso locativo situacional "indica situação em referência a uma parte de um todo" (Rodrigues, 1998b).

- 30) tenáw-a  $\emptyset$ -wér-i 'sob cadeira'  
cadeira-ARG CNT-sob-LS
- 31) Altamira  $\emptyset$ -pér-i 'na proximidade  
de Altamira'  
Altamira CNT-proximidade-LS

## 1.6 SUFIXOS MODAIS

A língua Parakanã possui quatro sufixos modais: o do indicativo, o do gerúndio, o do imperativo e o do subjuntivo.

## 1.6.1 Modo indicativo

No Parakanã ocorrem duas manifestações do modo indicativo: o indicativo I e o indicativo II. O indicativo I "exprime a simples realização do processo verbal" (Rodrigues, 1952, p. 67), e recebe prefixos pessoais dos conjuntos I e III.



- 32) ere-apó-ø      ø-í?ár-a      'você faz canoa'  
2-fazer-IND.I    H-canoa-ARG
- 33) eomí-a      i-rám-ø      'isto é amargo'  
isto-ARG      CNT-amargo-IND.I
- 34) eomí-a      na i-ráv-ihí-ø      'isto não é amargo'  
isto-ARG      NEG CNT-amargo-NEG-IND.I
- 35) itʃe      oro-pepín-ø      'eu (excl) puxei você'  
I      2.ACUS-puxar-IND.I

O indicativo II "exprime a realização do processo verbal quando subordinada a uma circunstância expressa" (Rodrigues, 1952, p. 67). Os predicados no indicativo II possuem sujeito de terceira pessoa e são precedidos por uma expressão adverbial. Os prefixos relacionais fazem referência à contigüidade sintática dos argumentos verbais (agente ou paciente) e o núcleo do predicado combina-se com o sufixo modal -i.

- 36) i-ma?étewe      i-manó-i      'ele morreu já faz tempo'  
faz tempo      NCNT-morrer-IND.II
- 37) Sao Féri      ø-pír-i      i-wepí-i      a-há      ø-o?í-a      'ele comprou farinha na região de São Félix'  
São Félix    CNT-prox.-LS    NCNT-comprar-IND.II    3-IR    H.farinha-ARG
- 38) iwírapár-a      ø-pó      i-tʃoká-i      tapi?ír-a      'ele matou a anta com a espingarda'  
espingarda-ARG    CNT-com    NCNT-matar-IND.II      anta-ARG

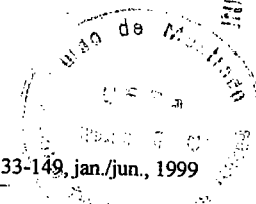
## 1.6.2 Gerúndio

O gerúndio, conforme Rodrigues (1952, p. 67), pode ser dividido em "três modalidades semânticas":

"a) um processo realizado simultaneamente com outro processo (...); b) finalidade ou propósito do processo indicado por outro verbo (...) e c) um processo realizado pelo mesmo sujeito que já realizou outro processo mas sem simultaneidade." (Rodrigues, 1953, p. 126)

Em Parakanã o morfema modal de gerúndio tem como função precípua a de especificar que o sujeito da oração dependente é idêntico ao sujeito da oração principal, em todas as modalidades semânticas descritas por Rodrigues. Em predicados processuais ocorre o alomorfe -Ca com temas terminados em consoantes, o alomorfe -o ocorre com temas de mais de uma sílaba terminados por vogal, e o alomorfe -ø ocorre com temas monossilábicos terminados em vogal; esse sufixo foi glossado como (MS) (Rodrigues, 1998b; Silva, 1999). Em predicados não processuais o gerúndio é marcado pelo sufixo -amo, após temas terminados em consoante, -ramo, ou após temas terminados em vogal. Esse morfema foi glossado como (MS').

- 39) a-há potá h-erót-a      tʃatá      'ele vai trazer banana'  
3-ir    IMIN    NCNT-trazer-MS    banana
- 40) a-há i-tʃoká-o      tapi?ír-a      'ele foi matando anta'  
3-ir    NCNT-matar-MS      anta-ARG
- 41) a-tʃán      we-porahátʃ-ta      'eu vim dançando'  
1-vir      ICOR-dançar-MS
- 42) o-pák-a      i-tʃa?á-eté      'acordando ele chorou muito'  
3COR-acordar-MS    NCNT-chorar-INTR
- 43) e-te?ó-ramo      ere-karó      'quando você teve fome  
você comeu'  
2COR-ter.fome-MS      2-comer



### 1.6.3 Imperativo

O modo imperativo exprime um comando forte. Em Parakanã o imperativo é caracterizado morfológicamente pela marca  $-\emptyset$ ; isto é, pela ausência de sufixo modal e pela flexão de temas verbais por meio dos prefixos pessoais do conjunto II.

- 44) pe-apó- $\emptyset$  *'façam!'*  
2.IMP-fazer-IMP
- 45) né-kató- $\emptyset$  *'sejam bons!'*  
23IMP-bom-IMP

### 1.6.4 Subjuntivo

O modo subjuntivo em Parakanã exprime uma circunstância (tempo ou condição), sendo marcado pelo sufixo 'sujeito diferente', que se realiza como **-amo** em temas terminados em consoante, e como **-ramo** em temas que terminam em vogal. Se por um lado o sufixo do subjuntivo indica que uma oração funciona como um modificador adverbial da oração principal, por outro lado indica que o sujeito da oração que ele modifica é diferente do sujeito da oração principal.

- 46) a-etjáj né r-ór-amo *'eu o vi quando você chegou'*  
1-ver 2 CNT-vir-SD

### 1.7 NEGAÇÃO

A língua Parakanã possui um sufixo flexional que marca a negação de predicados no modo indicativo I. O alomorfe  $-i$ , do sufixo de negação, ocorre com temas terminados em vogais e o alomorfe **-ihi** com temas terminados em consoantes. Os temas flexionados por esse sufixo são precedidos pela partícula de negação **na ~ ne ~ n-**.

- 47) n a-etjáj-ihi *'eu não o vi'*  
NEG 1-ver-NEG
- 48) ne pe-maná-i  $\emptyset$ -o?íw-a i-tjopé *'vocês não deram flecha para ele'*  
NEG 23-mandar-NEG H-flecha-ARG NCNT-para
- 49) na i-kató-i tjé r-ewéj-a *'minha barriga não estava boa'*  
NEG NCNT-bom-NEG 1 CNT-barriga-ARG

## 2 CONCLUSÃO

Os morfemas flexionais do Parakanã apresentados neste artigo mostram que o Parakanã é uma língua Tupí-Guaraní bastante conservadora, a qual mantém quase que integralmente os morfemas flexionais reconstruídos para o Proto-Tupí-Guaraní (Rodrigues, 1985; Jensen, 1989 e 1998).

### Abreviaturas usadas

ACUS	acusativo
ARG	argumentativo
CNT	contíguo
COMP	completivo
COR	correferencial
DT	dêitico
excl	exclusivo
H	humano indefinido
IMIN	iminente
IMP	imperativo
incl	inclusivo
IND.I	indicativo I
IND.II	indicativo II
INT	intensidade
LD	locativo difuso

LP	locativo pontual
LS	locativo situacional
MS	mesmo sujeito
MS <sub>1</sub>	mesmo sujeito
NCNT	não contíguo
NEG	negação
Q	interrogação
REC	recíproco
REF	reflexivo
SD	sujeito diferente
∞	variação gramatical ou lexicalmente condicionada
~	variação fonologicamente condicionada
1	primeira pessoa singular
12	primeira pessoa plural inclusiva
13	primeira pessoa plural exclusiva
2	segunda pessoa singular
23	segunda pessoa plural
3	terceira pessoa singular/plural

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CABRAL, Ana Suelly A. C. Prefixos relacionais no Asuriní do Tocantins. *Moara*. Belém, n. 8, p.7-24, jan./jun. 1998.
- JENSEN, Cheryl. *O desenvolvimento histórico da língua Wayampi*. Campinas: Ed. Unicamp, 1989.
- \_\_\_\_\_. Comparative study: Tupí-Guaraní. In: DERBYSHIRE, Desmond C., PULLUM, Geoffrey K. (orgs). *Handbook of Amazonian languages*. Berlim: Mouton de Gruyter, 1998. V. 4, p. 417-618.
- RODRIGUES, Aryon D. Análise morfológica de um texto Tupí. *Logos*. Curitiba, p. 56-77, 1952.
- \_\_\_\_\_. Morfofogia do verbo Tupí. *Letras*. Curitiba, n. 1, p. 121-152, 1953.
- \_\_\_\_\_. *Estrutura da língua Tupinambá*, 1981, datilografado.
- \_\_\_\_\_. Relações internas na família lingüística Tupí-Guaraní. *Revista de Antropologia*. São Paulo, n. 27-28, p. 33-53, 1984/85.

- \_\_\_\_\_. Argumento e predicado em Tupinambá. *Boletim da Associação Brasileira de Lingüística*. Maceió, n. 19, p. 6-18, 1996.
- \_\_\_\_\_. Alguns casos de regramaticalização em línguas da família Tupí-Guaraní. In: SEMINÁRIO PERMANENTE DE LÍNGUAS INDÍGENAS. Belém. Comunicação feita no Seminário Permanente de Línguas Indígenas. Belém, 1998a.
- \_\_\_\_\_. Caso em Tupí-Guaraní. In: Encontro Nacional da ANPOLL GT Línguas indígenas, 13, 1998, Campinas. Anais do XIII Encontro Nacional da ANPOLL, junho 1998b.
- SILVA, Auristéa C. S. *Aspectos da referência alternada em Parakanã*. Belém, 1999. Dissertação (Mestrado) Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Pará.

## NOVAS TECNOLOGIAS, CULTURA E ENSINO DE LÍNGUAS

*Abdelhak Razky*

*Universidade Federal do Pará*

- **RESUMO:** *A Internet tornou-se uma ferramenta com um grande potencial para a disseminação de informação e a integração cultural devido à velocidade de transmissão e à facilidade de acesso às redes. Este trabalho mostra alguns aspectos da Internet que estão contribuindo para a redefinição do conceito de cultura no seu sentido geral e para o ensino de línguas.*
- **PALAVRAS-CHAVE:** *Comunicação; Cultura; Ensino de Línguas.*
- **ABSTRACT:** *Internet has turned out to be a powerful tool of information dissemination and a powerful means of cultural integration through high speed data transmission and easy access to networks. This article tries to point out to some aspects of the Internet that are contributing to a redefinition of the concept of culture in its broadest sense.*
- **KEY WORDS:** *Communication; Culture; Language Teaching.*

### INTRODUÇÃO

A revolução da cultura das redes de comunicação é comparável à revolução da escrita, do telefone e da televisão. As redes de informática podem ser vistas como uma extensão maior do homem, da sua cultura disseminatória da informação e da estruturação de uma mentalidade nova — uma cultura nova cada vez menos preocupada com as fronteiras ideológicas regionais ou nacionais.

O século XXI está anunciando o caminho para o que Levy (1997, p.14) chama de inteligência coletiva. Ele afirma que “se nós optássemos por esse caminho, inventariamos, progressivamente, técnicas, sistemas de signos, formas de organização social que nos permitiriam pensar juntos, concentrar nossos esforços intelectuais e espirituais, multiplicar nossas imaginações e nossas

experiências, negociar em tempo real e em todos os níveis soluções práticas aos problemas complexos que enfrentamos”.<sup>1</sup> Tal definição amplia ao mesmo tempo as noções de liberdade e de democracia.

### COMUNICAÇÃO: FORMA, CONTEÚDO E DIMENSÃO COLETIVA

Um dos grandes especialistas em mídia, McLuhan (1968), fez uma análise das extensões do homem. Segundo ele, a mensagem é o meio (*le message c'est le médium*), isto é, a mensagem é obtida graças ao conjunto de instrumentos e ferramentas que formam o suporte da comunicação. Daí, o meio é a mensagem, pois é ele que muitas vezes deixa traços profundos no destinatário. Nesse sentido, e segundo essa teoria da psicologia da forma (*Gestalt*), a forma permite a transmissão do conteúdo, quer dizer tudo que se refere ao contexto externo (gesto, mímica, cores, imagens, ângulos de posição, etc.).

O universo semântico é uma relação entre texto e contexto, enquadramento ou focalização, fundo ou estrutura profunda.

No que se refere às novas tecnologias de inteligência (Levy, 1990), é preciso focalizar as dimensões coletivas, dinâmicas e sistêmicas entre cultura e tecnologias intelectuais. A teoria de McLuhan insistia sobre a relação direta de indivíduos com as mídias na medida em que cada novo meio de comunicação reorganiza o “sensorium” dos indivíduos. Ele acabou, no entanto,

<sup>1</sup> «Si nous nous engageons sur la voie de l'intelligence collective, nous inventions progressivement les techniques, les systèmes de signes, les formes d'organisation sociale et de régulation qui nous permettraient de penser ensemble, de concentrer nos forces intellectuelles et spirituelles, de multiplier nos imaginations et nos expériences, de négocier en temps réel et à toutes les échelles les solutions pratiques aux problèmes complexes que nous devons affronter».

subestimando as dimensões coletivas e Levy demonstrou a limitação do modelo de McLuhan. Levy afirma que “a imprensa apresenta signos de maneira visual, seqüencial, e padronizada; se seguíssemos a teoria de McLuhan, isto resultaria num modo de pensamento visual, seqüencial e padronizado”<sup>2</sup>.

Existem estruturas que devem ser redefinidas como estruturas flexíveis, temporárias, e sem limites precisos. É a idéia que Levy (1990) chama de ecologia cognitiva<sup>3</sup>.

As redes de comunicação integram hoje todas as técnicas audiovisuais: a possibilidade de ver e ouvir por meio de teleconferência (*Netmeeting, Conference, SeeyouSeeMe...*), perguntar e responder, mandar e receber textos e imagens on-line (*Eudora, Explorer, Netscape, ICQ...*). Esses recursos de som e imagens fixas e animadas e a possibilidade de interação participativa influenciam o processo de dramatização. Dramatizar neste sentido quer dizer fazer sensação.

Nas mídias tradicionais, a falta de dramatização era uma fonte de uniformidade, de indiferença e, conseqüentemente, de tédio. Isso explica o interesse das pessoas pelo audiovisual e hoje o interesse dos jovens pelas redes de comunicação.

A possibilidade de reunir texto, hipertexto, som, imagem e controlar diferentes aspectos de formas e mensagens transmitidas pelas redes, provoca uma tensão entre duas realidades e influencia os usuários das redes de maneiras diferentes. Qual é o papel de cada um desses componentes: texto, hipertexto, som e imagem?

<sup>2</sup> «Comme l'imprimerie présente les signes de manière visuelle, séquentielle et standardisée, elle provoquerait un mode de pensée visuel, séquentiel et standardisé» (Levy, 1990, p. 170).

<sup>3</sup> «L'écologie cognitive qu'on essaie d'illustrer ici doit aussi être distinguée des approches en termes de structures, d'épistémé ou de paradigmes. Il y'a sans doute des structures, mais il faut les décrire comme elles sont: provisoires, fluides, distribuées, moléculaires, sans limites précises. Elles ne descendent pas du ciel des idées, elles n'émanent pas plus des mystérieux «envois» de l'être heideggerien, mais résultent de dynamiques écologiques concrètes. Les paradigmes ou les épistémā n'explicent rien.» (Levy, 1990, p. 170)

## TEXTO E HIPERTEXTO

O livro permite uma leitura em forma de progressão linear. Com a chegada do hipertexto, assistimos à possibilidade de ler um conjunto de textos interligados por hiperlinks que podem ser palavras-chave e botões clicáveis. O hipertexto modifica o processo linear de abordar o texto.

Foi Ted Nelson que inventou o termo hipertexto em 1965. Ele teve essa idéia a partir de 1960, quando estava fazendo um curso de iniciação à informática, o qual iria ajudá-lo a escrever seus livros de filosofia. Ele procurava um meio de elaborar um documento a partir de um vasto conjunto de idéias não estruturadas que não apresentassem uma seqüência e que viessem de suportes variados, como filmes, fitas magnéticas ou papel. Por exemplo, ele pretendia escrever um parágrafo com laços ou links facilitando, dessa forma, o acesso a outras informações.

Ted Nelson lançou o projeto XANADU em 1965, que deveria reunir todas as obras dos gêneros publicados até então. O usuário teria a possibilidade de acessar esses textos por meio das redes, poderia copiá-los, anotá-los e interligá-los.

O documento, para Ted Nelson, é uma unidade básica, a partir do qual o usuário acessa outros documentos. O *corpus* pode evoluir de uma maneira contínua sem sofrer mudanças fundamentais.

Embora o projeto ambicioso Xanadu não tenha se concretizado, hoje temos à disposição toda a obra de Shakespeare e outras publicações eletrônicas, dicionários on-line, tradutores on-line, bancos de *corpus* textuais, etc.

O hipertexto, então, é uma hiperímídia, pois ele recorre às imagens fixas ou animadas provindas de câmeras e scanners ou programadas diretamente no computador. Os pedagogos, psicólogos, e especialistas de comunicação estão avaliando as repercussões do hipertexto sobre os processos de comunicação.

O desenvolvimento do texto ao hipertexto mostra uma mudança de uma cultura linear (leitura linear tradicional, progressão linear nas abordagens tradicionais de ensino de línguas estrangeiras) para uma cultura que Moles (1971) chama de «cultura mosaica», que é representada hoje pelas redes de comunicação (Intranet, Internet, os sistemas inteligentes e a interatividade do mundo virtual).

A ideologia da «aldeia global» (global village), oferece outras formas de liberdade por meio das redes de informática.

Além de ferramentas de navegação, de correio eletrônico, de grupos de discussão, de teleconferência, a Internet oferece ao usuário a possibilidade de elaboração de aplicações individuais com ou sem objetivos educacionais, por meio de linguagens de programação como HTML (hypertext markup language), Javascript, Perl, etc.

## A VOZ E A IMAGEM MULTIMÍDIA

Já conhecemos os efeitos da voz e dos ritmos sonoros bem adaptados. A voz é a forma mais primitiva da comunicação humana. Ela tem uma grande importância no processo de dramatização, pois por meio dos sons produzidos com diferentes efeitos o ouvinte consegue mergulhar no imaginário profundo.

Projetos de ensino de línguas estrangeiras, via Internet, já provaram a necessidade da implantação de som numerizado. O uso de teleconferência favorece interações entre alunos que aprendem uma língua estrangeira com um grupo de monitores nativos dessa língua e que tenham interesses diversos seja na língua e/ou na cultura do aluno. Encontros por meio da *Internet Phone, chat*, etc. propiciam interações extraclasse menos formais. Dessa forma, o aluno pode desenvolver estratégias comunicativas adequadas a seu ritmo de trabalho.

Além do texto e do som, o usuário das redes de informática envolve-se direta ou indiretamente por meio da imagem.

Dependendo da situação e dos objetivos, podemos perceber uma analogia entre a implicação do aluno na rede e a influência do cinema virtual sobre o espectador-ator. Essa influência é diferente dos efeitos do cinema tradicional sobre o espectador.

É legítimo ouvir que o uso das imagens pode bloquear a criatividade, principalmente quando se trata de propagandas nas quais o público é bombardeado por imagens que contêm mensagens filtradas, impostas e condicionadas. No entanto, do ponto de vista pedagógico, no ensino a distância em geral ou no ensino de línguas estrangeiras em particular, as imagens participam do processo global de comunicação e favorecem, quando usadas com objetivos específicos predefinidos, a participação do aluno na compreensão e na integração de aspectos socioculturais, entre outros. É o caso dos métodos que usam vídeo e televisão que integram a multicanalidade propondo um âmbito mais abrangente do trabalho lingüístico. No entanto, a relação entre vídeo, televisão, televisão a cabo e aprendizagem é ainda unidirecional por causa das possibilidades limitadas do aluno interagir com as máquinas de forma mais autônoma.

As novas tecnologias permitem ao usuário novas maneiras de interagir por meio de imagens multimídia, uma terminologia proposta por Foucher (1998, p.6)<sup>4</sup> ligada a imagens visuais (foto, desenho, ícone) e imagens sonoras e textuais. Linguagens de programação como Javascript, Perl ou openscript (linguagem

<sup>4</sup> «L'image multimédia est, pour nous, une organisation multimodale, et donc perceptive (sur un écran d'ordinateur) où des images visuelles sont en interaction avec d'autres modes (images sonores, paroles, etc.). Dans un logiciel multimédia d'apprentissage de langue, de type didacticiel ou non, l'apprenant est confronté à des images (vidéo ou non) imbriquées dans des écrans où sont combinés des modes faisant appel au sens de la vue et de l'ouïe. Les modes iconiques qui peuvent être présents sur les écrans sont des scènes visuelles animées et complexes (images vidéo couleur, etc.), des scènes visuelles complexes mais fixes, des graphiques, des dessins, etc., et de la "langue" écrite (textes et "images" de ces textes). Les modes auditifs peuvent être, quant à eux, du discours oral (oral spontané ou texte écrit et oralisé), des bruits et éventuellement de la musique.»

de Toolbook 6.x Asymetrix integrando Neuron à Internet), facilitam a elaboração de projetos para um uso multimodal das imagens multimídia. O aluno passa a intervir diretamente no processo de aprendizagem. As imagens na rede só podem ter um papel novo se elas são precisamente imagens novas, realizadas especialmente para essas tecnologias novas. Lancien (1998, p179) observa que "a imagem móvel é interessante na multimídia, porque possibilita interações por meio de simulações e de narrações arborescentes que não eram possíveis com outros suportes"<sup>5</sup>. Devemos acrescentar também que a rede possibilita a atualização das imagens a cada momento com um custo muito baixo.

### NOVAS TECNOLOGIAS, NOVAS MANEIRAS DE VER E ENTENDER O MUNDO

As novas redes de comunicação nos levam a uma redefinição dos conceitos da comunicação, da cultura. Nossa relação com o tempo e o espaço está numa fase de mudança perpétua (Razky, 1998).

A Internet reduziu consideravelmente as distâncias geográficas e culturais. Trata-se de um novo modo de compreensão, uma nova lógica pluridimensional. O objetivo e o subjetivo se encontram para abrir um espaço onde cada usuário pode ser ao mesmo tempo espectador, ator e produtor de informação.

Além das preocupações com a utilização dos vários recursos da Internet, impõem-se novos desafios aos educadores de hoje. Aproveitando o fato de que os jovens passam mais tempo diante das telas de computador, os mestres precisam armá-los com ferramentas adequadas e com espírito de pesquisa direcionado aos seus interesses e necessidades.

<sup>5</sup> «Or si l'image mobile est intéressante dans le multimédia, c'est précisément parce qu'elle peut permettre des interactions (grâce aux simulations, aux récits arborescents) qui n'étaient pas possibles avec les autres supports rencontrés dans notre généalogie».

Se cada nova ferramenta traz novas práticas, a Internet está contribuindo para a geração de novos leitores. A imprensa não deixou de modular seu novo papel on-line. No meio de uma corrida econômica surgiram novos leitores que, pelo fato de estarem longe de seus países ou por outras razões, conseguem acessar jornais e revistas de sua terra natal a distância. É o caso também daqueles ligados a atividades educacionais, econômicas e políticas que desenvolverão por meio da Internet novos hábitos de leitura pela facilidade de acompanhar a atualidade de outras regiões do mundo.

A imprensa profissional acompanha a economia que o computador oferece para implantar novos serviços, incluindo conteúdos mais desenvolvidos e uma atualização constante. Um exemplo bem revelador são as publicações sobre economia que oferecem rubricas de assessoria financeira, além de informar 24 horas por dia sobre o mercado financeiro mundial.

A imprensa associativa livre encontrou também um lugar privilegiado, uma solução econômica e política. Globalizar um ato ou um protesto em alguns dias tornou-se uma realidade. Durante sua campanha contra os testes nucleares da França em Mururoa, Greenpeace, uma das grandes associações ecológicas mundiais, conseguiu informar seus militantes sobre o desenvolvimento das operações em tempo real. Uma grande manifestação mobilizou vários grupos por meio da rede e em alguns meses foi criado um grande centro de documentação eletrônica sobre o assunto (Alberganti, 1997).

Embora o *World Wide Web* seja um espaço lento na transmissão de som e vídeo, tornando-se muitas vezes um *World Wide Wait*, ele constitui uma versão pós-industrial de uma luta entre o «antigo» e o «moderno» (Vettriano-Soulard, 1998a)

## CULTURA E CIBER-CULTURA

Dois sentidos do termo cultura são freqüentemente admitidos hoje. O primeiro é vasto e diz respeito a aspectos etnológicos e sociológicos. O outro, mais restrito, relaciona a cultura com o conjunto de conhecimentos adquiridos (Vettriano-Soulard, 1998b). A ciber-cultura engloba, segundo Levy, o conjunto das técnicas (materiais e intelectuais), práticas, atitudes, modos de pensamento e valores que se desenvolvem juntos para o crescimento do ciber-espço (Levy, 1998).

Em lugar de seqüências de idéias percebidas pela ação da razão, assistimos hoje a seqüências de percepções globais devido a uma experiência humana coletiva, mais sentida do que conceitualizada, mais percebida do que deduzida. Para a geração das redes podemos falar sobre uma adolescência coletiva e uma «inteligência coletiva», pois a informação transmitida por meio das redes está disponível para todos em tempo real e de qualquer lugar do mundo ligado à rede.

## APRENDIZAGEM COOPERATIVA

O uso das redes de comunicação se inscreve na tradição de aprendizagem cooperativa que se desenvolveu bastante nos Estados Unidos (*Computer supported cooperative learning - CSCL*). A rede neste caso não funciona só como um meio de divulgação de informação, mas também como uma ferramenta de troca de conhecimento e o que Lancien (1998, pp.97) chama de "*formation partagée*" (*formação compartilhada*).

Esse tipo de formação só se torna eficaz se tem como base uma definição de tarefas e projetos implicando uma pedagogia como sugere Mangenot (1998, p. 141). É preciso então evitar as comunicações sem objetivos predefinidos.



Algumas vantagens pedagógicas da Internet são reconhecidas hoje por vários autores. Martel (1998, p. 142-143) faz a seguinte classificação:

- *O intercultural (pelas trocas de mensagem e a pesquisa nos sites)*
- *A colaboração (criações coletivas)*
- *O multimídia (som, imagem, vídeo, texto)*
- *A autonomia (para uma grande liberdade de pesquisa, de expressão e de objetivo)*
- *A aprendizagem lúdica, a motivação pelo jogo e a redução de estresse*
- *A simulação e a representação*
- *A comunicação autêntica (grupos de discussão, correio eletrônico)*

## INTERNET 2 E OS NOVOS PRODUTOS CULTURAIS

O vice-presidente dos Estados Unidos, Al Gore, em 14 de abril de 1998, anunciou um segundo plano da Internet, uma versão muito rápida que permite, por exemplo, carregar os dois volumes da Enciclopédia Britânica em menos de um segundo. Desde que a indústria tomou conta de setores econômicos como o da cultura, a Internet 2 virou uma realidade. Espera-se uma grande incidência da Internet 2 sobre o comércio eletrônico mundial e sobre a educação a distância.

Enciclopédias como Encarta da Microsoft ou Universalis do grupo Havas são vendidas em Cd-Rom e atualizadas pela Internet. Custam cinco vezes menos do que suas similares em papel. Em 1998, 30% das famílias francesas equipadas de um computador em casa possuíam uma enciclopédia eletrônica.

O mercado de livros e revistas eletrônicas está levando cada vez as novas gerações, sem recursos financeiros mas com talentos, a produzir e divulgar na rede.

Novos tipos de editoras eletrônicas existem. A pioneira é a Francesa Cylibris, que publica todos os gêneros literários. Recebeu o apoio da Délégation Générale à la Langue Française (DGLF), que afirmou que a Cylibris mostra como a Internet pode inaugurar novas práticas de difusão de livros e promoção de autores que têm dificuldades para encontrar editoras (Vettriano-Soulard, 1998, p. 74).

Durante a elaboração deste artigo, saiu uma matéria de Rousselot (1999) no jornal «Libération» do dia 22 de outubro de 1999, informando que, três dias antes, a sede da «Rolls Royce das Enciclopédias» em Chicago iniciou uma revolução oferecendo, pela primeira vez na sua história, os 23 volumes da Enciclopédia Britânica<sup>6</sup> gratuitamente na Internet. O novo diretor da Britânica, Don Yannias, disse que aquele era um dia extraordinário para os pesquisadores no planeta.

## A EDUCAÇÃO INTERCULTURAL NAS ESCOLAS PÚBLICAS PASSA PELA INTERNET

Há mais de 40 anos, Basil Bernstein falava sobre dois modos desiguais de acesso à língua da escola: um modo, sem conotações negativas, restrito ao não-padrão que caracteriza a fala de classe social baixa e outro modo, elaborado, perto do padrão que a escola exige e que caracteriza geralmente uma classe social média/alta. Hoje, temos que analisar dois modos de acesso à informação na Internet: um modo ao vivo com alta velocidade, cuja classe particular ou restrita encontra quase todo tipo de informação, e outro modo lento de acesso à informação, relativo a uma classe baixa da população.

As conseqüências desses dois tipos de comunicação para o sistema de educação podem agravar as desigualdades sociais desse sistema. Nós já estamos sofrendo as conseqüências da im-

<sup>6</sup> www.britannica.com.

plantação consciente de um sistema lingüístico normativo refletindo uma norma só e agora estamos preparando, inconscientemente, a segunda fase desse fenômeno na área do acesso à informação de alta velocidade<sup>7</sup>.

## CONCLUSÃO

Se as redes de comunicação estão ampliando nossa percepção do mundo, nós temos também que temer seus efeitos negativos. Existe de fato o perigo da poluição das redes que podem causar a hipnose da razão e a destruição da cultura dedutiva e do rigor conceptual. Por exemplo, alguns estudos científicos apontam que o uso abusivo sem objetivos predefinidos pode resultar no empobrecimento do vocabulário e na falta de motivação para as leituras difíceis.

O desafio hoje é implantar políticas educacionais concretas nas universidades e nas escolas públicas brasileiras que redefinem as abordagens didáticas dos professores e a concepção que estes têm de seus papéis como educadores e a concepção que eles têm do papel das tecnologias neste contexto.

<sup>7</sup> A revista Newsweek (Setembro 16, 1996) já trazia mensagem incitando os educadores a se conectarem à rede e acessar os recursos oferecidos na rede «Educators, it's time to chuck those ancient teacher manuals and plug in to the plethora of resources on the World Wide Web». Bem antes de 1996 já existiam sites que traziam compilações de sites para professores:

- [www.teachnet.org](http://www.teachnet.org): The teachers network, Banco de dados organizado por palavras-chave. Contém mais de 500 projetos de salas de aula atuando na rede, e um grupo de discussões (Bulletin board) em que professores podem trocar idéias.

- [www.cyberschool Magazine](http://www.cyberschool Magazine): The cyber-School Magazine oferece artigos para professores e alunos em vários campos do conhecimento.

- [www.globe.gov](http://www.globe.gov): The Globe program contém mais de 3000 salas de aula no mundo

- [www.in.net/~kenroar](http://www.in.net/~kenroar): convida professores a submeter aulas criativas e trabalhos artísticos de alunos.

A integração cultural por meio das redes de informática deve obrigatoriamente passar pelas escolas públicas.

A classe social desfavorecida não pode ficar fora das redes de informação. É preciso ampliar a infra-estrutura existente. Se nós estamos conseguindo nos comunicar dentro da «aldeia global», precisamos nos preocupar também com a aldeia local.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- FOUCHER, AnneLaure. Réflexions linguistiques et sémiologiques pour une écriture didactique du multimédia de langues. *ALSIC*. V. 1, n. 1, p. 3-25, juin 1998.
- LANCIEN, Thierry. Images mobiles et multimédia. *Etude de linguistique appliquée*. Paris, n. 110, avril-juin, 1998.
- LANCIEN, Thierry. *Le multimédia*. Paris: Clé Internationale, 1998.
- LEVY, Pierre. *Les technologies de l'intelligence: L'avenir de la pensée à l'ère informatique*. Paris: La Découverte, 1990.
- LEVY, Pierre. *L'intelligence collective: pour une anthropologie du cyberspace*. Paris: La découverte, 1997.
- LEVY Pierre. *Cyberculture — Rapport au conseil de l'Europe*. Paris: Odile Jacob, 1998.
- MANGENOT, François. Classification des apports d'Internet à l'apprentissage des langues. *ALSIC*, v. 1, n. 2, p. 133-146, déc. 1998.
- MARTEL, A. *L'apprentissage du français sur Internet*. Asdifile, 1998.
- MCLUHAN, Marshall. *Pour Comprendre les médias, les prolongements technologiques de l'homme*. Paris: Mame, 1968.
- MOLES, Abraham. *Sociodynamique de la culture*. Paris: Mouton, 1971.
- ALBERGANTI Michel. Internet, un lieu d'expression à peu de frais. *Le monde*. Paris, p. 22, fév. 1997.
- RAZKY, Abdelhak. Internet: un outil pour l'apprentissage et l'enseignement des langues. *Moara*. Belém, n. 9, p. 163-173, jan./jun. 1998.

ROUSSELOT, Fabrice. Britannica en libre accès. *Libération*. N. 22, oct. 1999.

VETTRIANO-SOULARD, M. *Les enjeux culturels d'Internet*. Paris: Hachette Livre, 1998a.

\_\_\_\_\_. Cyberjournalisme: un professionnel multifonction. *Archimag*. N. 117, sept. 1998b.

## NORMAS PARA PUBLICAÇÃO DE ARTIGOS

A **Revista MOARA** aceita trabalhos originais para publicação (artigos, resenhas, traduções, discussões, retrospectivas). Os textos serão submetidos à Comissão Editorial, que se reserva o direito de sugerir ao autor modificações de forma e/ou de conteúdo.

Os textos deverão ser enviados em disquete e em duas cópias impressas; não deverão exceder a 25 páginas digitadas em computador compatível com versão IBM (atualizada), usando o programa *word for windows* (fonte 12 em *Times New Roman*).

Os trabalhos devem obedecer ao que segue:

- a) título;
- b) nome(s) do(s) autor(es) com o último sobrenome em **negrito**;
- c) filiação institucional por extenso;
- d) resumos (em português e inglês ou em português e francês), antecedendo o texto, com o máximo de 150 palavras;
- e) três palavras-chave (em português e inglês ou português e francês);
- g) referências bibliográficas: deverão ser apresentadas ao final do texto, obedecendo às normas da ABNT (NBR-6023):
  - **Livro**  
TARALLO, Fernando. *A pesquisa sociolinguística*. São Paulo: Ática, 1985.
  - **Parte de obra (capítulos, fragmentos, volumes)**  
GOMES, Severo. Informática e soberania. In: BENKOUICHE, Rabah (org.). *A questão da informática no Brasil*. 2.ed. São Paulo: Brasiliense, 1985. 167p. P. 30-36.
  - **Artigo de Periódico**  
GOMES, Sonia Pedrosa, ALOJA, Miriam. Referências bibliográficas: algumas sugestões. *Boletim Abdf*. Brasília, v.6, n.21-31, abr./jun., 1983.
  - **Artigo de jornal**  
JOB, Fernando. Munique está em festa. *O Liberal*. Belém, 19 set. 1999, p.4, cad.1.
  - **Trabalho de Congresso ou similar (publicado)**  
TARGINO, Maria das Graças. Bibliotecas universitárias e prestação de serviços: a irreverências do óbvio. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE BIBLIOTECONOMIA E DOCUMENTAÇÃO, 16, 1991. Salvador, Anais... Salvador: APBED, 1991, v.1, p.400-405.
- h) Ilustrações:
  - As **figuras** (desenhos, gráficos, mapas, esquemas, organogramas, fórmulas, etc.) com suas legendas devem ser claramente legíveis. Devem indicar: autor, título abreviado e sentido da figura. Legenda das ilustrações, nos locais em que aparecerão as figuras, numeradas consecutivamente em algarismos arábicos e iniciadas pelo termo FIGURA. As **tabelas** serão encabeçadas e citadas como tabela, como título auto-explicativo, colocado acima.

**Importante:** Todos os trabalhos devem ser revisados por seus autores antes de serem submetidos à Comissão Editorial.

