

Roseli Peres Xavier
(UFSC)

Maurício Silva
(UNINOVE)

Este número inclui

Interferência na lógica da comunicação

Una perspectiva enunciativa de la categoría lingüística
de la persona en Lengua Española

O discurso de professores face a propostas de mudança de conteúdos de ensino
na disciplina de Língua Portuguesa

Revisitando o conceito de tarefas comunicativas

Resenha

NASCIMENTO, Jarbas Vargas (org.). *A História da Ortografia Lingüística: Rumos Possíveis*.
São Paulo: Pulaar/Terras do Sonhar, 2005

Caderno de Letras

Lingüística Aplicada



Alessandra Baldo
(UFPEl)

Elenice Maria
Larrosa Andersen
(UNIPAMPA-Jaguarião)

Rosângela Hammes
Rodrigues
(UFSC)

Isabella Mozzillo e
Paulo Ricardo Silveira Borges
(Organizadores)

Caderno de Letras - UFPEl - n. 13, 2007

ISSN 0102-9576

ISSN 0102-9576



9 17701 0219 57007



Editora e Gráfica Universitária
PREC - UFPEl

Lingüística Aplicada

Isabella Mozzillo

Paulo Ricardo Silveira Borges (Orgs.)



Obra publicada pela Universidade Federal de Pelotas

Reitor: Prof. Dr. Antonio Cesar Gonçalves Borges

Vice-Reitor: Prof. Dr. Telmo Pagana Xavier

Pró-Reitor de Extensão e Cultura: Prof. Dr. Vitor Hugo Borba Manzke

Pró-Reitor de Graduação: Prof. Dra. Eliana Póvoas Brito

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação: Prof. Dr. Manoel de Souza Maia

Pró-Reitor Administrativo: Eng. Francisco Carlos Gomes Luzzardi

Pró-Reitor de Planejamento e Desenvolvimento: Prof. Ms. Élio Paulo Zonta

Pró-Reitor de Recursos Humanos: Admin. Mauro Joubert Goulart Cunha

Pró-Reitor de Infra-Estrutura: Mario Renato Cardoso Amaral

Pró-Reitoria de Assistência Estudantil: Ms. Ana Catarina Rilling da Nova Cruz

CONSELHO EDITORIAL

Prof. Dr. Antonio Jorge Amaral Bezerra

Prof. Dr. Elomar Antonio Callegaro Tambara

Prof. Dra. Isabel Porto Nogueira

Prof. Dr. José Justino Faleiros

Profa. Lígia Antunes Leivas

Profa. Dra. Neusa Mariza Leite Rodrigues Felix

Prof. Dr. Renato Luiz Mello Varoto

Prof. Ms. Valter Eliogabalos Azambuja

Prof. Dr. Volmar Geraldo da Silva Nunes

Prof. Dr. Wilson Marcelino Miranda

Editora e Gráfica Universitária

R. Lobo da Costa, 447 – Pelotas, RS - CEP 96010-150

Fone/fax: (53) 3227 8411

E-mail: editora@ufpel.edu.br

Diretor da Editora e Gráfica Universitária: Prof. Dr. Volmar Geraldo da Silva Nunes

Gerencia Operacional: Bel. Daniela da Silva Pieper

Chefe da Seção Gráfica: Carlos Gilberto Costa da Silva

Impresso no Brasil

Edição: 2007

ISSN 0102-9576

CADERNO DE LETRAS / Faculdade de Letras. Universidade
Federal de Pelotas. Pelotas, 2007. n.13 (2007, p.001-56).

ISSN 0102-9576

Titulo da capa: Lingüística Aplicada. - Org. por Isabella
Mozzillo e Paulo Ricardo Silveira Borges.

1. Letras - Periódicos. 2. Literatura comparada 3. Lingüística.

CDD: 406.31

Ficha Catalográfica: Bibliotecária - Marlene Castillo - CRB 10/744

Caderno de Letras - UFPel - n.13, 2007 - ISSN 0102-9576
Revista da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Pelotas

Lingüística Aplicada

Isabella Mozzillo

Paulo Ricardo Silveira Borges (Orgs.)

Caderno de Letras

Revista da Faculdade de Letras - Universidade Federal de Pelotas
Av. Bento Gonçalves, 3395 CEP 96015-140 Pelotas-RS

Comissão editorial

Isabella Mozzillo
João Manuel dos Santos Cunha
Luis Isaías Centeno do Amaral
Paulo Ricardo Silveira Borges

Conselho editorial

Alckmar Luiz dos Santos - UFSC
Ana Maria Stahl Zilles - Unisinos
André Luis Gomes - UNB
Aulus Mandagará Martins - UFPel
Elena Palmero - FURG
Evelyne Dogliani - UFMG
Gilvan Müller de Oliveira - UFSC
Isabella Mozzillo - UFPel
João Manuel dos Santos Cunha - UFPel
João Luis Ourique - UFPel
Jorge Campos - PUCRS
Luis Ernesto Behares -UR - Uruguay
Marcia Ivana de Lima e Silva - UFRGS
Paulo Coimbra Guedes - UFRGS
Renata Azevedo Requião - UFPel
Rita Terezinha Schmidt - UFRGS
Rosângela Hammes Rodrigues - UFSC
Rosely Perez Xavier - UFSC
Sílvia Costa Kurtz dos Santos - UFPel
Terezinha Kuhn Junkes - UFSC

Aluno monitor (preparação dos originais)

Daniel Andrioli Rasch

Projeto gráfico e diagramação: Ana Bandeira (anaband@gmail.com)

Imagem da capa: Livro aberto, de Paul Klee, 1930

Impressão: Editora e Gráfica da UFPel

SUMÁRIO

Apresentação _____	7
<i>Isabella Mozzillo</i>	
Inferência na lógica da comunicação _____	9
<i>Alessandra Baldo</i>	
Una perspectiva enunciativa de la categoría lingüística de la persona en Lengua Española _____	17
<i>Elenice Maria Larroza Andersen</i>	
O discurso de professores face a propostas de mudança de conteúdos de ensino na disciplina de Língua Portuguesa _____	27
<i>Rosângela Hammes Rodrigues</i>	
Revisitando o conceito de tarefas comunicativas _____	33
<i>Rosely Perez Xavier</i>	
RESENHA	
NASCIMENTO, Jarbas Vargas (org.). A Historiografia Lingüística: Rumos Possíveis. São Paulo: Pulsar/Terras do Sonhar, 2005. _____	47
<i>Maurício Silva</i>	

APRESENTAÇÃO

Isabella Mozzillo

O leitor tem em mãos a décima terceira edição do Caderno de Letras da UFPel. A revista apresenta-se remodelada, tanto do ponto de vista da programação visual, pois a concepção de capa foi modernizada, quanto da estruturação do Conselho Editorial, que foi ampliado, passando a contar com um número maior de profissionais destacados no campo das Letras.

Este número é dedicado a artigos na área de Lingüística Aplicada, e pretende também dar a conhecer trabalhos de alguns novos membros do Conselho Editorial, os quais, gentilmente, contribuíram para enriquecer este periódico.

Agradecemos imensamente a colaboração de todos os que se envolveram de alguma forma na elaboração de nossa revista, especialmente ao acadêmico Daniel Andrioli Rasch sem cujo esforço nosso trabalho não teria tido o resultado que pretendíamos.

Inferência na lógica da comunicação

Alessandra Baldo

Resumo

Este ensaio analisa o modo como o tratamento inferencial na comunicação humana é explicado pela Teoria da Relevância de Sperber e Wilson (1995) e pela Teoria das Implicaturas Conversacionais Generalizadas, de Levinson (2000), a partir de uma revisão da literatura com base em Carston (2002; 2004) e Costa (2004).

Palavras-chave: Inferência – Comunicação – Teoria da Relevância – Teoria das Implicaturas Generalizadas.

Abstract

This essay analyzes how inferential processes on human communication are explained by Sperber & Wilson's Relevance Theory (1995), as well as by Levinson's Generalized Conversational Implicature Theory (2000), by presenting a literature review based on Carston ((2002; 2004) and Costa (2004).

Keywords: Inference – Communication – Relevance Theory – Generalized Conversation Implicature Theory.

Introdução:

Inferência Lógica e Inferência na Comunicação

A partir das diferenças entre a lógica da linguagem natural e a lógica da comunicação humana¹, estudiosos da linguagem têm se preocupado em definir os tipos de raciocínios inferenciais privilegiados em cada uma dessas interfaces e, principalmente, em explicar cada um deles.

Na lógica da linguagem natural, a inferência privilegiada é a do tipo dedutiva (a que aplica regras gerais a casos particulares, ou seja, vai do universal para o particular), enquanto na comunicação humana as inferências mais frequentes são as indutivas (as que percorrem o ca-

¹ Ver, sobre essa questão, *Investigações Filosóficas*, de Wittgenstein (1921/1953).

minho inverso, ou seja, do particular para o universal, inferindo uma regra geral a partir de um caso e um resultado) ou as abduativas (as que formam hipóteses para explicar casos a partir de uma regra geral e um resultado). Enquanto a inferência dedutiva é certa e classifica os fatos, as outras duas os explicam, sendo apenas prováveis. Para melhor ilustrar a distinção entre os três tipos de inferências, Genova (1996) retoma o conhecido exemplo dos feijões proposto por Peirce, envolvendo três situações distintas. Na primeira, ao entrarmos em uma residência na qual haja sacos com feijão sobre uma mesa, os quais sabemos de antemão serem todos brancos, retiramos um punhado de feijão de um saco e deduzimos: Todos os feijões destes sacos são brancos (regra)/ Estes feijões estavam nesses sacos (caso)/ Estes feijões são brancos (resultado). Já no caso de retirarmos um punhado de feijão sem saber previamente que são brancos, induzimos: Estes feijões brancos estavam neste saco (caso)./ Estes feijões são brancos (resultado)./ Todos os feijões deste saco são brancos (regra). Finalmente, Peirce prevê ainda uma terceira situação, a entrada em uma residência em que haja sacos de feijão sobre a mesa, e um punhado de grãos brancos espalhados. Depois de examinar os sacos, descobrimos que um deles possui somente feijões brancos, e raciocinamos por abdução: Todos os feijões deste saco são brancos (regra)./ Estes feijões são brancos (resultado)./ Estes feijões provêm deste saco (caso)².

O autor retoma a origem da distinção entre os três tipos de raciocínio inferenciais lembrando que, para Frege (1892/1978), o pensador que mais influenciou a concepção de lógica moderna, esta é sinônimo de “lógica matemática”, de “lógica dedutiva formal”, enquanto que, para Peirce (1878/1992), a lógica tem um sentido mais amplo, sendo uma “teoria do raciocínio”. Assim, explica, enquanto para Frege as novas idéias não são fruto da lógica, Peirce, ao estudar a abdução e a indução, as compreende como raciocínios criativos, presentes na lógica da ciência, em oposição à lógica matemática. Ao se pensar em interfaces entre lógica e linguagem, o que temos, então, são dois caminhos:

² Peirce (1878/1992) denomina inicialmente esse tipo de raciocínio inferencial de hipotético, renomeando-o mais tarde de raciocínio abduativo.

uma lógica da linguagem natural, a partir da lógica como concebida nos termos fregueanos, e uma lógica da comunicação humana, a partir da lógica como pensada por Peirce. Enquanto na primeira o raciocínio dedutivo é o de maior valor (e as inferências aí podem ser lingüísticas³, trabalhadas através do léxico no interior da forma lógica, ou puramente lógica, de predicados ou proposicional), na segunda tanto o dedutivo como o indutivo e o abduativo são complementares.

Nesse contexto, o objetivo desse trabalho, situado na interface lógica e comunicação, é analisar duas teorias que têm como objeto a comunicação humana – a Teoria da Relevância, de Sperber e Wilson (1995), e a Teoria das Implicaturas Conversacionais Generalizadas, de Levinson (2000) – a fim de avaliar a plausibilidade do tratamento inferencial humano em cada uma delas. A análise terá como base as observações de Carston (2000; 2004) e Costa (2004).

1 Inferências na Teoria da Relevância

Para a Teoria da Relevância (TR), de Sperber e Wilson (1995), as inferências são realizadas e compreendidas a partir do Princípio da Relevância, que nasce da pressuposição de que a cognição humana, e daí a comunicação, tem como objetivo universal adquirir informação relevante. Relevância, para os autores, é uma relação gradativa entre o custo de processamento e o efeito obtido pelo processamento da informação. De acordo com sua teoria, na comunicação humana o raciocínio inferencial dedutivo e o os raciocínios não-demonstrativos parecem ter igual valor, já que “o raciocínio dedutivo faz uma contribuição crucial para os processos de inferência não-demonstrativos usados espontaneamente na interpretação de enunciados” (p.337).

No entanto, Costa (2004) chama a atenção para dois aspectos potencialmente problemáticos da TR: a vaguidade em definir o que constituiriam os custos e os benefícios implicados na noção de relevância, o que traria problemas para a validade técnica da teoria, e a impossibilidade de explicar a comunicação não-relevante que acontece

³Nas inferências lingüísticas, há os acarretamentos, não-canceláveis, e as pressuposições e implicaturas, canceláveis.

diariamente entre as pessoas. Para ilustrar isso, apresenta como contra-exemplicações: (a) o discurso amoroso, com efeitos contextuais previsíveis, mas, ainda assim, uma forma popular de comunicação; (b) o fato de as pessoas não passarem a maior parte do tempo lançando questões aos outros, o que seria a forma de comunicação de custo mais baixo a um benefício mais alto; (c) a força da Cultura de Massa, que não se explicaria pela TR, dado seu alto custo e baixos efeitos contextuais; (d) o cumprimento diário, implicando praticamente só custo; (e) a preferência das pessoas por navegarem nas mesmas páginas na internet, quando, ao mesmo custo, poderiam ter efeitos contextuais bem mais ricos; (f) a tendência das pessoas a concordarem, quando a discordância provocaria, a princípio, mais efeitos contextuais, e, finalmente; (j) os encontros marcados entre pessoas para conversar sobre tópicos amenos, com alto custo comunicacional e pouco efeito contextual.

Segue-se daí que, embora Sperber e Wilson prevejam uma explicação para os processos inferenciais na comunicação, denominados de implicaturas, o fato de sua teoria não dar conta de todos os tipos de trocas comunicativas, mas somente daquelas em que a busca pela relevância ótima é o fator determinante, a explicação que oferecem, com base no Princípio da Relevância, também é insatisfatória, porque incompleta.

2 Inferências na Teoria das Implicaturas Convencionais Generalizadas (TIGG)

Uma outra tentativa de explicar o raciocínio inferencial na comunicação é encontrada na Teoria das Implicaturas Conversacionais Generalizadas (TIGG) de Levison (2000). A TICG é apresentada como uma abordagem do significado em linguagem natural com ênfase nos aspectos pragmáticos do enunciado. Levinson propõe uma alternativa para a dicotomia entre o significado da sentença (semântica) e o significado do enunciado (pragmática) ao postular o significado do enunciado-tipo, que seria a interpretação padrão ou *default* que define uma instância pragmática mais diretamente associada à semântica. O que esse tipo de interpretação geraria, para o autor, seriam implicaturas conversacionais generalizadas (ICG), ou seja, inferências não-monotônicas

(canceláveis) e pragmáticas de natureza especial (pré-semânticas, ou seja, situadas na fronteira com a semântica). Para exemplificar, o autor cria um contexto em que A pede as horas a B em uma festa, e tem como resposta “alguns convidados já saíram”. Das duas implicaturas sugeridas, (i) a de que é tarde e (ii) a de que nem todos saíram, somente a última é um exemplo de uma ICG, já que é derivada do próprio sentido da palavra “alguns”, independentemente de contexto. A primeira, a de que é tarde, seria então uma implicatura dependente de contexto particularizado (ICP).

De acordo com o autor, as implicaturas são explicadas por três heurísticas: (Q) o que não é dito, não é, de acordo com a escala de alternativas lexicais de Horn (1996); (I) o que é simplesmente descrito, é estereotipicamente exemplificado; (M) o que é dito de maneira anormal, não é normal. As duas primeiras são inspiradas na máxima de quantidade de Grice (1975), e a última, na de modo.

Essa formatação teórica dos processos inferenciais na comunicação é criticada tanto por Carston (2004) como por Costa (2004). Carston se detém nos dados de pesquisas empíricas sobre a plausibilidade das inferências *default* sustentadas por Levinson (2000) em processamento *on-line* de interpretação de enunciados. Embora ciente de que muitos mais estudos sejam necessários para se chegar a uma conclusão, os resultados têm mostrado até agora que não há primeiramente uma interpretação *default* automática, seguida de seu cancelamento, quando necessário, mas sim que já a primeira interpretação leva em consideração outros tipos de conhecimento, além do lingüístico.

Costa (2004) apresenta uma crítica mais ampla. Com relação aos fundamentos, argumenta que a desvinculação da TICG com algum princípio cognitivo matriz apresenta problemas tanto para sua interface interna⁴ como para sua interface externa. No que diz respeito à arquitetura conceitual, o autor mostra, primeiramente, que as heurísticas (I) – ou seja, “o que é simplesmente descrito, é estereotipicamente exem-

⁴ Para ilustrar isso, o autor argumenta que um dos pontos mais problemáticos da interface interna da teoria de Levinson é a impossibilidade de distinguir a diferença entre cognição semântica e cognição pragmática.

plificado” – e (M) – ou seja “o que é dito de maneira anormal, não é normal” – são absolutamente semelhantes, podendo ser fundidas numa única – “o que é expresso de maneira normal, é normal”. Além disso, ao analisar dados da linguagem natural, conclui que “há casos em que a escala não gera as implicaturas previstas, e casos em que as implicaturas não dependem da escala.” (COSTA, 2004).

Além disso, percebe-se, através dos exemplos que Levinson (2000) fornece, que o raciocínio empregado para a formulação de uma implicatura conversacional generalizada é de natureza predominantemente dedutiva. Se alguém diz “alguns vieram”, deduz-se que nem todos vieram, por algum postulado de significação, como as escalas de Horn (1996), e, da mesma forma, ao dizer que três pessoas vieram, deduz-se que não foram quatro, pois quatro é maior do que três.

Considerando-se as observações acima, tanto as relacionadas aos fundamentos e à arquitetura teórica quanto a relacionada à falta de evidência empírica em favor desse nível de interpretação automático, é possível perceber que tanto a explicação da TICGs como a da TR para os processos inferenciais na interface com a comunicação apresentam problemas.

Considerações Finais

Ratificando as observações de Costa (2004), a Teoria da Relevância falha na sua abordagem aos raciocínios inferenciais em determinadas situações de comunicação. Naturalmente, para uma teoria que tem a pretensão de explicar como a comunicação humana acontece, tal fato deveria significar muito. De modo análogo, a Teoria das Implicaturas Conversacionais Generalizadas de Levinson (2000) também apresenta pontos frágeis em sua arquitetura, como já percebido por Carston (2002; 2004) e Costa (2004), especificamente por: (i) desvincular-se de um princípio cognitivo matriz; (ii) apresentar heurísticas pouco claras que são enfraquecidas na presença de contra-exemplos; (iii) enfrentar evidências contrárias ao processamento *on-line* de inferências *default*; e (iv) enfatizar o raciocínio dedutivo em detrimento dos demais.

Assim, tendo o ensaio o objetivo de avaliar o tratamento inferencial tanto na proposta de Sperber e Wilson (1995) como na de

Levinson (2000), a conclusão é que, partindo-se da literatura especializada, ambas apresentam questões que necessitam ser melhores explicadas. De modo contrário, as duas propostas tornam-se suscetíveis a críticas e, desse modo, menos plausíveis teoricamente.

Referências bibliográficas

- CARSTON, R. Linguistic meaning, communicated meaning and cognitive pragmatics. **Mind & Language**, v.17, p.127-48, 2002.
- CARSTON, R. Review of Presumptive meanings: the theory of generalized conversational implicature. **Journal of Linguistics**, v.40, p.181-86, 2004.
- COSTA, J. C. **Seminário sobre Semântica e Pragmática**. Material não publicado. Porto Alegre, RS, 2004.
- FREGE, G. Lógica e Filosofia da Linguagem. In: ALCOFORADO, P. (Ed.). *Lógica e filosofia da linguagem*. São Paulo: Editora Cultrix, [1892] 1978.
- GENOVA, G. **Los tres modos de inferencia**. 1996. Disponível em www.unav.es/gep/AF/Genova.html. Acesso em 11/10/2005.
- GRICE, P. Logic and conversation. In: COLE, P.; MORGAN, J. (Eds.). **Syntax and Semantics**. v.3. Nova Iorque: Academic Press, 1975.
- HORN, L. Presupposition and Implicature. In: LAPPIM, S. (ed). **The Handbook of Contemporary Semantic Theory**. Oxford: Blackwell, 1996, p.299-319.
- PEIRCE, S. C. Deduction, Induction and Hypothesis. In: HAUSER, N. & KLOESEL, C. (eds). **The Essential Peirce: selected philosophical writings**. Bloomington: Indiana University Press, [1878] 1992.
- SPERBER, D.; WILSON, D. **Relevance: communication and cognition**. 2.ed. Oxford: Blackwell, 1995.

Una perspectiva enunciativa de la categoría lingüística de la persona en Lengua Española

Elenice Maria Larroza Andersen

Resumen

Este trabajo trata de la categoría lingüística de la persona en lengua española, desde una perspectiva enunciativa. Reconociendo en Benveniste (1989; 1995) un importante estudioso de este asunto, nos apoyamos en sus ideas para estudiar esta categoría.

Palabras clave: Persona - Lengua española - Lingüística de la enunciación.

Abstract

The purpose of this paper is to discuss the linguistic category of the person in Spanish language, from an enunciative perspective. Benveniste's figure and theory are indicated as the essence of study this category.

Keywords: Person - Spanish language - Linguistics of enunciation.

Introducción

Este estudio hace parte de un trabajo mayor que trata de la categoría lingüística de la persona en lengua española, desde un enfoque esencialmente enunciativo. Nos apoyamos en las ideas de Benveniste (1989; 1995) para realizar una descripción explicativa de esta categoría lingüística a partir de la lengua en uso.

Como se sabe, con el advenio de la enseñanza de la lengua española como lengua extranjera, se multiplicaron, en Brasil, las ofertas de diccionarios, gramáticas normativas y manuales de corrección en este idioma. Con todo, este tipo de material, en general, enfatiza la prescripción de normas, con base en el lenguaje literario. Además, las gramáticas resaltan las oposiciones morfológicas interiores a la clase de los pronombres y no presentan los significados de todas las personas. Ese

hecho demuestra que sus descripciones no privilegian el aspecto semántico de esa clase de palabras sino el morfológico. Los comentarios que se pueden considerar de índole semántica, en realidad son genéricos y fijos (animado por oposición a inanimado; respeto por oposición a familiaridad). Del mismo modo, los cuadros representativos presentados son solo un resumen de diferencias morfológicas (*yo* por oposición a *tú*, a *nosotros*, etc.; singular por oposición a plural) y no enseñan las funciones y significados de esas formas en la lengua. Las formas son apuntadas como si fueran siempre unívocas y como si en cualquier contexto comunicativo cada pronombre implicara exactamente determinada persona del discurso. Hay pocos trabajos que dedican espacio suficiente para contemplar el lenguaje en uso. No obstante, para un alumno de español (L2), conocer las características del lenguaje en uso con miras a la construcción del sentido le permitirá una mejor comprensión de la lengua.

En efecto, creemos que este estudio ofrecerá subsidios para el desarrollo de metodologías de enseñanza de la categoría lingüística de la persona en español, lengua extranjera.

1 Sobre la categoría lingüística de la persona en Benveniste

En *Estructura de las relaciones de persona en el verbo*, de 1946, Benveniste dice que el verbo, al lado del pronombre, es la única especie de palabra sometida a la categoría de persona. Todas las formas de la conjugación verbal son clasificadas de acuerdo con su referencia con la persona, siendo la enumeración de las personas propiamente la conjugación: se distinguen tres en el singular, en el plural y, eventualmente, en el dual. El autor cuestiona esa clasificación heredada de la gramática griega que, según él, es de carácter sumario y no lingüístico. Benveniste discute el alineamiento, en un orden constante y en un plano uniforme, de “personas” definidas por su sucesión y relacionadas con los seres “yo”, “tu” y “él”, una vez que esas denominaciones no informan ni sobre la necesidad de la categoría, ni sobre el contenido que ella implica, ni sobre las relaciones que reúnen las diferentes personas. Así siendo, el autor trata de analizar cómo cada persona se opone al conjunto de las otras y en qué principio se fundamenta esa oposición.

Inicialmente, Benveniste propone que una teoría lingüística de la persona verbal solo puede ser constituida según las oposiciones que diferencian las personas, condensándose en la estructura de esas oposiciones. Un primer punto para el análisis de esas oposiciones es la desemejanza entre la tercera persona y las dos primeras. Esa desigualdad se comprueba, inicialmente, a partir de las definiciones de las personas empleadas por los gramáticos árabes: la primera persona es “aquél que habla”, la segunda es “aquél a quien nos dirigimos”, pero la tercera es “aquél que está ausente”. Esas definiciones, según el autor, revelan que en las dos primeras personas hay, al mismo tiempo, “una persona implicada y un discurso sobre esa persona”; en la tercera, sin embargo, “esa forma es exceptuada de la relación por la cual ‘yo’ y ‘tu’ se especifican¹” (BENVENISTE, 1995: 250).

Benveniste explica que la tercera persona alude a alguien o a algo, pero no a alguna persona específica; le falta el elemento personal. Por esa razón, “la ‘tercera persona’ no es una ‘persona’; es incluso la forma verbal que tiene por función expresar la ‘no persona’” (BENVENISTE, 1995: 251). Como no implica ninguna persona, puede tomar cualquier sujeto o no comportar ninguno, y ese sujeto nunca es propuesto como “persona”.

La aproximación del *yo* al *tú*, viabilizada por la oposición a *él*, es definida por Benveniste como correlación de personalidad, esto es, “yo-tú” posee la marca de persona y “él” es privado de ella (BENVENISTE, 1995: 254). Una de las características que fijan esa marca de persona a *yo* y a *tú* es su unicidad específica. Tanto el *yo* que enuncia como el *tú* al cual el *yo* se dirige son cada vez únicos. *Él*, por otro lado, puede ser una infinidad de sujetos, o ninguno. Otra característica es que *yo* y *tu* son inversivos

lo que ‘yo’ define como ‘tú’ se piensa y puede invertirse en ‘yo’, y ‘yo’ se vuelve un ‘tú’. Ninguna relación paralela es posible entre una de esas dos personas y ‘él’, pues “‘él’ en sí no designa nada ni nadie” (BENVENISTE, 1995: 253).

¹ Las traducciones son nuestras.

No obstante la evidente aproximación entre *yo* y *tú*, desde la correlación de personalidad, la estructura de las relaciones personales de la lengua también incluye una oposición interna a esa categoría. *Yo* y *tú* también se oponen el uno al otro. Para Benveniste, “es preciso y es suficiente que se represente una *persona* que no sea ‘yo’ para que se le atribuya el índice ‘tú’” (BENVENISTE, 1995: 255). Por esa razón, “toda *persona* que se imagine es de la forma ‘tú’, muy particularmente – pero no necesariamente – la persona interpelada” (BENVENISTE, 1995: 255). Además, *yo* es interior al enunciado y exterior a *tú*, pero exterior de manera que no suprime la realidad humana del diálogo. Es, aún, siempre trascendente con relación a *tú*, visto que “cuando salgo de ‘mí’ para establecer una relación viva con un ser, encuentro o propongo necesariamente un ‘tú’ que es, fuera de mí, la única ‘persona imaginable’” (BENVENISTE, 1995: 255). En ese sentido, *tú* es definible como la persona no subjetiva, frente a la persona subjetiva que *yo* representa². Esta es la correlación de subjetividad.

En *La naturaleza de los pronombres*, de 1956, Benveniste complementa esa discusión haciendo intervenir la noción de referencia en el estudio de los pronombres. Él afirma que los pronombres no constituyen una clase unitaria, porque unos pertenecen a la sintaxis del idioma, mientras otros, a las instancias de discurso, entendidas como “los actos discretos y cada vez únicos por los cuales el idioma es actualizado en palabra por un locutor” (BENVENISTE, 1995: 277).

Enseguida, explota la diferencia entre *yo* y *tú* y un nombre referente a una noción lexical, según la organización referencial de los signos lingüísticos. Para él, mientras cada instancia de empleo de un nombre se refiere a una noción constante y “objetiva”, que puede permanecer virtual o actualizarse en un objeto singular, y es siempre idéntica en la representación que despierta, las instancias de empleo de *yo* y *tú* no constituyen una clase de referencia. *Yo* y *tú* dicen respecto a la realidad de discurso, son no referenciales con relación a la realidad y solo pueden ser definidos en términos de locución.

² Con relación al plural, ver Benveniste (1995: 257 - 259).

Esa referencia del *yo/tú* necesariamente contemporánea a la instancia de discurso también comporta una serie de “indicadores”, pertenecientes a otras clases que no la de los pronombres personales, pero que también convierten el lenguaje en discurso. Así como los pronombres personales, son signos huecos, no referenciales con relación a la realidad, siempre disponibles para que se vuelvan plenos cuando un locutor los asume en cada instancia de su discurso con la finalidad de referir las circunstancias de la instancia de discurso. Son ellos: los demostrativos *éste*, etc., los adverbios *aquí* y *ahora*. En ese punto, es esencial el hecho de que esos indicadores están necesariamente relacionados con la presente instancia de discurso y que el centro de ese sistema de referencias internas es *yo*. Las formas de ese sistema no remiten a la realidad, ni a posiciones “objetivas” en el espacio o en el tiempo, sino a la enunciación, cada vez única que las contiene (BENVENISTE, 1995: 280). Así siendo, percibimos que el autor está proponiendo dos formas de comprender el lenguaje: lenguaje como sistema de signos y lenguaje asumido como ejercicio por el individuo (BENVENISTE, 1995: 281). Así, los pronombres no constituyen una clase unitaria, una vez que unos pertenecen a la sintaxis de la lengua, y otros, a las instancias de discurso.

Dadas esas posiciones de Benveniste acerca de la categoría lingüística de la persona, destacamos dos principios benvenistianos que pueden ser aprovechados para que un alumno de español (L2) conozca las características del lenguaje en uso con miras a la construcción del sentido.

Un primer principio es el de la clasificación de los pronombres y de los verbos según la naturaleza de sus oposiciones. Estamos de acuerdo con el autor en la idea de que clasificar las personas según una clase uniforme de los pronombres o distinguirlas según la conjugación verbal es de carácter sumario y no lingüístico. Además, no informa ni sobre el contenido que la categoría implica, ni sobre las relaciones que reúnen las diferentes personas (BENVENISTE, 1995: 248). Así, a partir de su propuesta de las correlaciones de personalidad y de subjetividad, adoptamos las nociones de “persona” versus “no persona”; “persona subjetiva” versus “persona no subjetiva” para nuestras descripciones. El

segundo principio es el de que las personas pueden, en el uso, ir redefiniendo sus valores. La enunciación es cada vez única, solamente en el empleo de las formas se puede comprender su significado, es decir, los valores efectivos de los pronombres y de los verbos son determinados en el uso del lenguaje.

2 Metodología y análisis ilustrativo

Con base en los principios del modelo enunciativo de Benveniste (1989; 1995), nuestro trabajo se propone describir un ejemplo de uso relativo a la categoría lingüística de la persona en lengua española para ilustrar cómo los aportes benvenistianos pueden ser aprovechados para el análisis de la persona en clase³.

Para analizar el uso de la categoría de la persona, seguimos las siguientes etapas: (i) definición del valor⁴ de los pronombres y de los morfemes verbales relacionados a la persona en el enunciado; (ii) a partir del valor definido, descripción del significado de los pronombres y de los morfemes verbales de persona, según la propuesta benvenistiana; (iii) discusión de las implicaciones que la descripción basada en el modelo benvenistiano trae para la configuración del sentido de la categoría de la persona.

2.1 Un ejemplo con la persona subjetiva



QUINO. 10 años con Mafalda. 14.ed. Buenos Aires: Ediciones de la Flor, 2003, p.37.

³ Para un estudio más completo, ver Andersen (2006).

⁴ El término valor es adoptado como el “sentido efectivo” de los pronombres y de los morfemes verbales con relación a la persona que representa. Ej: si yo significa efectivamente yo, o significa tú, él, etc.

En la primera viñeta de este cuadrado de Mafalda, encontramos la expresión *¡Está mamá que limpia!* que señala un uso de la categoría de la persona. En esta expresión se emplea la tercera persona de singular, marcada explícitamente por los verbos en presente de indicativo *está* y *limpia* y por el sustantivo *mamá*, en lugar de la primera persona de singular *yo*. Así, según una perspectiva benvenistiana, se puede decir que hay una “impersonalización”⁵ de la primera persona de singular, o sea, de persona subjetiva, pasa a no persona.

Ese uso remonta al principio de Benveniste de que algunos empleos particulares de la tercera persona pueden servir de forma de alocución frente a alguien que está presente cuando se lo quiere sustraer a la esfera personal del “tú” (“vosotros”), por un lado, a modo de reverencia (la forma de pulidez) que eleva el interlocutor por encima de la condición de persona y de la relación de hombre a hombre; y por otro lado, cuando se lo coloca como testigo de menosprecio, para rebajar a aquél que no merece que alguien se dirija “personalmente” a él.

Sin embargo, aquí el locutor (la madre) no usa la tercera persona para referirse a su interlocutor (el hijo). Luego, no se trata de un intento de sustraer a la esfera personal del “tú / vosotros” a alguien que está presente; en realidad, es alguien que se está substrayendo a la esfera personal del “yo”.

Con todo, siguiendo la propuesta de que la tercera persona nunca es propuesta como “persona”, podemos hacer la descripción del significado de esta manera: al referirse a sí misma con la tercera persona, y no como la primera, la madre se anula como persona, en especial, anula su papel de proximidad en la esfera familiar y se pone fuera de una relación personal, en un nivel de rebajamiento, propio de las personas que trabajan excesivamente para los demás, como una verdadera empleada doméstica. Así, tenemos un ejemplo de efecto de sentido generado por la “impersonalización” del *yo*.

⁵ Se optó por este término en base a la correlación de personalidad: “yo-tú poseen la marca de persona; él es privado de ella” (BENVENISTE, 1995: 254). En nuestro ejemplo, “yo” pierde la marca de persona.

Consideraciones generales

A partir de la ilustración de uso de la categoría lingüística de la persona, pudimos demostrar que con base en los principios del modelo enunciativo de Benveniste (1989; 1995) es posible describir usos de los pronombres y de los verbos no previstos por las gramáticas en general.

Otra consideración necesaria es que las descripciones de los significados de los pronombres y de los morfemas de persona según las correlaciones de personalidad y de subjetividad, propuestas por Benveniste (1995), son oportunas para la comprensión de los efectos de sentido generados y permiten una mayor comprensión de los efectos de sentido generados por el uso de los pronombres y de los verbos y por el cambio de las personas en los enunciados⁶.

En efecto, adoptar las nociones benvenistianas en el estudio de la persona, podrá contribuir para una complementación de los referenciales teóricos gramaticales, entendiendo que el docente de español (L2) pueda apoyarse en modelos lingüísticos, actualizando y adaptando herramientas de aplicación conforme con el nivel de competencia de sus alumnos, a fin de conducirlos a una mejor comprensión de la lengua.

Finalmente, concluimos que con este tipo de análisis será posible extender el alcance de los resultados obtenidos, ofreciendo mayores subsidios para la enseñanza de lengua española, en lo que concierne a categoría lingüística de la persona.

Referencias bibliográficas

ANDERSEN, Elenice Larroza. **La categoría Lingüística de la Persona en Lengua Española**. Monografía. (Especialização em Estudos Avançados em Língua Espanhola). Faculdade de Letras, PUCRS, Porto Alegre, 2006.

⁶ Para más ejemplos, ver Andersen (2006).

BENVENISTE, Émile. **Problemas de Lingüística Geral I**. 4.ed. Campinas: Pontes, 1995.

----- . **Problemas de Lingüística Geral II**. Campinas: Pontes, 1989.

HERMOSO, A. Gonzáles; CUENOT, J.R.; ALFARO, M. Sánchez. **Gramática de español lengua extranjera**. Normas. Recursos para la comunicación. España: EDELSA, 1997.

MATTE BON, Francisco. **Gramática comunicativa del español**. De la lengua a la idea. Tomo I. España: EDELSA, 1995.

O discurso de professores face a propostas de mudança de conteúdos de ensino na disciplina de Língua Portuguesa

Rosângela Hammes Rodrigues

Resumo

Analisou o discurso de professores face a propostas de elaboração didática dos gêneros para o ensino-aprendizagem em Língua Portuguesa, que verificou-se estar relacionado à formação dos docentes e à concepção de conteúdos de ensino.

Palavras-chave: Gêneros do discurso – Formação de professores – Ensino de Língua Portuguesa

Abstract

I analyze teachers' discourse facing the proposals of didactic elaboration with genres for the teaching/learning of Portuguese language, which seems to be related to the teacher's formation and to the concept of teaching contents.

Keywords: Speech genres – Teacher formation – Portuguese language teaching

Introdução

Neste artigo, analiso algumas reações-resposta (BAKHTIN, 2003) de professores de Língua Portuguesa (LP), em um curso de formação continuada, durante a leitura e discussão de uma dissertação de mestrado cuja temática era a elaboração didática do gênero do discurso artigo assinado para as práticas de leitura, produção textual e análise lingüística. Para a consecução do objetivo proposto, primeiramente, apresento a pesquisa mencionada; em seguida, a situação de interação que gerou a leitura da pesquisa pelos professores cursistas e a análise de suas reações-resposta.

1 A pesquisa-ação com os gêneros em sala de aula: a elaboração didática no foco da pesquisa

A dissertação de Maieski, *O gênero do discurso artigo como objeto de ensino-aprendizagem: uma proposta de integração da prática de produção textual à leitura e à análise lingüística*, como o título indica, objetivou realizar uma elaboração didática para as práticas de leitura, produção textual e análise lingüística do gênero *artigo assinado*, da esfera jornalística. A pesquisa-ação foi desenvolvida em uma oficina de texto e envolveu alunos de sétima e oitava séries de uma rede pública de ensino. A oficina foi realizada no período de 8 de abril a 9 de setembro de 2004, em horário extracurricular, totalizando 20 encontros de duas horas-aula.

O plano de trabalho englobou as seguintes atividades: 4 encontros para os contatos iniciais (cujos objetivos eram: conhecer os alunos e estes se conhecerem, conhecer suas práticas de leitura e escrita, cadastrar contas de e-mail¹, discutir quais os interesses de leitura e escrita dos alunos na oficina² e montar em conjunto um plano de trabalho); 2 encontros para manuseio, leitura e estudo do jornal (suas seções, seus gêneros e a função ideológico-discursiva da esfera do jornalismo); 8 encontros para as atividades de leitura de textos do gênero escolhido e para a preparação das atividades de produção textual; 1 encontro para palestra com um dos articulistas dos textos lidos; 4 encontros para a efetivação das atividades de produção textual e análise lingüística dos textos produzidos; e 1 encontro para avaliação e encerramento da oficina.

O conjunto das aulas de leitura teve como finalidade o trabalho com a leitura-compreensão de textos do gênero, a leitura-estudo do gênero artigo (estudado como dispositivo de interação) e, simultaneamente a essas atividades, a preparação para as atividades de produção textual. As aulas programadas para a produção textual retomaram o que já havia sido lançado durante as aulas anteriores e focaram a elaboração

¹ O e-mail foi usado como um instrumento de ensino-aprendizagem, pois, por meio dele, os alunos escreveram suas dúvidas e impressões para o pesquisador e os colegas, entraram em contato com articulistas cujos textos foram objeto de leitura na oficina etc.

² Nessa discussão, chegaram ao consenso de trabalhar com o gênero artigo assinado, que foi escolhido a partir de falas dos alunos, que manifestaram desejo de trabalhar com textos que possibilitassem a eles (alunos) expor sua opinião sobre assuntos da atualidade.

dos textos e sua reescritura. Os alunos foram instigados a escrever dois artigos, um sobre o uso do celular em sala de aula e outro de escolha do aluno-articulista³. O processo de reescritura foi realizado por meio de três estratégias: leitura em duplas de alunos, análise coletiva de um dos textos dos alunos e correção interativa individual do professor por meio de conversa e bilhetes. Todos os artigos foram divulgados em um jornal online e alguns deles também em um jornal impresso de circulação regional.

2 O discurso dos professores: concepções sobre conteúdos da disciplina de Língua Portuguesa

Durante o ano de 2005, em um curso de formação para professores de LP do Ensino Médio, como uma das etapas do curso, foram apresentadas aos professores, para leitura analítica, algumas dissertações de mestrado, em que a pesquisa-ação se centrava na elaboração didática dos gêneros do discurso no ensino de língua. O objetivo da atividade era trabalhar mais operacionalmente os conteúdos do curso, apresentando aos professores, para seu conhecimento, análise e discussão, pesquisas na área de elaboração didática dos gêneros do discurso para as práticas de escuta, leitura, produção textual e análise lingüística.

A atividade foi desenvolvida em grupo, sendo que cada deles ficou responsável pelo estudo e apresentação de uma das pesquisas indicadas. Embora a atividade proposta tivesse, quando planejada, o objetivo pedagógico citado, ela se tornou também objeto de reflexão teórica diante de algumas das reações-resposta desses professores na apresentação e discussão das pesquisas.

Ao analisar o discurso-resposta dos professores, observaram-se reações diversas, como a de curiosidade e descoberta do processo de trabalho com leitura, produção textual e análise lingüística via gêneros do discurso, mas também de resistência às elaborações didáticas apresentadas, dentre elas a de Maieski.

As críticas à pesquisa de Maieski giraram em torno da inviabilidade dessa concepção de trabalho para as atividades de ensino em

³ O segundo artigo foi escrito e reescrito fora do espaço da oficina.

sala de aula. Diante da pergunta de que detalhassem as razões, foram levantadas, dentre outras, as seguintes: a elaboração didática havia sido realizada em uma oficina de textos, que não teria compromisso direto com os conteúdos curriculares e as exigências da disciplina de LP, e que em sala de aula não poderiam ser destinadas tantas aulas para atividades de leitura e produção textual. Novamente, diante da indagação acerca das razões, a resposta foi a de que havia os/outros conteúdos de ensino, dentre os quais foram mencionados: as classes gramaticais, a análise sintática e as escolas literárias.

Analisando essas respostas, observa-se que os professores tinham razão quando afirmavam que a pesquisa de Maieski não tinha de seguir todos os procedimentos de sala de aula, como fazer chamada, entregar notas; no entanto, tinha o compromisso com as finalidades e os conteúdos da disciplina de LP⁴, com os procedimentos didáticos de ensino e aprendizagem.

O discurso dos professores acerca da inviabilidade do trabalho pela quantidade de aulas e pelos outros conteúdos de ensino-aprendizagem que devem ser ensinados (como teoria gramatical e historiografia literária) sinaliza para um horizonte apreciativo que ainda não considera as práticas de leitura, produção textual e reescritura de textos como conteúdos de ensino efetivos e nucleares da disciplina de LP.

Retomando a pesquisa citada na seção anterior, podemos observar que o trabalho foi projetado em torno de 20 horas/aula, das quais 4 foram reservadas para o contato inicial com os alunos e 1 para a avaliação da pesquisa. Das 15 aulas restantes, 2 foram reservadas para o estudo do discurso jornalístico de um modo mais geral, que já serviria de base para o trabalho com qualquer outro gênero jornalístico.

Assim, especificamente, foram destinadas 13 horas/aula para o trabalho com: a) a leitura-compreensão de textos; b) a leitura-estudo do gênero artigo assinado; c) a produção de dois artigos, que foram reescritos (duas vezes o primeiro e uma vez o segundo; assim, se conside-

⁴ Uma diferença que poderia ter sido levantada, mas que não alteraria os princípios da pesquisa e de seu estudo no curso de formação, era a diferença de grau de ensino. Enquanto os professores cursistas lecionavam para as séries do ensino médio, a pesquisa foi desenvolvida com alunos de 7^a e 8^a séries do ensino fundamental.

rarmos que cada reescrita é um novo enunciado, podemos dizer que os alunos tiveram a oportunidade de escrever 5 textos); d) e a reescritura dos textos, por meio da prática de análise linguística, que se desenvolveu tomando como parâmetro questões discursivas, textuais, de língua e de convenções de escrita. Detalhando todas as atividades (conteúdos de ensino-aprendizagem) realizadas, o número de aulas não parece ser excessivo e nem insustentável para um programa de ensino de LP baseado numa proposta de ensino operacional e reflexivo da linguagem (BRITTO, 2002).

Buscando as causas das reações-resposta dos professores, podemos levantar, dentre outras, (i) o lugar social de onde falavam esses professores como interlocutores da professora formadora e da pesquisa de Maieski; (ii) o modo como são concebidos os cursos de formação continuada; (iii) a formação docente inicial; (iv) e a concepção do que sejam as finalidades e os conteúdos de ensino da disciplina de Língua Portuguesa.

Pesquisas cujo foco de investigação é a formação de professores⁵ destacam que a *formação docente continuada* muitas vezes tem sido vista pelos professores cursistas como uma relação de interação assimétrica, em que o discurso do professor formador é visto como autoritário. Acredito que essa posição acaba sendo intensificada quando professor formador e professores cursistas têm concepções diferentes do que sejam as finalidades e os conteúdos da disciplina, pois este professor é “chamado” a assumir uma outra posição de professor, para a qual ele não foi formado (portanto, não se sente seguro para operacionalizar esse novo objeto de ensino-aprendizagem), e/ou cujos objetivos e finalidades não identifica como sendo o núcleo da disciplina de LP. Nesse caso, o curso de formação vai de encontro às concepções dos professores. As reações de alguns professores podem estar relacionadas com essa situação.

Essa problemática aponta para uma outra questão, a *lógica dos cursos de formação continuada*. Normalmente, esses cursos costumam ser de curta duração, sem um acompanhamento mais sistemático e de longo prazo do fazer docente, o que dificulta um diálogo denso e intenso

⁵ Por exemplo, Furlanetto (2007) e de Bem (no prelo).

entre professores em formação e professor formador e uma “experien-
ciação” mais efetiva das novas perspectivas de ensino-aprendizagem de
LP.

Além disso, analisando a história da disciplina de LP (ver SO-
ARES, 2002), observamos que ela foi concebida como ensino de gra-
mática do português (não só de gramática normativa, mas também de
teoria gramatical, com foco específico para nomenclaturas, definições
e identificação de estruturas e funções lingüísticas) até a década de 80,
quando as finalidades e os conteúdos da disciplina começaram a ser
objeto de discussão. A proposta de um ensino operacional (centrado
nas práticas de leitura, escuta e produção textual) e reflexivo (por meio
das práticas de análise lingüística), nesse cenário, ainda é recente. Desse
modo, e ainda considerando a questão da lentidão de qualquer mu-
dança, inclusive no ensino superior, pode-se pressupor que a *formação
docente* desses professores estava mais centrada no ensino gramatical da
disciplina.

Por último, mas de modo relacionado com as duas questões
anteriores, vem a problemática das *concepções acerca das finalidades e dos
conteúdos da disciplina de LP*. Como já mencionado no parágrafo ante-
rior, segundo Soares (2002), a disciplina de LP constituiu-se como uma
disciplina de ensino de gramática: é, de certo modo, “sucessora” da dis-
ciplina de Gramática (do latim), embora tenha “acolhido” os conteúdos
das disciplinas de Retórica e Poética, que, no entanto, ficaram mais no
entorno da disciplina. Há, portanto, toda uma tradição nas finalidades
e nos conteúdos da disciplina, que se mantém no discurso da escola e
da sociedade de um modo geral, e que norteia a elaboração didática
do professor, apesar da orientação dos novos documentos oficiais de
ensino. Leitura, escuta e produção textual continuam não sendo vistos
como conteúdos efetivos e nucleares da disciplina de LP, como indica o
discurso dos professores aqui discutidos.

Considerações finais

A reação de resistência dos professores não pode ser vista
como recusa de aperfeiçoamento profissional, mas como horizontes
apreciativos (BAKHTIN, 2003) diferentes acerca da disciplina de LP.

A proposta do ensino operacional e reflexivo da linguagem mediado pelo texto e os gêneros do discurso, mesmo legitimada em documentos oficiais, terá ressonância em sala de aula se o professor se apropriar dos conhecimentos teóricos de referência (concepção de linguagem, de gêneros, de texto), dos processos de elaboração didática dos conteúdos, mas, principalmente, se o professor encampar como sua essa nova proposta, considerando leitura, escuta e produção textual como legítimos e efetivos conteúdos de ensino-aprendizagem da disciplina de LP.

Referências bibliográficas

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução do russo por Paulo Bezerra. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRITTO, L.P.L. **A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical**. Campinas, SP: Mercado de Letras; ALB, 2002.

BEM, M.H. de. **Resistência à formação continuada para professores em atuação**: relato de experiência com professores da rede municipal de ensino de Balneário Camboriú, SC. (no prelo).

MAIESKI, M. N. **O gênero do discurso artigo como objeto de ensino-aprendizagem**: uma proposta de integração da prática de produção textual à leitura e à análise lingüística. 2005. Dissertação (Mestrado em Lingüística) - Programa de Pós-Graduação em Lingüística, Universidade Federal de Santa Catarina.

FURLANETTO, M.M. Proposta Curricular de Santa Catarina: avaliando o percurso, abrindo caminhos. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS (SIGET), 4., Tubarão, SC. **Anais...** Tubarão: UNISUL, 2007. p.1512-1524.

SOARES, M. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, M. (Org.). **Lingüística da Norma**. São Paulo: Loyola, 2002, p.155- 177.

Revisitando o conceito de tarefas comunicativas

Rosely Perez Xavier

Resumo

Este artigo discute a identidade de tarefas comunicativas através de seus elementos constitutivos, visando clarificar o seu conceito e distinguir o termo de outras atividades de sala de aula.

Palavras-chave: Tarefa comunicativa - Exercício - Ensino de língua estrangeira

Abstract

This article discusses the identity of communicative language tasks through their essential features so as to clarify the concept of task and distinguish the term from other language activities proposed in the classroom.

Keywords: Communicative task - Language exercise - Foreign language teaching

Introdução

O termo tarefa comunicativa ou tarefa pedagógica tornou-se conhecido nos anos 80, quando utilizado para caracterizar programas de ensino de segunda língua (L2) e língua estrangeira (LE). Um dos programas mais conhecidos é, provavelmente, o Programa de Procedimentos, desenvolvido por Prabhu e outros na Índia, através do Projeto Bangalore. Um repertório de tarefas pedagógicas integrou seu programa, visando desenvolver a competência lingüística de alunos de nível fundamental, por meio de tarefas centradas no significado.

Desde então, tarefa é definida como uma atividade que requer a atenção dos alunos para o significado das enunciações, para a compreensão e a produção de significados na L2/LE. É diferente, portanto, de um exercício, que canaliza a atenção dos alunos para o uso ou a prática deliberada de um ou mais itens lingüísticos, visando a sua conscientização.

O foco no significado não é o único traço característico de uma tarefa, pois, se assim fosse, qualquer discussão ou conversa na L2/LE entre professor e alunos, ou aluno-aluno, sobre um determinado assunto, seria uma tarefa. Para clarificar melhor o termo, este artigo visa analisar os traços inerentes de uma tarefa e distingui-la de outras atividades de sala de aula. A intenção é delinear sua identidade, pois trata-se de um instrumento pedagógico que possibilita promover a aprendizagem implícita¹ de L2/LE.

A noção de tarefa é importante, pois permite ao professor de LE avaliar, selecionar, produzir e adaptar, com maior discernimento, atividades com foco no significado, além de distingui-las de atividades provenientes de outros paradigmas de aprendizagem (a explícita, por exemplo). No próximo segmento, inicio a discussão sobre a identidade de uma tarefa.

1 Definindo o termo tarefa

Identificar uma tarefa não é trabalho fácil para o professor de LE, devido à constante modernização dos exercícios de língua que, muitas vezes, se fazem passar por tarefas ou, ainda, tarefas camufladas em exercícios. Ellis (2003) também observou esta questão, salientando que algumas atividades de ensino de línguas não são facilmente classificadas em ‘tarefa’ ou ‘exercício’, pois ambas compartilham traços comuns.

Alguns dados de pesquisa (XAVIER, 2007) têm mostrado que professores de inglês tendem a generalizar o uso do termo exercício para se referir tanto a atividades com foco na forma como àquelas com foco no significado, simplificando, assim, a terminologia. Há ainda aqueles professores que compreendem tarefa como atividades extra-classe ou, ao contrário, qualquer atividade proposta em sala de aula.

Este cenário parece indicar uma falta de compreensão devida, por parte de professores e educadores, sobre a verdadeira identidade de uma tarefa e o seu papel no design de programas e modelos instrucionais. Sem uma clara definição deste termo, fica difícil ao professor

¹ “Aprendizagem implícita ocorre sem a intenção de aprender e sem a consciência do que foi aprendido.” (WILLIAMS, 2005: 269).

de LE entender o que seja um ensino baseado em tarefas, implementar “inovações” envolvendo esse construto, diferenciar o que se faz em sala de aula e cruzar resultados de pesquisa, quando tarefas são utilizadas como instrumento de coleta de dados.

Pode-se dizer que a noção de tarefa é multi-dimensional, pois atende o ensino, a aprendizagem e a pesquisa de L2/LE. Pode ser utilizada, portanto, como unidade curricular ou pedagógica, unidade de pesquisa em aquisição de LE/L2 e unidade de avaliação da aprendizagem e do desempenho oral nesta língua, como no projeto CELPE-BRÁS (SCARAMUCCI, 1995).

Como unidade pedagógica, que é o foco deste trabalho, a tarefa pode integrar programas de ensino destinados a contextos educativos diversos, como a formação inicial de professores (ALVARENGA, no prelo; BARBIRATO, 2005), a educação básica (XAVIER, 1999), o EJA (educação para jovens e adultos), cursos com propósitos específicos e aqueles em que o português é ensinado como LE (STERNFELD, 1996).

Segundo Ellis (2003), tarefa é definida por traços como: (1) um trabalho a ser realizado pelo aluno, (2) com foco direcionado para o significado das informações; (3) envolve processos de uso da língua que se assemelham àqueles do ‘mundo real’, como perguntar e responder, negociar, pedir esclarecimento; (4) considera qualquer habilidade linguística (compreensão oral, produção escrita, compreensão em leitura e produção oral); (5) engaja os alunos em processos cognitivos, como selecionar, classificar, ordenar entre outros, e (6) requer um resultado comunicativo bem definido.

A maioria desses traços também pode ser observado em exercícios de língua, como os itens (1), (3), (4) e (5). Dos elementos mencionados acima, apenas dois parecem legitimar uma tarefa: foco no significado (*primary focus on meaning*) e resultado comunicativo definido (*defined communicative outcome*). Assim sendo, a atividade *Discuss in groups what you think about Lula’s government* não tem o *status* de tarefa devido à ausência de um resultado ou produto a ser alcançado, exceto se as opiniões dos alunos fossem submetidas a um consenso. Neste caso, o resultado esperado seria a avaliação consensual efetuada nos grupos.

Da mesma forma, atividades com representação de papéis (*role play*), dependendo da maneira como são propostas ou desenvolvidas em sala de aula, podem tornar-se uma tarefa, um exercício ou uma atividade de prática conversacional. Pode ser uma tarefa se o objetivo não for a prática de determinadas funções comunicativas ou vocabulário previamente ensinados. Caberia aos próprios alunos mobilizar seus recursos lingüísticos para a simulação da situação comunicativa. Além disso, um resultado teria que ser alcançado a partir da situação dramatizada (ex.: Decidir-se por uma questão).

Uma atividade de *role play* também pode ganhar a forma de uma prática conversacional, quando nenhum resultado é esperado da interação proposta. Neste caso, o objetivo é engajar os alunos em situações de uso da LE apenas. Há ainda a possibilidade de atividades deste tipo se tornarem um exercício quando o propósito é a prática deliberada dos itens funcionais e lexicais previamente apresentados pelo professor.

Este e outros exemplos mostram que a identidade de uma tarefa é definida pelo *designer*, podendo ser interpretada ou percebida de forma diferente pelo professor ou, até mesmo, pelos alunos.

Ao subverter o *design* de uma tarefa ou “destarefá-la” (SAMUDA, 2005), o professor troca de paradigma, impondo um objetivo lingüístico sobre o conteúdo comunicativo. A subversão, neste caso, está no nível metodológico ou operacional (ex.: ensino prévio de estruturas para a realização da tarefa) ou no nível arquitetônico (ex.: mudança nas instruções da atividade).

Considerando ainda os elementos essenciais de uma tarefa, pode-se dizer que o resultado alcançado não precisa ser necessariamente comunicativo. É o caso das tarefas de conscientização gramatical (*consciousness-raising tasks* - ELLIS, 2003, FOTOS e ELLIS, 1991), que visam engajar os alunos na análise de amostras de língua para que eles cheguem à representação explícita da regra.

Neste tipo de tarefa, a LE é o assunto da discussão em grupos, tendo ela, também, como meio de comunicação entre eles. Trata-se de uma interação que prevê a atenção dos estudantes para a estrutura-alvo (foco deliberado na forma), bem como para a construção de enunciados

durante a interação metalingüística (foco no significado). O resultado esperado é, portanto, lingüístico, pois cabe aos alunos descobrir o funcionamento de um determinado item da língua-alvo.

Para Ellis, o que faz uma tarefa de conscientização gramatical ser uma tarefa é “a conversa na LE na qual os alunos devem se engajar para obter o resultado final.” (2003:163). Tal justificativa nos leva a afirmar que este tipo de tarefa pode se tornar um exercício em contextos onde a proficiência oral dos alunos não é suficiente para esta interação.

Se concordarmos com Ellis sobre o *status* das atividades de conscientização gramatical, então os traços essenciais de uma tarefa se limitariam ao “foco no significado” e a um “resultado definido”, comunicativo ou não. A questão, no entanto, é que, se a interação na LE é requisito para uma atividade de conscientização gramatical se tornar uma tarefa, então muitos exercícios de língua poderiam assumir esta identidade ao proporem conversa na LE nos grupos, para a resolução de um problema gramatical. A meu ver, seria mais prudente manter o resultado lingüístico e o comunicativo como sendo traços distintivos de um exercício e de uma tarefa respectivamente.

Elementos como objetivo e propósito comunicativos também podem caracterizar uma tarefa, segundo Willis (1996) e Skehan (1998), porém podem não diferenciar uma tarefa de outras atividades pedagógicas, necessariamente. O objetivo de uma atividade (*goal/aim*) refere-se ao que o *designer* ou o professor determina como alvo da aprendizagem, o que ele(a) espera que o aluno aprenda ou desenvolva ao realizá-la. Trata-se, portanto, de um objetivo pedagógico, mais geral que, nem sempre, é revelado para os alunos.

O propósito (*purpose*), por sua vez, refere-se ao objetivo estabelecido para o trabalho a ser realizado. Tem um sentido mais restrito e é geralmente expresso nas instruções da atividade ou durante a sua implementação.

Na atividade a seguir, por exemplo, o objetivo é desenvolver a capacidade escrita do aluno na LE, propondo a ele descrever o que comeu em um restaurante e avaliá-lo criticamente. O propósito comunicativo é escrever uma resenha crítica de um restaurante.

Se ainda quiséssemos, um outro nível de objetivo poderia ser estabelecido, desta vez para o resultado da tarefa, isto é, para as resenhas produzidas pelos alunos. Na atividade abaixo, este objetivo é indicado nas instruções (i.e. ler as resenhas dos colegas para decidir o restaurante que freqüentará da próxima vez).

*Have you eaten out at a restaurant recently? How was it?
Write a review of the restaurant and the meal you had there.
Put your reviews on the bulletin board. Is there a restaurant
you would like to try?*²

Se considerarmos os seguintes elementos: foco no significado, resultado comunicativo definido, objetivo e propósito comunicativos como traços distintivos de uma tarefa, então a atividade acima pode ser rotulada como tal. Entretanto, nem toda tarefa traz consigo um objetivo comunicativo. É o caso das tarefas focadas (*focused tasks* – ELLIS, 2003), que são produzidas para direcionar a atenção dos alunos para um determinado aspecto gramatical da L2/LE, que deve ser compreendido ou produzido em contexto de uso comunicativo, sem o aluno estar consciente disso. O objetivo é promover percepção (*noticing*) ou reconhecimento do traço lingüístico no insumo³, favorecendo assim a aprendizagem implícita.

Estas tarefas requerem a presença “irrigada” de um determinado traço lingüístico no insumo, de modo a ser reconhecido pelo aluno (no caso de tarefas de compreensão oral ou escrita), ou então o uso freqüente do traço lingüístico para se comunicar na LE (produção escrita ou oral). Neste caso, a tarefa deve ser construída de tal forma que o uso do item gramatical seja obrigatório. É o que Loschky e Bley-Vroman (1993) chamam de essência de uma estrutura na tarefa (*task essentialness of a structure*). Por exemplo, a atividade *Write a summary of yesterday's episode of Malhação* requer o uso inevitável do passado simples, podendo ter como objetivo pedagógico a apreensão desse tempo verbal

² RICHARDS, Jack C.; HULL, Jonathan; PROCTOR, Susan. *Interchange 1* Cambridge: CUP, 1990.

³ Insumo refere-se à linguagem escrita, oral ou visual a qual o aluno está exposto.

durante o relato dos acontecimentos da novela. Não se trata, portanto, de um objetivo puramente comunicativo, mas lingüístico. Assim sendo, uma tarefa pode ter um objetivo lingüístico, como é o caso das tarefas focadas.

Na atividade acima, traços como foco no significado e resultado comunicativo definido (o resumo dos estudantes) são evidentes. O propósito comunicativo é resumir os acontecimentos da novela, sendo ele o responsável por instituir ou determinar o resultado final da tarefa. Se analisarmos, contudo, o propósito do resultado esperado, pode-se dizer que, da maneira como a instrução é manifestada acima, nenhum objetivo é estabelecido para a ação de resumir, ou seja, por que razão os alunos deveriam produzir um resumo da novela? O que eles deverão fazer com esta informação?

Embora este nível de objetivo possa agregar valor significativo à tarefa, uma vez que ele dá sentido ao resultado alcançado na atividade, ele não se constitui um elemento definidor, mas qualificador de uma boa tarefa, dada a possibilidade de este objetivo estabelecer uma nova ação para o uso da língua (ex.: ler o resumo do colega para classificar os acontecimentos em positivos e negativos), integrando, assim, outras habilidades lingüísticas à atividade (neste caso, a leitura).

Quando este objetivo não é manifestado no *design* da tarefa, existe a chance de o professor determiná-lo durante a sua implementação, promovendo, desta forma, um *upgrade* na tarefa.

Para concluir, uma tarefa pode ser definida pelos seguintes traços: foco no significado e resultado comunicativo definido, que é alcançado a partir de um propósito comunicativo sinalizado na atividade (ex.: resumir um episódio de novela, escrever um e-mail, etc).

Na próxima seção, diferencio tarefa de outras atividades de sala de aula.

2 Identificando as não-tarefas

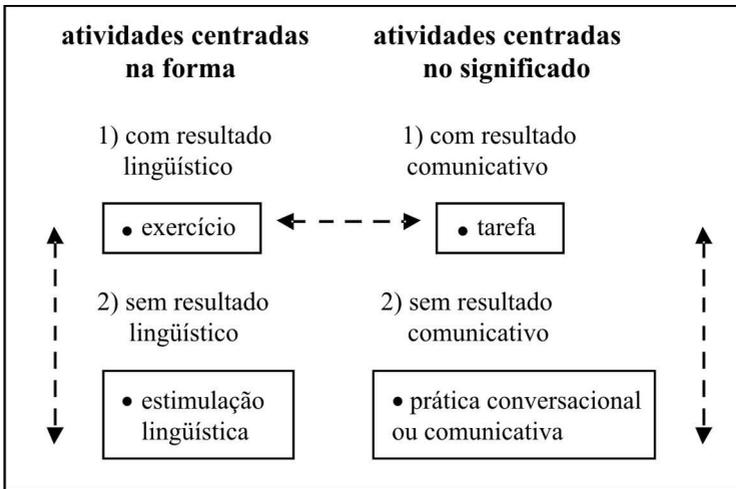
As atividades de aprendizagem de LE podem direcionar a atenção dos alunos para o significado das enunciações, como é o caso das tarefas, ou para a forma lingüística, como os exercícios (mecanizados ou não).

Como já mencionado, as tarefas requerem um resultado comunicativo, ao contrário de uma prática conversacional entre professor-aluno ou aluno-aluno que, embora possa exigir foco no significado, não requer um resultado final (ex.: (1) *In groups, discuss what you did on your last vacation*; (2) *In pairs, simulate a situation where you are a travel agent and your colleague is a customer*).

No primeiro exemplo, não existe um resultado a partir da discussão nos grupos, assim como na simulação proposta. Dependendo do professor, entretanto, uma conversação pode se transformar em uma tarefa quando um resultado é definido. No primeiro exemplo acima, os alunos podem ser solicitados a classificar os eventos relatados. No segundo, é possível definir o pacote mais econômico dos apresentados pelo agente de viagem. Tais possibilidades fazem o professor re-significar a atividade. Isto quer dizer que as decisões de um professor podem não convergir com o *design* de uma atividade, pois é possível melhorá-lo ou subvertê-lo na ação. Neste sentido, a identidade de uma tarefa ou de um exercício pode ser modificada em seu *design*. As instruções podem sinalizar uma tarefa ou um exercício, mas, dependendo de como são implementados, um pode se transformar no outro (XAVIER, 2007).

Desta forma, as decisões metodológicas podem alterar o *design* original das atividades, fazendo com que uma prática conversacional se transforme em uma tarefa e vice-versa.

O Esquema 1, a seguir, ilustra os tipos mais comuns de atividades realizadas em sala de aula (com foco no significado e na forma) e as suas relações dinâmicas.



Esquema 1 – Dinâmica das atividades de ensino de LEs em sala de aula.

Com relação às atividades com foco na forma, é possível identificar, no esquema acima, os exercícios e a estimulação lingüística. Os exercícios envolvem um resultado lingüístico (ex.: (1) *Complete the sentences below with the verb 'there to be'*; (2) *With a classmate, act a dialogue using the following words: milk, cheese...*). No primeiro exemplo, o resultado esperado são as formas corretas do verbo nas sentenças fornecidas, enquanto que, no segundo, é a dramatização envolvendo o uso de vocábulos e fragmentos semânticos previamente estudados. Com base nesses exemplos, os exercícios podem ou não ser elaborados a partir de um contexto de situação.

A estimulação lingüística, por outro lado, não requer um resultado, apenas a prática ou a repetição de estruturas previamente ensinadas ou a serem familiarizadas (ex.: *Listen and repeat*). Assim como a prática conversacional pode transformar-se em uma tarefa, a estimulação lingüística pode se converter em um exercício, se um resultado lingüístico for definido nas instruções ou durante a sua implementação (ex.: *Listen, repeat and check the correct alternative*).

Ainda conforme o Esquema 1, um exercício pode se converter em uma tarefa e vice-versa. Por exemplo, o exercício *Spot the 7 differences*

in the pictures below using 'there is' and 'there are' pode se transformar em tarefa se nenhuma especificação lingüística for proposta, cabendo aos alunos mobilizarem seus próprios recursos lingüísticos para se comunicarem oralmente ou por escrito. Não se trata de uma simples modificação nas instruções da atividade, mas também na sua condução metodológica.

É importante salientar que, quando adaptamos ou propomos atividades lingüísticas e/ou comunicativas, estamos considerando perspectivas de aprendizagem diferentes. O uso de atividades orientadas para a forma, como aquelas que aparecem no Esquema 1, pressupõem a automatização lingüística através da prática estrutural, consciência, causalidade entre ensino e aprendizagem e avaliação itematizada. As atividades voltadas para o significado, por outro lado, pressupõem a proceduralização do uso comunicativo da LE, percepção ou reconhecimento lingüístico, periférico ou não, rotas diferentes de aprendizagem a partir do ensino do professor e avaliação holística. São, portanto, princípios divergentes que acabam convivendo em programas de ensino de LEs.

Considerações finais

A noção de tarefa é considerada importante no ensino de LE, pois implica engajar os alunos na compreensão e produção de significados em contextos de uso e propósito comunicativos. É a tarefa que determina o que fazer com um texto oral ou escrito, uma informação visual ou qualquer outra forma de linguagem, o que não significa, necessariamente, que atividades com foco na forma devam ser ignoradas no processo de aprendizagem.

As tarefas de conscientização gramatical (foco explícito na forma) ou as tarefas focadas (foco implícito na forma) podem ser incorporadas no *design* de programas de ensino baseado em tarefas, visando promover o desenvolvimento lingüístico dos alunos que apresentam necessidades gramaticais para uma melhor compreensão e produção da LE.

Por outro lado, a tarefa também pode assumir papel importante num ensino que pretende ser prioritariamente voltado para a gramática. Sua presença acontece na fase de produção em metodologias

do tipo APP: Apresentação do ponto gramatical (*presentation*), Prática (*practice*) e Produção (*production*). São as tarefas focadas, portanto, que integram este modelo, pois são elaboradas para provocar o uso comunicativo do aspecto lingüístico previamente estudado, sem o aluno ser instruído para tal. O aspecto gramatical deverá, de certa forma, ajudar o aluno na construção de seus enunciados. Ellis (2003) nomeia este tipo de ensino como “apoiado em tarefas”. Neste caso, cabe ao professor de LE conhecer a identidade deste tipo de tarefa, caso contrário, poderá ser convertida em exercício durante a sua implementação, o que preservaria a mesma perspectiva de aprendizagem em andamento (i.e. a explícita). Não haveria, portanto, a fase de produção, mas a continuação da prática lingüística.

Dependendo da percepção do professor, bem como a dos alunos, uma tarefa focada pode ser facilmente adulterada. Daí, novamente, a necessidade de o professor de LE compreender a perspectiva de aprendizagem que orienta as tarefas comunicativas e o seu *design*.

Referências bibliográficas

ALVARENGA, Magali Barçante. Unidades temáticas sobre cultura e literatura para alunos de Letras. In: BASSO, Edcleia Aparecida; ROCHA, Cláudia Hilsdorf (Orgs.). O Ensino-aprendizagem de Línguas com Crianças, Adolescentes e Adultos: Partilhando Caminhos, Reflexões e Ações. No prelo.

BARBIRATO, Rita de Cássia. Tarefas geradoras de insumo e qualidade interativa na construção do processo de aprender língua estrangeira em contexto inicial adverso. 2005. 264f. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada). UNICAMP, Campinas.

ELLIS, R. Task-based language learning and teaching. Oxford: OUP, 2003.

FOTOS, S. e ELLIS, R. Communicating about grammar: a task-based approach. *Tesol Quarterly*, v.25, n.4, p.605-626, 1991.

LOSCHKY, Lester e BLEY-VROMAN, Robert. Grammar and task-based methodology. In: CROOKES, Graham; GASS, Susan M. (Orgs.). *Tasks and Language Learning: Integrating Theory and Practice*, Clevedon: Multilingual Matters Ltd, 1993. Cap.5, p.123-167.

SAMUDA, Virginia. Leading from behind: a role for task design awareness. Trabalho apresentado na 1ª Conferência Internacional sobre Ensino Baseado em Tarefas. Leuven: Bélgica, 2005.

SCARAMUCCI, Matilde V. Ricardi. O Projeto CELPE-BRÁS no Âmbito do Mercosul: Contribuições para uma definição de Proficiência Comunicativa. In: ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. *Português para Estrangeiros: Interface com o Espanhol*. Campinas: Pontes, 1995, p.77-98.

SKEHAN, Peter. *A cognitive Approach to language Learning*. Oxford: OUP, 1998.

STERNFELD, Liliana. *Aprender português – língua estrangeira em ambiente de estudos sobre o Brasil: a produção de um material*. 1996. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada). UNICAMP, Campinas.

WILLIAMS, John N. Learning without awareness. *Studies in Second Language Acquisition*, v.26, p.269-304, 2005.

WILLIS, Jane. *A Framework for Task-based Learning*. London: Longman, 1996.

XAVIER, Rosely Perez A aprendizagem em um programa temático de língua estrangeira (Inglês) baseado em tarefas em contextos de 5ª série do ensino fundamental. 1999. 358f.. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada). UNICAMP: Campinas.

_____. Language tasks and exercises: how do teachers perceive them? In: *Anais do I Congresso Internacional da ABRAPUI*, Belo Horizonte: UFMG, 2007, p.1-15.

RESENHA

NASCIMENTO, Jarbas Vargas (org.). **A Historiografia Lingüística: rumos possíveis.** São Paulo: Pulsar/Terras do Sonhar, 2005.

Maurício Silva

É inegável o avanço que os estudos de Historiografia Lingüística têm conhecido no Brasil nas últimas décadas, com resultados que vão da publicação de artigos à formação de grupos de estudos, passando pela defesa de dissertações e teses ou pela publicação de livros inteiros dedicados ao assunto.

Uma das mais recentes publicações na área, que só vem confirmar o diagnóstico aqui apresentado é a obra organizada por Jarbas Vargas Nascimento (**A Historiografia Lingüística: rumos possíveis.** São Paulo: Pulsar/Terras do Sonhar, 2005), composta por vários artigos que – embora possuam diferentes objetos de análise e estudo – assentam-se, todos eles, metodologicamente falando, nos princípios formulados pelos principais teóricos da Historiografia Lingüística.

A começar pelo texto intitulado “Fundamentos Teórico-Methodológicos da Historiografia Lingüística”, em que Jarbas Nascimento propõe refletir acerca dos fundamentos da Historiografia Lingüística, delineando seu aparato teórico-metodológico, a partir das considerações formuladas por Konrad Koerner. O autor defende, assim, a idéia de que, hoje em dia, a língua pode ser abordada sob várias perspectivas, num olhar multidisciplinar e, em especial, valorizando as condições sócio-históricas da produção lingüística. Disso decorre, segundo ele, o fato de as mudanças da língua estarem relacionadas às mudanças ocorridas no contexto sócio-histórico, obrigando o pesquisador a assumir uma nova concepção de descrição lingüística. Daí advém, conseqüentemente, a importância dos novos paradigmas epistemológicos propostos pela Historiografia Lingüística: “como ciência lingüística, a Historiografia Lingüística tende a romper o dogma reducionista de mera descrição dos fenômenos lingüísticos. Ela trata das relações complexas em que a Lingüística e a História se organizam entre si, de forma convergente,

no tratamento da língua. A complexidade desta interdisciplinaridade permite o conhecimento da língua e do homem e de tudo que com eles se relaciona. Nesta perspectiva, a Historiografia Lingüística nasce com o propósito de inserir a língua no universo humano, não para isolar, mas para situá-la nesse universo, para integrar e fazer convergir para ela os elementos que a envolvem” (p.15). Nesse sentido, por meio da Historiografia Lingüística, torna-se possível identificar particularidades da sociedade, do homem e da língua, depreendendo melhor o que está materializado no documento analisado, embora a especificidade do historiógrafo da língua não se prenda apenas à dimensão lingüística do documento, estendendo-se, ao contrário, ao território mais vasto do contexto intelectual. Expondo, assim, os pressupostos metodológicos da Historiografia Lingüística, o autor aborda os três princípios elaborados por Koerner (princípio da contextualização, da imanência e da adequação), para, em seguida, tratar em especial do *argumento de influência*, categoria de análise que se refere às interferências implícitas ou explícitas de um determinado documento lingüístico, revelando uma atitude, por parte de seu autor, de assimilação/transformação de idéias e conceitos.

Em “Língua Portuguesa no Brasil à Luz da Historiografia Lingüística”, Marly de Souza Almeida busca fazer um recorte das diferentes concepções da língua portuguesa em uso no Brasil, dividindo-a em períodos. Num primeiro período, assinala a presença da *Carta* (1500) de Pero Vaz de Caminha; outro período inicia-se ainda no século XVI, com a imposição da língua geral, estendendo-se até o Diretório de Marquês de Pombal (1757), obrigando o uso do português no Brasil; o terceiro, estende-se até 1922, fase que evidencia de forma mais sintomática o dualismo conservadorismo-nacionalismo; finalmente, o quarto período estende-se até os dias atuais, manifestando uma tomada de consciência da realidade cultural brasileira e a abertura de espaço para outras linguagens (gráficas, midiáticas etc.), a permear a língua portuguesa.

No artigo intitulado “Independência ou Ressurreição! O Português na Primeira Metade do Século XIX no Brasil”, José Everaldo Nogueira questiona a correspondência entre a independência política do Brasil (1822) e sua independência lingüística: retomando aspectos

do desenvolvimento cultural do Brasil no início do século XIX, particularmente relacionados ao processo educacional aqui implantado após a chegada da corte portuguesa (1808), o autor traça um panorama histórico da educação no Brasil do século XIX, destacando a adoção do método lancasteriano (1823-1838), a criação do Colégio Dom Pedro II (1837) e a institucionalização da disciplina Língua Portuguesa no final do século (1871). Segundo o autor, o registro lingüístico empregado por escritores brasileiros dessa época e ensinado em nossas escolas era o padrão lusitano, o que, portanto, teria correspondido ao resgate de formas arcaicas, com algumas exceções que merecem consideração e destaque, como é o caso dos textos do comediante Martins Pena, cuja linguagem foge, muitas vezes, do padrão prescrito pela norma lusitana. Analisando vários aspectos das comédias de Martins Pena (fonético, morfológico, sintático), Everaldo Nogueira conclui que sua produção teatral, ao contrário do que ocorre com outros célebres autores de sua época, procura registrar a língua portuguesa em sua manifestação espontânea e coloquial, sem, evidentemente, deixar de fazer inúmeras concessões à norma culta, de extração lusitana.

Dois artigos relacionam o estudo da Língua Portuguesa à questão da escravidão no Brasil do século XIX. São eles: “A Língua Portuguesa no Século XIX e a História do Negro em Escrituras Públicas de Compra e Venda de Escravos”, em que Izilda Maria Nardocci, apoiando-se nos procedimentos metodológicos oferecidos pela Historiografia Lingüística, analisa três Escrituras de Compra e Venda de escravos do século XIX; e “O Mascaramento da Liberdade: Um Estudo Histórico-Lingüístico de uma Carta de Alforria”, de Luiz Fernando Fonseca Silveira, que estuda algumas Cartas de Alforria escritas no século XIX, explicitando questões relativas ao dizer do branco sobre o negro.

Finalmente, em “Marcas Temporais e Histórico-Lingüísticas na Crônica *Era Bonito ser Histórica*, de Nelson Rodrigues”, Sérgio Barbosa de Souza procura observar a relação entre língua, história e tempo na crônica citada de Nelson Rodrigues, verificando de que maneira as marcas histórico-temporais atuam como organizadores textuais e permitem identificar aspectos da realidade sociocultural da época.

No conjunto, os estudos que compõem essa **A Historiografia Lingüística**: tumos possíveis oferecem um diversificado painel de possibilidades de aplicação dos pressupostos da Historiografia Lingüística nas pesquisas acerca da Língua Portuguesa no Brasil, afirmando-se como mais uma contribuição inestimável para os estudos da linguagem.

Dados dos autores

ALESSANDRA BALDO possui graduação em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1995), mestrado em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2000) e doutorado em Letras - habilitação em Lingüística Aplicada pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2006), com doutorado-sanduíche na Northern Arizona University, EUA, sob supervisão do Prof. William Grabe. Tem experiência no ensino de língua portuguesa e de língua inglesa, em especial como disciplinas instrumentais, e na área de Lingüística Aplicada, com ênfase nos seguintes temas: processos e estratégias de compreensão leitora na língua materna e em língua estrangeira, gêneros textuais/discursivos, atividades de leitura e de produção textual.

ELENICE LARROZA ANDERSEN, professora da Universidade Federal de Pelotas, *campus* fora da sede UNIPAMPA - Jaguarão, atua na área da Lingüística Aplicada (grande área), com ênfase em Texto, Discurso, Interação e Ensino. Em seus trabalhos, fundamenta-se na Lingüística Textual, na Lingüística da Enunciação, bem como nas teorias interacionistas de linha francesa. É líder do Grupo de Pesquisa em Letras - CNPq da UNIPAMPA - Jaguarão. Atualmente, trabalha na graduação com Leitura e Produção Textual e na pesquisa com o tema “Concepções de Linguagem Subjacentes às Práticas de Texto dos Professores de Jaguarão”. Coordena e organiza a coluna “Letras deste Pampa”, no jornal **A Folha Regional** da cidade de Jaguarão. Tem como principais publicações: “O tu que reescreve o eu”, na revista **Letras de Hoje**, PUCRS, outubro de 2007 (no prelo); “Por um tratamento polifônico-discursivo da segunda pessoa”, nos **Cadernos de Pesquisas em Lingüística** (PUCRS), v.2, p.54-64, 2006; “Fábulas e Parábolas: um esboço para a interpretação de textos à luz da teoria dos blocos semânticos”, na **REVEL**, 2006; e “Leitura: Emoção, Prazer”, nos **Textos Em Lingüística Aplicada**, UCPel, 2003.

MAURÍCIO SILVA é graduado em Letras-Português pela Universidade de São Paulo (1990); mestre em Letras Literatura Brasileira pela Universidade de São Paulo (1995); doutor em Letras Literatura Brasileira pela Universidade de São Paulo (2001); e pós-doutorado em Literatura Brasileira pela Universidade de São Paulo (2005). Atualmente é professor do Centro Universitário Nove de Julho (UNINOVE), onde atua como professor de graduação e pós graduação; líder de pesquisa do grupo Lingüística e Literatura: Teorias e Práticas Discursivas; e membro da comissão editorial da Revista *Dialogia*. Pesquisador do Instituto de Pesquisas Lingüísticas Sedes Sapientiae para Estudos de Português, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Membro da Associação Brasileira de Literatura Comparada/ABRALIC, da Associação de Professores de Língua e Literatura/APLL, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Lingüística/ANPOLL - GT Historiografia da Lingüística Brasileira, da Associação Brasileira de Leitura/ALB, do Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Lingüísticos/CiFEFiL, da Associação Brasileira de Lingüística/ABRALIN, da Associação das Universidades de Língua Portuguesa/AULP, da American Association of Teachers of Spanish and Portuguese/AATSP, do Brazilian Studies Association/BRASA, da Modern Language Association/MLA e da Asociación de Lingüística y Filología de América Latina/ALFAL. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Literatura Brasileira, atuando principalmente nos seguintes temas: literatura brasileira, língua portuguesa, gramaticografia, pré-modernismo, historiografia lingüística e outros. Tem vários artigos, capítulos de livros e livros publicados, no Brasil e no exterior.

ROSÂNGELA HAMMES RODRIGUES, mestre em Lingüística e doutora em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem, é professora da Universidade Federal de Santa Catarina. Atua na Graduação e na Pós-Graduação, onde coordena o grupo de pesquisa “Gêneros do discurso: práticas pedagógicas e análise de gêneros”. Seus interesses acadêmicos incluem ensino e aprendizagem de língua materna (leitura e escrita), gêneros do discurso, lingüística textual, análise do discurso e estudos sobre o Círculo de Bakhtin. Entre outros, publicou “Os gêneros do

discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem do círculo de Bakhtin”, “O artigo jornalístico e o ensino da produção escrita” (nos livros **Gêneros: teorias, métodos, debates e A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs, respectivamente**), “A teoria de gêneros do discurso de Bakhtin no horizonte de estudos da Lingüística” e “Articulações teórico-conceituais nos PCNs: uma análise crítica”.

ROSELY PEREZ XAVIER é professora do Curso de Letras - Inglês e dos Programas de Pós-graduação em Educação e Lingüística da Universidade Federal de Santa Catarina. Suas pesquisas concentram-se nas áreas de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras por tarefas e de design de atividades pedagógicas. É co-autora do livro **Teaching in a Clever Way**, publicado pela Editora da UFSC, e co-editora do livro **EFL Teaching and Learning in Brazil: Theory and Practice**, lançado pela Editora Insular.

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

A revista acadêmica, de periodicidade anual, é classificada como Qualis B e vem sendo publicada desde 1982. Todos os trabalhos deverão ser inéditos e vir acompanhados de resumo de no máximo 5 linhas, 3 palavras-chave, *abstract* e *keywords*. Pedese que o autor encaminhe **breve** nota bibliográfica indicando nome completo, local em que leciona e/ou pesquisa, área de atuação e principais publicações, em folha separada. Deve ser enviada uma cópia impressa e outra em CD na seguinte configuração: *Windows 98* ou superior, fonte *Times New Roman* 12, espaço 1,5, máximo de 15 páginas e mínimo de 10, formatação em tamanho A5. Para citações fora do texto reduzir para corpo 11. Palavras estrangeiras e destacadas devem vir em itálico. Para citações referenciadas no corpo do texto, usar sistema autor-data. Notas de rodapé devem ser evitadas. Referências bibliográficas e demais aspectos formais deverão seguir as normas vigentes da ABNT. Os trabalhos encaminhados serão submetidos à aprovação de pareceristas do Conselho Editorial. Somente os autores cujo texto for aprovado receberão mensagem da Comissão Editorial. A revista não se compromete a devolver os originais recebidos.

Endereço para correspondência:

Comissão Editorial do Caderno de Letras
Revista da Faculdade de Letras da UFPel
Faculdade de Letras, Avenida Bento Gonçalves, 3395
Pelotas, RS, CEP 96015-140
Telefone: (53)32259544; (53) 32224318
E-mail: faculdade_letras@ufpel.edu.br.

Próximo número temático:

Caderno de Letras 14, 2008: **Literatura comparada**. Prazo para envio de textos: 31 de maio de 2008.

