



**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO**  
**MESTRADO EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM**

**JULIANA PEREIRA SOUTO BARRETO**

**A AUTORIA NO CONTEXTO ACADÊMICO:  
*UMA QUESTÃO DE PROSÓDIA***

**RECIFE**  
**2011**

JULIANA PEREIRA SOUTO BARRETO

**A AUTORIA NO CONTEXTO ACADÊMICO:  
*UMA QUESTÃO DE PROSÓDIA***

Dissertação de Mestrado apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Ciências da Linguagem, na linha de pesquisa Linguagem, Educação e Organização Sócio-Cultural.

**ORIENTADORA:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marígia Ana de Moura Aguiar

**COORIENTADOR:** Prof. Dr. Francisco Madeiro Bernardino Júnior

RECIFE  
2011

B273a

Barreto, Juliana Pereira Souto

A autoria no contexto acadêmico : uma questão de prosódia / Juliana Pereira Souto Barreto ; orientador Marígia Ana de Moura Aguiar ; co-orientador Francisco Madeiro Bernardino Júnior, 2011.

111 f. : il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Católica de Pernambuco. Pró-Reitoria Acadêmica. Programa de Mestrado em Ciências da Linguagem, 2011.

1. Linguística. 2. Linguagem e línguas. 3. Autoria.  
4. Análise prosódica (Linguística). 5. Entonação (Fonética).  
I. Título.

CDU 800.855

JULIANA PEREIRA SOUTO BARRETO

**A AUTORIA NO CONTEXTO ACADÊMICO:  
*UMA QUESTÃO DE PROSÓDIA***

Defesa pública em:

Recife, 11 de abril de 2011.

**Banca Examinadora:**

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Marília Ana de Moura Aguiar (Orientadora)

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Nadia Pereira Gonçalves de Azevedo (Avaliadora interna)

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Dilma Tavares Luciano (Avaliadora externa)

RECIFE  
2011

***À Casa das Sete Mulheres, onde  
encontro minha verdadeira Autoria.***

## AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais, Luiz Sérgio e Aldanira Barreto, por serem os pais que são e pelo fiel e indecoroso apoio de sempre; à minha filha, Débora, por ser a filha mais autenticamente detentora de toda e qualquer autoria jamais imaginada por quem quer que seja, fazendo de mim a mãe mais feliz e com o orgulho “do tamanho de todos os planetas do mundo inteiro e até da China!”; às minhas irmãs; Emanuelle, Marina e Angela, por me proporcionarem o imenso e absoluto prazer de, ao longo de toda uma vida, serem minhas fiéis escudeiras amigas irmãs, à minha sobrinha, Sabrina, minha primeira e grande admiradora, essa sim, tenho certeza, irá dar continuidade à carreira acadêmica iniciada, na família, exclusivamente, por essa tia que vos fala. Aos professores e amigos da Católica, à carinhosa autenticidade da avaliadora amiga, professora Dilma Luciano, aos amigos e companheiros de trabalho da UnP, em especial, ao professor, Sílvio Luis da Silva, por quem sou apaixonada e fã incondicional, a todos os meus alunos e alunas, de ontem, de hoje e de sempre, que me ensinaram, me ensinam e sempre me ensinarão o que é verdadeiramente ser Professora. A todas as amigas e amigos, de ontem, de hoje e de sempre, e, em especial, ao Recife de novos e eternos amigos e amigas, que deixarão marcas de dedicação, atenção, carinho e respeito. *The last but not the least*, obrigada à uma professora, mãe amiga, Marígia, que, mais do que ela possa imaginar, contribuiu não só para um crescimento intelectual, mas, principalmente, deixou o mais valioso de todos os aprendizados, o de que “when the end is near and so we face the final curtain, we should say it clear, we should state our case of which we are certain, regrets we have had a few, but too few to mention, we did what we had to do and saw it through without exception, yes there were times when we bit off more than we could chew, we ate it up and spit it out, we faced it all and we stood tall, but through it all, we have loved, we have laughed and cried, we had our fills, our share of losing, and now, as tears subside, we find it all so amusing. For what is a man, what has he got? If not himself, then he has naught. To say the things he truly feels and not the words of one who kneels. The record shows we took the blows and did it our way!” (Frank Sinatra *apud* Marígia Aguiar). Sim, ela fez tudo exatamente à maneira dela, mas mais, muito mais que isso, ela me fez compreender que, o que realmente importa é que... I did it My Way.

Juliana Barreto

*[...] justo eu que apregoo, nos rincões por onde passo, a impossibilidade do espaço vazio, da pretensa neutralidade, do esconder-se, simploriamente, nas opções de terceiros. Prefiro usar meu próprio sapato e enfezar, insistentemente, ser eu mesmo. Talvez seja a jóia que melhor procuro: a mim mesmo.*

**Junot Cornélio Matos**

## RESUMO

Este estudo tem como proposta identificar, a partir da observação da linguagem utilizada pelo professor em sala de aula, aspectos da entoação no texto oral acadêmico que justifiquem uma relação valorativa entre autoria e prosódia. Partimos da concepção de que o sujeito se constitui autor do seu dizer, uma vez que ele se posiciona, assumindo, assim, um discurso apreciativo em sua enunciação. Esse fato é passivo de constatação ao delinear-mos de que forma se dá o conhecimento das relações identificatórias estabelecidas entre sujeitos por meio da escolha de recursos linguísticos prosódicos, elementos que caracterizam o processo de construção da autoria no contexto acadêmico. Examina-se a ocorrência desses elementos prosódicos na construção do sentido nos textos orais produzidos pelo sujeito professor em sala de aula a partir da produção de seu discurso, fruto de releituras do conteúdo a ser abordado em aulas. O presente trabalho se fundamenta no conceito de Autoria descrito por Bakhtin (1990; 2003) e na Teoria Interacional da Entoação desenvolvida por David Brazil (1981; 1985). Foram analisados discursos de dois professores em sua estrutura, contexto comunicativo, intenção do falante, grau de hierarquia entre os participantes e quanto à presença e influência dos fatores prosódicos. Conclui-se que a identificação de marcas constitutivas da autoria ressalta a necessidade de observação da habilidade prosódica do professor locutor ao lidar com a linguagem, enfatizando a prática de um discurso orientado responsivo, em que a apreciação seja instrumento que fornece ao falante o poder de reorganizar o próprio pensamento em favor do que é enunciado. Propõe-se, portanto, a construção de discursos mais apreciativos e menos significativos que auxiliem na focalização do sentido pretendido como objetivo dos conteúdos abordados em sala de aula, de forma que o sujeito professor adquira o poder de exercer seu discurso de maneira autêntica, produzindo conhecimento muito mais do que, meramente, reproduzindo conhecimento dentro do contexto acadêmico.

**Palavras-chave:** Linguagem. Autoria. Prosódia. Entoação. Contexto Acadêmico.

## ABSTRACT

This research aims to identify, from the observation of the language used by teachers in the classroom, aspects of intonation in spoken language to justify an academic evaluative relationship between authorship and prosody. We adopt the view which the subject is constituted author of his or her spoken words once he or she is positioned, thus assuming an appreciative speech over his or her enunciation. This finding fact is passive to be outlined from the point that knowledge takes place in identifying relations established between individuals through the choice of prosodic language resources, elements which characterize the authorship construction process in the academic context. It is examined the occurrence of these prosodic elements in the construction of meaning in oral texts produced by the subject teacher in the classroom from his or her speech production, the result of rereading related to the content being discussed in class. This work is based on the concept of Authorship described by Bakhtin (1990, 2003) and on the Intonation Interactional Theory developed by David Brazil (1981, 1985). We analyzed the speeches of two teachers in their structure, communicative context, the speaker's intention, degree of hierarchy between the participants and the presence and influence of prosodic factors. We conclude that the identification of constitutive marks of the author highlights the necessity of observing the teacher's prosodic ability as speaker in dealing with language, emphasizing the practice of an oriented responsive speech, in which the assessment is an instrument that gives the speaker the power to rearrange his or her own thoughts in favor of what is stated. It is proposed, therefore, the construction of more appreciative discourses and less significant discourses to assist in targeting the intended meaning and purpose of the content covered in class, so that the individual teacher acquires the power to exercise his or her speech in an authentic manner, producing knowledge much more than merely reproducing knowledge within the academic context.

**Key words:** Language. Authorship. Prosody. Intonation. Academic Context.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Quadro 1</b> – Interpretação da Teoria do Signo Linguístico.....	21
<b>Quadro 2</b> – Proeminência, Nível, Base e Terminação. ....	48
<b>Quadro 3</b> – Tons. ....	51
<b>Quadro 4</b> – 1ª Polo (texto dado) e 2ª Polo (texto criado), Bakhtin (2003). ....	68
<b>Quadro 5</b> – Teoria Interacional da Entoação (TIE), Brazil (1985). ....	77
<b>Quadro 6</b> – A Aula como Acontecimento.....	80
<b>Quadro 7</b> – Distribuição basilar de discursos por tons.....	82
<b>Quadro 8</b> – Categorias de Análise.....	83
<b>Quadro 9</b> – Trechos de aulas .....	90

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 2</b> – Etapas da Aula X Discurso Significativo.....	99
<b>Gráfico 3</b> – Etapas da Aula X Discurso Apreciativo. ....	100
<b>Gráfico 4</b> – Discurso Significativo X Discurso Apreciativo na Academia.....	103

## LISTA DE RECORTES

<b>Recorte 1</b> – P1 - Aula 1.1 (apresentação). .....	87
<b>Recorte 2</b> – P2 - Aula 1.1 (apresentação). .....	88
<b>Recorte 3</b> – P1 - Aula 1.2 (desenvolvimento). .....	92
<b>Recorte 4</b> – P2 - Aula 1.2 (desenvolvimento). .....	93
<b>Recorte 5</b> – P1 - Aula 1.3 (avaliação). .....	96
<b>Recorte 6</b> – P2 - Aula 1.3 (avaliação). .....	96

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>I PRESSUPOSTOS TEÓRICOS</b> .....	17
1.1 LINGUAGEM EM AÇÃO .....	17
1.2 AUTORIA SEGUNDO BAKHTIN.....	26
<b>1.2.1 Enunciação</b> .....	26
<b>1.2.2 Valor Appreciativo e Valor Significativo</b> .....	28
<b>1.2.3 Apreensão Ativa Responsiva</b> .....	32
<b>1.2.4 Entoação Expressiva</b> .....	37
1.3 PROSÓDIA: TEORIA INTERACIONAL DA ENTOAÇÃO SEGUNDO BRAZIL... 40	
<b>1.3.1 Prosódia</b> .....	40
<b>1.3.2 Teoria Interacional da Entoação (TIE)</b> .....	41
1.4 AUTORIA E PROSÓDIA: UM DIÁLOGO POSSÍVEL .....	53
<b>II METODOLOGIA</b> .....	71
2.1 TIPO DE PESQUISA .....	71
2.2 LOCAL DA PESQUISA .....	72
2.3 SUJEITOS DA PESQUISA .....	72
2.4 PROCEDIMENTOS PARA OBTENÇÃO DOS DADOS .....	73
2.5 PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DOS RESULTADOS .....	75
<b>III DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS</b> .....	78
3.1 A AULA COMO ACONTECIMENTO .....	78
3.2 CATEGORIAS PROSÓDICAS EM ANÁLISE .....	81
<b>3.2.1 Apresentação, contexto narrativo e texto base</b> .....	85
<b>3.2.2 Desenvolvimento, contexto narrativo/indagativo e texto base</b> .....	90
<b>3.2.3 Avaliação, contexto indagativo e texto base</b> .....	95
3.3 A IDENTIDADE DO PROFESSOR/LOCUTOR .....	97
3.4 CONCLUSÃO DAS ANÁLISES .....	101
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	104
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	108

## INTRODUÇÃO

O percurso investigativo deste trabalho tem por objetivo buscar compreender de que forma o falante imprime autoria ao seu discurso, tomando como base os preceitos sobre autoria apresentados em textos bakhtinianos. Assim, nos detemos em tentar responder as seguintes questões: há autoria na prosódia? De que forma podemos identificar a presença da autoria na prosódia? E, por fim, o que caracteriza a presença da autoria na prosódia?

A importância dada pelos professores à linguagem utilizada por eles em salas de aula se torna relevante, pois investigando as marcas do discurso docente podemos encontrar indícios que nos dão pistas de como esses professores se apropriam do conteúdo, ou seja, do texto científico, para comunicá-los em suas produções orais em salas de aula.

Aprofundar o conhecimento das relações identificatórias que se estabelecem entre sujeitos por meio da escolha de uma linguagem nos permite delinear, de maneira mais clara, como acontece o processo de utilização de determinado discurso em sala de aula, desenvolvendo uma compreensão mais apurada em relação à linguagem produzida no meio acadêmico, ou seja, a construção de sentido que se faz a partir das escolhas, aqui, entendidas como constitutivas do discurso.

Assim, entendemos que as palavras da língua não pertencem a ninguém, mas obtemos acesso a elas porque as ouvimos em determinados contextos, em enunciações individuais, singulares e particulares de cada enunciado. Uma palavra não é própria de ninguém, mas esta mesma palavra pode encontrar-se mais apropriada a um enunciado do que a outro. A palavra é carregada de valor quando expressa em uma enunciação. Quando isso acontece, ou seja, quando o enunciado carrega a palavra de valores, essa enunciação é única, trata-se de um momento que não se repete.

Esse momento é caracterizado pelo encontro da palavra com a realidade concreta e nas condições de uma situação real que, por sua vez, é representado pelo enunciado de alguém dotado de certa autoridade. Essa tal autoridade é fornecida por meio do tom valorativo pelo qual as palavras são expressas, assimiladas, reelaboradas e, então, reacentuadas.

O Ensino Superior, enquanto lócus de mediação do conhecimento científico na instituição acadêmica, possui suas especificidades, não apenas físicas, mas culturais. Nessa perspectiva, a relação entre os sujeitos e o ensino tem sido estabelecida, discursivamente, em uma instância linguística, identificada como discurso docente. Esse discurso representa o conhecimento científico que circula dentro dessa instituição.

Neste trabalho, busca-se observar o desempenho de professores na construção da linguagem utilizada por eles em sala de aula. Este tema torna-se relevante, ao se perceber a intenção como parâmetro para se compreender a autoria como o resultado de uma atividade concebida por um sujeito que impõe suas marcas no discurso por meio do seu estilo. Essa atividade pode se dar pela forma dialógica, em que se percebe não só o texto do autor em si, mas também os desdobramentos linguísticos deixados pelo leitor/autor, no caso, o professor, quando retextualiza ou realiza uma transposição didática do texto inicial, imprimindo seus tons e marcas prosódicas ao novo texto, portanto, sua autoria.

Inicialmente, procuramos identificar a presença dos aspectos prosódicos, entoacionais no texto oral acadêmico que justifiquem uma relação valorativa do sujeito falante com o objeto da sua fala, o que constitui o enunciado. Para tanto, examina-se a ocorrência de elementos prosódicos na reconstrução de sentido em textos orais produzidos pelo professor em sala de aula. Esses textos nascem de leituras sobre um determinado conteúdo que se pretende apresentar em sala.

Para o desenvolvimento desta dissertação, buscamos referências bibliográficas que nos fornecessem suporte teórico sobre temas como autoria (Bakhtin) e prosódia (Brazil), os quais serviram de suporte para nossos apontamentos e observações.

Portanto, com base em estudos já produzidos e leituras sobre esses assuntos, percebemos que, para registrar e identificar uma maior e melhor interpretação de um determinado enunciado, numa situação específica de fala, faz-se necessário levar em consideração a forma como a entoação interage com elementos desse dado contexto, contribuindo, assim, para uma possível compreensão mais apurada da intenção comunicativa.

Sendo assim, concentramos nossos estudos e reflexões na busca de entender de que forma acontece a relação que a entoação estabelece entre o locutor, o sujeito professor, e o enunciado que este produz, ou seja, o objeto de

ensino, temas e assuntos abordados em sala de aula, revelando crenças, intenções, sentimentos, que podemos identificar por meio da forma como a linguagem é utilizada pelo professor, que tenta adequar, de forma eficaz, o conteúdo ao enunciado e à situação específica da enunciação.

Para isso, buscamos na linguística interacionista e nas teorias pragmáticas elementos para desenvolver um quadro teórico que orientasse o estudo dos aspectos centrais relativos à identificação da autoria no texto oral acadêmico por meio da prosódia, tais como sua natureza, métodos de investigação e propostas de temas para pesquisas atuais e futuras.

Em suma, objetiva-se, com esta pesquisa, propor a necessidade de releituras, em outras palavras, de retextualização ou transposição didática do tema em questão, do conteúdo a ser ensinado, tópicos e assuntos abordados em sala de aula, para que o sujeito falante e intérprete da aprendizagem adquira o poder de exercer suas práticas sociais, apropriando-se delas e criando autoria, por meio de suas produções textuais, possibilitando, assim, que se incorporem à comunidade de forma autêntica e digna, como cidadãos conhecedores e produtores de conhecimento.

Portanto, nossa ideia é questionar de que forma a linguagem, assim como a tentativa de explicar seu acontecimento, se fazem presentes no falar do professor em sala de aula, como uma maneira de se fazer dizer, entender, compreender, e assim, também dizer de si, revelando seu estilo por meio de uma autoria, e na relevância dessa utilização para uma compreensão mais apurada do conteúdo pelos alunos.

No Capítulo I, apresentamos os estudos que nortearam a construção da nossa fundamentação teórica, os quais serviram de base para a constituição dos Pressupostos Teóricos aqui descritos, apontando o viés do embasamento científico adotado como base para o desenvolvimento da análise de dados, pontuando os temas linguagem em ação, autoria segundo Bakhtin, teoria interacional da entoação segundo Brazil e prosódia e autoria.

No item intitulado Linguagem em Ação, discute-se a forma como se dá a compreensão da ciência que estrutura a linguagem. Nesta visão, o conteúdo é originalmente parte do mundo, enquanto os processos que lhe atribuem significado são parte do ser. Portanto, o ser adquire conteúdo através da extração de

significados realizada por seus processos de decodificação e construção de relações com o já conhecido.

Posteriormente, em A autoria segundo Bakhtin, estuda-se como se dá a formulação de alguns conceitos apresentados por Bakhtin, tais como enunciação, enunciado e autoria. Nessa perspectiva, a noção de autoria que adotamos está ligada a uma atitude responsável do sujeito, nos termos de Bakhtin (2003), ou seja, o autor se constitui na medida em que faz incursões sobre seu texto (oral ou escrito), em função de uma proposta de construção de sentidos em relação ao outro.

Na parte do trabalho referente a Prosódia: Teoria Interacional da Entoação segundo Brazil, discute-se como esse desenvolve sua teoria interacional da entoação, levantando alguns pontos como a natureza da prosódia, aspectos da entoação e noções sobre os atos de fala.

Na última parte desse primeiro capítulo, no item A autoria e Prosódia: Um Diálogo Possível, destaca-se de que forma se constrói a comunhão entre as teorias apresentadas por Bakhtin e Brazil quanto à autoria e à prosódia, respectivamente, destacando o texto oral como forma de interação e construção de sentido. Discute-se, ainda, de que forma é possível pensar que a autoria promovida em um movimento em que o professor assume um discurso e investe em aspectos próprios da prosódia, no sentido de levar adiante o seu querer dizer, gera melhor interação em sala de aula e, assim, maior identificação com o conteúdo por parte do seu interlocutor.

O capítulo II é dedicado à Metodologia, e nele estão expostos a elaboração do *corpus*, o perfil dos informantes e o método de coleta dos dados. A metodologia de pesquisa eleita para análise dos dados está atrelada à posição teórica adotada, descrevendo, principalmente, o contexto em que se insere nossa pesquisa.

Em seguida, apresentamos uma análise e discussão dos dados obtidos em seus respectivos contextos. Na última parte do trabalho, tecemos algumas considerações finais, e reflexões sobre o trabalho realizado, ao mesmo tempo em que apontamos a importância de trabalhos futuros na elucidação de questões que possam ter ficado aqui sem respostas.

## I PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

### 1.1 LINGUAGEM EM AÇÃO

Estamos inseridos em um universo de discurso, cuja linguagem poderíamos conceber como uma necessidade de comunicação, conforme anuncia Morin (2005) ao nos dizer que,

A linguagem humana não responde apenas a necessidades práticas e utilitárias. Responde a necessidades de comunicação afetiva. A linguagem humana permite dizer palavras gentis, mas permite, igualmente, falar por falar, dizer qualquer banalidade, pelo prazer de se comunicar com o outro (MORIN, 2005, p 53).

Ao mencionarmos a linguagem como uma necessidade de comunicação, não estamos nos referindo a essa ideia de linguagem com o objetivo de colocar a linguagem como instrumento, mas como uma necessidade que leva a uma ação que modifica, que transforma. Nas palavras de Orlandi (2006),

Ainda que pareça pseudonatural, uma vez que o produtor da linguagem não possui seu controle, ainda assim sua naturalidade não é natural nem sua arbitrariedade arbitrária, pois encontra sua motivação na forma social, no sistema de produção a que pertença (ORLANDI, 2006, p. 25).

Visto que a linguagem não possui um caráter nem arbitrário e nem natural, mas necessário, podemos considerar a linguagem como um trabalho, uma vez que tanto o trabalho como a linguagem resultam da interação entre homem e realidade natural e social e, portanto, necessária – como nos diz Morin – para convivência e produção em sociedade.

Nesse sentido, a língua se torna o elemento responsável pela interação entre os seres humanos e sendo “um fato social, sua existência fundamenta-se nas necessidades de comunicação” (CARDOSO, 2005, p. 15). É nesse contexto que, por meio da utilização da língua, vamos construindo linguagem e transformando-a em ação.

Temos, por sua vez, a língua, que há muito vem sendo estudada como objeto de investigação no qual se configura uma estrutura. No século XVII, Port-Royal (França) tornou-se cenário de pesquisas para posteriores análises que serviram de modelos para as gramáticas filosóficas.

Já no século XX, com a publicação do *Curso de Linguística Geral* (CLG) de Saussure, vislumbra-se a língua a partir de um novo conceito, vista como “um fato social porque pertence a todos os membros de uma comunidade, é exterior ao indivíduo, e esse não pode nem criá-la nem modificá-la” (CARDOSO, 2005, p. 15).

Observemos as colocações feitas por Saussure num gesto que inaugurou a apresentação de um conceito mais formal e descritivo sobre o assunto:

Tomada em seu todo, a linguagem é multiforme e heteróclita; o cavaleiro de diferentes domínios, ao mesmo tempo física, fisiológica e psíquica, ela pertence além disso ao domínio individual e ao domínio social; não se deixa classificar em nenhuma categoria de fatos humanos, pois não se sabe como inferir sua unidade. A língua, ao contrário, é um todo por si e um princípio de classificação. (SAUSSURE, 2006, p. 17).

Para Saussure, a linguagem, por envolver uma complexidade e uma diversidade de elementos, provoca a análise de outras ciências, o que faz com que, por si mesma, possa ser objeto de estudo, distinguindo, dessa forma, língua e linguagem. Para ele, a língua é um objeto unificado e, portanto, suscetível de classificação.

Assim, mesmo a língua sendo uma parte essencial da linguagem, pois a língua é “um produto social da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos” (SAUSSURE, 2006, p. 17), possui uma classificação particular. Ela é, portanto, “um sistema de signos”.

Saussure distingue a língua como sendo “a parte social da linguagem”, um conjunto de unidades que se relacionam organizadamente dentro de um todo. E, por isso, é necessário à língua obedecer às leis do contrato social estabelecido pelos membros da comunidade, não podendo ser modificada pelo falante, pois é exterior ao indivíduo.

Nesse sentido, o mesmo gesto que apresenta a língua como objeto de estudo também identifica outro elemento, a fala, que se caracteriza por ser o espaço da liberdade individual:

Com o separar a língua da fala, separa-se ao mesmo tempo: 1º, o que é social do que é individual; 2º, o que é essencial do que é acessório e mais ou menos accidental. A língua não constitui, pois, uma função do falante: é o produto que o indivíduo registra passivamente; [...] A fala é, ao contrário, um ato individual de vontade e inteligência, no qual, convém distinguir: 1º, as combinações pelas quais o falante realiza o código da língua no propósito de exprimir seu pensamento pessoal; 2º, o mecanismo psicofísico que lhe permite exteriorizar essas combinações (SAUSSURE, 2006, p. 22).

Da distinção apresentada por Saussure de linguagem, língua e fala, ocorre a divisão dos estudos da linguagem em duas partes: uma parte que investiga a língua e uma outra parte que está voltada para a análise da fala. Essas duas partes são consideradas interdependentes e, portanto, inseparáveis, uma vez que a língua é condição essencial para que a fala se produza, ao passo que não haveria língua sem o exercício da fala.

No entanto, para Saussure, “a Linguística tem por único e verdadeiro objeto a língua considerada em si mesma, e por si mesma”, já que se trata de um “produto social depositado no cérebro de cada um”, isto é, trata-se de um sistema que é imposto ao falante pela sociedade na qual ele habita.

A língua é, assim, interpretada pelos seguidores dos princípios saussureanos, que se empenharam em explicar a língua por ela própria, como sendo uma estrutura constituída por uma rede de elementos, em que cada elemento possui um valor funcional previamente determinado. Esta teoria de análise linguística foi denominada estruturalismo.

O estruturalismo permitiu à linguística produzir descrições sistemáticas e pontuais a respeito da língua. Porém, seu caráter excessivamente formal e distante da realidade social deixou de levar em consideração fenômenos cuja explicação demandaria considerar o que lhe é exterior, ou demandaria considerar aspectos, inicialmente, determinados como não pertinentes à língua. Dessa forma, surge a necessidade de criação de duas linguísticas: a linguística da língua e a linguística da fala.

Nessa direção, chamamos a atenção para que a ideia primeira de linguagem se sobrepondo à língua “é decorrente da dicotomia clássica saussureana língua/fala” (MUSSALIM; BENTES, 2006b, p. 48). O que postulava Saussure sobre a necessidade de se organizar tais estudos, quando ao desenvolver o esquema do que seria linguagem, comentou sobre “a forma racional que deve assumir o estudo linguístico” (SAUSSURE, 2006, p. 115), apresentando a linguagem como formada por língua e fala ao mesmo tempo.

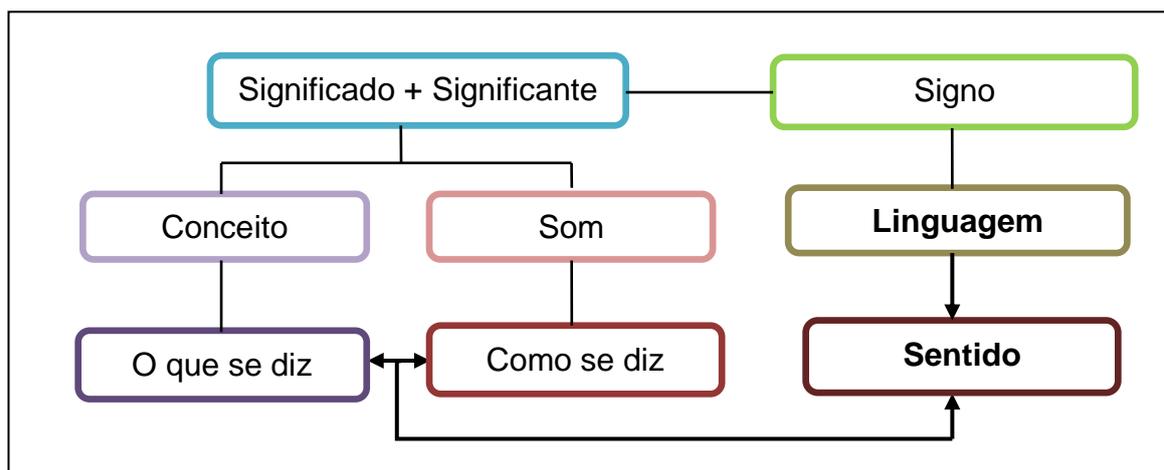
Essa noção inicial de linguagem como o somatório da língua mais fala é própria do estruturalismo, metodologia de estudos sociais fundada por Ferdinand de Saussure, e inicialmente divulgada por Roman Jakobson, na linguística, e por Claude Lévi-Strauss, na antropologia. (MUSSALIM; BENTES, 2006b, p. 48).

Para chegarmos à linguagem, tal como concebida por Saussure, é preciso observar a forma pela qual foi conceituada essa língua e essa fala que dão origem à linguagem. Para tanto, o estudioso desenvolve sua Teoria do Signo Linguístico, quando apresenta o signo como sendo a junção de um conceito a uma imagem acústica. Ao Conceito, Saussure chama de significado e à imagem acústica, ele dá o nome de significante. Portanto, o signo seria a junção do significado e do significante ao mesmo tempo.

Uma vez que é por intermédio do significante que veiculamos o significado, o significado não é a realidade, mas a sua representação, o valor dado ao signo por quem faz uso dele. Já o significante é o veículo do significado, sua parte inteligível, o que se entende quando se usa o signo.

A partir dessa ideia de Saussure, Hjelmslev vai incorporar o conceito de signo, quando diz que o signo é a união de um plano de conteúdo a um plano de expressão. Assim, para Hjelmslev, segundo Fiorin, “qualquer produção humana dotada de sentido é um signo.” (FIORIN, 2007, p. 60).

A partir desses conceitos, entendemos que signo é a junção de um significado a um significante, o que corresponde, respectivamente, a um conceito e um som, que juntos geram linguagem. Podemos compreender, então, que, para que se tenha uma verdadeira construção de sentido, uma linguagem, se faz necessário ter a perfeita comunhão entre o que se diz e o como se diz. De acordo com o esquema apresentado no Quadro 1, a Interpretação da Teoria do Signo Linguístico, a seguir:



**Quadro 1** – Interpretação da Teoria do Signo Linguístico.

Dessa forma, contrariamente os estudos estruturalistas que se voltam mais para a centralidade do estudo da língua, independente do seu contexto de uso, o Quadro 01, aqui exposto, reflete o pensamento sugerido pela pragmática, que aposta nos estudos da linguagem, levando em conta também a fala e seus autores, e nunca nos estudos da língua isolada de sua produção social, conforme descrito anteriormente neste capítulo.

A teoria pragmática, cuja expressão é usada para “designar o conjunto de modelos de tipo pragmático que tomam como objeto de estudos diferentes aspectos da linguagem não articulada (*especialmente os sistemas culturais enquanto sistemas integrantes de comunicação*)” (PAVEAU, 2006, p. 217, grifo nosso), não poderia mais conceber um processo de entendimento da comunicação que tomasse como ponto de partida o suposto da existência de uma língua pronta e acabada.

Procuramos, com esses apontamentos, evidenciar que as orientações para o estudo da pragmática tomam um caminho diferente daquele descrito por Saussure em o *Curso de Linguística Geral* (CLG), visto que, “frequentemente definida como ciência do contexto, a pragmática distingue diferentes tipos, ou, mais exatamente, assinala diferentes níveis de estruturação do contexto” (PAVEAU, 2006, p. 217).

Para que possamos investigar mais a fundo o que se diz aliado ao como se diz, foi preciso recorrer a alguns outros estudos envolvendo a linguagem, uma vez que a busca pela construção de sentido na linguagem implica trabalhar também outros aspectos como o fonológico e o semântico. E mais, ainda, estudos que percorrem áreas referentes à sintaxe e à semântica, além da pragmática, quando

estaríamos estabelecendo relações entre signo e signo, signo e objeto e signo e usuário.

A relação que estabelecemos aqui entre diferentes aprendizados envolvendo a linguagem está de acordo com o que é colocado por Benveniste (2005, p. 278), quando o autor faz referência à importância do próprio processo de enunciação, o qual está fundado numa natureza de análise “mais geral e mais profunda”, já que este processo não se prende apenas às “diferenças formais, muito variáveis, impostas pela estrutura morfológica e sintática das línguas particulares.” (BENVENISTE, 2005, p. 278). O mesmo autor ainda nos lembra que dá-se o nome de pragmático a todo tipo de linguagem que inclui, junto com os signos, também aqueles que os empregam.

É, pois, apenas a partir da concepção de linguagem baseada no interacionismo, que o fenômeno social em que se dá a interação verbal torna-se o próprio espaço para a ação da linguagem. Já que é nesse espaço que surgem enunciações enquanto produções construídas pelos sujeitos envolvidos nos processos de interação social.

Junto a esse grupo de conhecimentos voltados para o despertar dos aprendizados linguísticos, mencionamos Mikail Bakhtin, cujos registros sobre a natureza da linguagem, bem como suas relações com a sociedade propõem que a “língua vive e evolui historicamente na *comunicação verbal concreta*, não no *sistema linguístico abstrato das formas da língua* nem no *psiquismo individual do falante* (BAKHTIN, 1990, p. 124, grifos do autor).

Tanto em Bakhtin como em Saussure, temos uma concepção de língua como fato social, cuja existência se funda nas necessidades de comunicação. No entanto, ao contrário de Saussure e de seus seguidores, Bakhtin coloca “em primeiro lugar, a questão dos dados reais da linguística, da natureza real dos fatos da língua” (BAKHTIN, 1990, p. 14).

Dessa forma, podemos dizer que o homem, enquanto observador de si mesmo, acabou por contribuir para o desenvolvimento dos conceitos de linguagem e de sua utilização. Assim, procuramos estabelecer uma ligação entre linguagem e comportamento, justamente por entendermos que as concepções quanto à natureza da linguagem implicam gestos transformadores que, por sua vez, estão associados ao trabalho gerado no campo do ensino. Buscamos compreender de que forma o ato de linguagem associa-se a sua ação.

Ainda apoiados na ideia bakhtiniana sobre o que constitui o “produto da interação do locutor e do ouvinte”, cada palavra emitida no interior da linguagem “é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém” (BAKHTIN, 1990, p. 113). A linguagem se torna, assim, centro organizador e formador da atividade mental, uma vez que, segundo o mesmo autor, “não é a atividade mental que organiza a expressão, mas, ao contrário, é a expressão que organiza a atividade mental, que a modela e delimita sua orientação” (BAKHTIN, 1990, p. 112).

Dentro desse movimento da linguagem em ação, o ponto de partida é o texto, tal como descrito por Bakhtin:

estamos interessados na especificidade do pensamento das ciências humanas, voltado para pensamentos, sentidos e significados dos outros, etc., realizados e dados ao pesquisador apenas sob a forma de *texto*. Independente de quais sejam o objetivo de uma pesquisa, só o texto pode ser o ponto de partida (BAKHTIN, 2003, p. 308, grifos do autor).

Geraldi (2006), com base na concepção de linguagem como meio de comunicação e interação, aponta a necessidade de incorporar novos caminhos para o processo de produção de discursos, uma vez que não se trata mais de seguir determinadas regras da língua para, a partir daí, dela apropriar-se, “mas trata-se de usá-la e, em usando-a, apreendê-la” (GERALDI, 2006, p. 53).

Ao levar em consideração a importância do texto (seja ele oral ou escrito) como formador do processo comunicativo do sujeito, é de se estranhar a prática, adotada a partir da memorização de nomenclaturas, muitas vezes desnecessárias, o que torna mais visível a distância entre as pesquisas linguísticas e seus efetivos avanços na melhoria dos processos de interação entre os sujeitos e a sociedade, em especial os participantes das comunidades acadêmicas.

Considerando a verificação de processos de tentativas do ensino da língua dissociada do seu contexto social, observamos que uma das questões problematizadas por Geraldi (2003) está associada a uma tentativa de diminuir os abismos entre o que é discutido nas universidades e o que é, sobretudo, posto em prática nas salas de aula.

Segundo o mesmo autor, para a compreensão do próprio fenômeno da linguagem e de seu funcionamento no ensino, a lição fundamental é entender que,

antes de qualquer outro componente, a linguagem [...] fulcra-se como evento, faz-se na linha do tempo e só tem consistência enquanto “real” na singularidade do momento em que se enuncia. A relação com a singularidade é da natureza do processo constitutivo da linguagem e dos sujeitos de discurso. Evidentemente, os acontecimentos discursivos, precários, singulares e densos de suas próprias condições de produção fazem-se no tempo e constroem história. Estruturas linguísticas que inevitavelmente se reiteram também se alteram, a cada passo, em sua consistência significativa. Passado no presente, que se faz passado: trabalho de constituição de sujeitos e de linguagem (GERALDI, 2003, p. 05, grifos do autor).

Para Geraldi, um dos motivos apontados para a crise na educação está intrinsecamente relacionado ao uso da linguagem pelos sujeitos participantes das comunidades de ensino. De acordo com ele, a interação é fator preponderante na (re)construção de sentido durante a produção do discurso, ou seja, na atividade de construção da linguagem.

Esse dado nos leva a entender que o desenvolvimento do trabalho linguístico se faz mediante a interação entre os construtores e participantes do discurso, o qual é, essencialmente, ininterrupto, tratando-se, portanto, de um processo dinâmico, histórico e social.

Do mesmo modo, para Cardoso (2005), a língua é

uma entidade abstrata, formal, enquanto o discurso é um lugar de investimentos sociais, históricos, ideológicos, psíquicos, por meio de sujeitos interagindo em situações concretas de discurso por intermédio da língua (mas aprendem a língua por meio das situações concretas de discurso) e cada *discurso constitui um universo semântico específico* (CARDOSO, 2005, p. 32, grifos da autora).

De acordo com dadas afirmações, podemos concluir que tendo em vista a utilização da linguagem no ensino como um processo interativo, dinâmico e social, devemos levar em consideração que o contexto acadêmico é, na maioria das vezes, o primeiro lugar público em que o aluno se expõe, ou deveria se expor como locutor. Em outras palavras, a escola acaba por se tornar uma das primeiras instâncias públicas em que o aluno faz uso de sua linguagem.

Nessa mesma direção, Geraldi nos alerta sobre

a necessidade de transformar a sala de aula em um tempo de reflexão sobre o já-conhecido para aprender o desconhecido e

produzir o novo. É por isso que atividades de reflexão sobre a linguagem [...] são mais fundamentais do que aplicação a fenômenos sequer compreendidos de uma metalinguagem de análise construída pela reflexão de outros. Aquele que aprende a refletir sobre a linguagem é capaz de compreender uma gramática – que nada mais é do que o resultado de uma (longa) reflexão sobre a língua; aquele que nunca refletiu sobre a linguagem pode decorar uma gramática, mas jamais compreenderá seu sentido (GERALDI, 2006, p. 63-64).

Sendo assim, o ensino, ao se utilizar da linguagem em seu funcionamento, elabora, naturalmente, um ato de reflexão sobre si mesmo, o que significa compreender a fala do outro e ser compreendido pelo outro, ação que constitui o movimento do próprio processo interativo. Esse processo interativo tem como propósito ensinar as especificidades dos conteúdos de ensino, sem deixar de lado as mais variadas histórias que envolvem as relações dos alunos com a linguagem.

O que é apresentado e proposto por Geraldi (2006) está de acordo com a visão defendida por Bakhtin (2003), a ideia de que o que de fato existe é um processo linguístico, estando a enunciação configurada como motor acionador da língua, uma vez que a linguagem constitui um processo de criação contínuo que acontece por meio da interação verbal social promovida entre os falantes dessa língua.

Em outras palavras, podemos dizer que já que a linguagem é uma atividade e que se materializa pelas enunciações proferidas entre os sujeitos, essa tem um caráter essencialmente dialógico. Portanto, sendo a realidade primeira da linguagem seu caráter dialógico, a categoria básica quanto à concepção de linguagem apresentada em Bakhtin é a interação.

Dessa forma, dentre as visões de língua e linguagem expostas nessa parte de nosso trabalho, evidencia-se que a linguagem tratada enquanto interação é a forma de linguagem que tem maior possibilidade de fundamentar uma prática de ensino que tenha na interação verbal a fonte basilar de composição da própria linguagem.

Essa noção de interação verbal como fonte primeira para a constituição da linguagem configura uma prática pedagógica fundamentada na visão sócio interacionista da linguagem, uma visão de linguagem cuja origem podemos identificar em textos bakhtinianos.

Por esse motivo, passemos agora a uma análise do que nos dizem alguns textos bakhtinianos e de que forma, com base nesses textos, podemos pensar em uma ideia de linguagem associada à noção de autoria proposta por Bakhtin.

## 1.2 AUTORIA SEGUNDO BAKHTIN

Nesta parte do trabalho, temos por objetivo identificar do que se trata a autoria segundo colocações apresentadas por Bakhtin.

Tenho medo de escrever. É tão perigoso. Quem tentou, sabe. Perigo de mexer no que está oculto – e o mundo não está à tona, está oculto em suas raízes submersas em profundidade no mar. Para escrever tenho que me colocar no vazio. Neste vazio é que eu existo intuitivamente. Mas é um vazio terrivelmente perigoso: dele arranco sangue. Sou um escritor que tem medo da cilada das palavras: as palavras que digo escondem outras – quais? Talvez as diga. Escrever é uma pedra lançada no fundo do mar (LISPECTOR, 1978, p. 13).

O texto de Lispector citado acima trata da dificuldade em lidar com as palavras. Assim, como ela, passamos nossos dias a olhar palavras enunciadas por outros à procura de criar as nossas próprias palavras. A linguagem torna-se, portanto, a própria interpretação de tudo que nos acontece.

Eu, reduzida a uma palavra? Mas que palavra me representa? De uma coisa eu sei: eu não sou o meu nome. O meu nome pertence aos que me chamam. Mas, meu nome íntimo é: zero. É um eterno começo permanentemente interrompido pela minha consciência de começo (LISPECTOR, 1978, p. 127).

A linguagem pode ser, portanto, entendida como uma atividade através da qual nos humanizamos, uma vez que apropriar-se de uma linguagem é também construir um sistema de referências de mundo. Entender a linguagem dessa forma é entender que nós, sujeitos, agimos sobre a linguagem no mesmo sentido que a linguagem age sobre nós.

### 1.2.1 Enunciação

As ideias sugeridas por Bakhtin sobre autoria têm seus pressupostos marcados pela linguística que promove a enunciação como centro de referência do

sentido dos fenômenos da linguagem, analisando-os enquanto eventos, pelos quais o locutor se constitui por meio da interação contínua com as várias vozes sociais.

Assim, a linguística da enunciação parece ser uma via possível para se pensar a autoria, visto que sempre que se diz algo, diz-se para alguém, a partir de um projeto, ou seja, a partir de uma intenção, e de uma maneira específica. Quanto à colocação de alguns autores sobre o tema em questão, temos que:

Bakhtin (Volochinov) mostra sua concepção de enunciação como produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados, mesmo que o interlocutor seja uma virtualidade representativa da comunicação na qual está inserido o locutor, e propõe, dessa forma, a ideia de interação verbal realizada por meio da enunciação. A unidade fundamental da língua passa, assim, a ser o diálogo, entendido não somente no sentido aritmético do tempo, mas como toda a comunicação verbal, independente do tipo (FLORES; TEIXEIRA, 2005, p. 49).

A importância das interações verbais e do papel da linguagem verbal vem sendo cada vez mais observada por estudiosos da linguagem. Hoje, influenciados pela leitura de Bakhtin, com sua grande contribuição no estudo das relações entre linguagem e sociedade, aprendemos que “o centro organizador de toda enunciação, de toda expressão, não é interior, mas exterior: está situado no meio social que envolve o indivíduo” (BAKHTIN, 1990, p. 121).

Ao longo de nossas leituras, percebemos que alguns aspectos quanto à teoria da enunciação de Bakhtin são de fundamental importância para uma melhor compreensão sobre a ideia de autoria desenvolvida em nosso trabalho. Nesse sentido, apresentamos noções de elementos destacados pela teoria da enunciação e que acreditamos serem norteadoras, sobretudo, no que se refere ao trabalho que envolve o processo de autoria no discurso.

Quanto a esses elementos norteadores, chamamos a atenção para dois níveis de significação dialeticamente articulados: tema e significação. Para Bakhtin, o tema é o sentido completo da enunciação, sendo único, individual, não reiterável: “ele se apresenta como a expressão de uma situação histórica concreta que deu origem à enunciação” (1990, p. 128).

O tema da enunciação não é determinado apenas por análises morfológicas ou sintáticas, mas também pelos elementos não verbais da situação. Ao contrário do tema, tem-se a significação que, diferentemente do primeiro, tem nos elementos da

enunciação os elementos “que são *reiteráveis* e *idênticos* cada vez que são repetidos” (BAKHTIN, 1990, p. 129, grifos do autor). Portanto, resumidamente, temos que

o tema é um *sistema de signos dinâmicos e complexos*, que procura adaptar-se adequadamente às *condições de um dado momento da evolução*. O tema é uma *reação da consciência em devir ao ser em devir*. A significação é um *aparato técnico para a realização do tema* (BAKHTIN, 1990, p. 129, grifos do autor).

Assim, Bakhtin (1990) trata da semântica sempre sobre uma tensão resultante da união entre tema e significação, que se caracteriza por ser uma união de opostos, contraditória. A junção entre o aspecto imutável e sempre igual do signo linguístico e o aspecto mutável, dependente e adaptável à situação de enunciação; entre o significado estável de uma enunciação e seu tema móvel e único; entre o sentido dado pela estrutura e o sentido dado pela enunciação; entre os diferentes acentos sociais do mesmo signo linguístico.

Bakhtin, ao assumir uma distinção entre tema e significação, assume também uma postura de recusa a compreensão passiva, por entender que “qualquer tipo genuíno de compreensão deve ser *ativo*, deve conter já o germe de uma resposta. Só a compreensão ativa nos permite apreender o tema” (1990, p. 131, grifo do autor). Portanto, a compreensão é entendida como uma forma de diálogo, o que implica um reconhecimento da interação do locutor e do receptor no processo de instauração do sentido. Assim, a matéria linguística somente adquire significação dentro de um processo ativo e responsivo, ou seja, intersubjetivo.

### **1.2.2 Valor Apreciativo e Valor Significativo**

A questão da intersubjetividade em Bakhtin, ao contemplar tema e significação, fica ainda mais substancial quando acrescida da ideia de que a palavra tem acento apreciativo ou de valor. “Não se pode construir uma enunciação sem modalidade apreciativa. Toda enunciação compreende antes de mais nada uma *orientação apreciativa*” (BAKHTIN, 1990, p. 135, grifos do autor). O acento apreciativo é transmitido por meio da entoação expressiva, que trata da relação

individual entre locutor e objeto do discurso, conforme podemos perceber no trecho que se segue:

Por causa da construção de um sistema linguístico abstrato, os linguistas chegaram a separar o apreciativo do significativo, e a considerar o apreciativo como um elemento marginal da significação, como a expressão de uma relação individual entre o locutor e o objeto de seu estudo (BAKHTIN, 1990, p. 135).

Portanto, Bakhtin integra o acento apreciativo ao sentido, isto é, ele aponta para a necessidade de uma orientação apreciativa como constitutiva da enunciação. Nesta afirmação, fica pressuposta a concepção de que o sujeito, concebido na interação com o outro, semantiza a língua no evento enunciativo, sendo atribuído a ele o papel criativo no processo de construção de sentido. É possível, assim, por meio de uma entoação expressiva, acolher o singular e o efêmero, desestabilizando aquilo que a racionalidade científica hegemônica considera solidificado, ou seja, as redes já instituídas. Observamos, então, que:

o resultado é uma luta incessante dos acentos em cada área semântica da existência. Não há nada na composição do sentido que possa colocar-se acima da evolução, que seja independente do alargamento dialético do horizonte social. A sociedade em transformação alarga-se para integrar o ser em transformação. Nada pode permanecer estável nesse processo. É por isso que a significação, elemento abstrato igual a si mesmo, é absorvida pelo tema, e dilacerada por suas contradições vivas, para retornar enfim, sob a forma de uma nova significação com uma estabilidade e uma identidade igualmente provisórias (BAKHTIN, 1990, p. 136).

Por meio da proposta de que o estudo da língua como tal só é possível se integrada a uma teoria da enunciação, Bakhtin reforça sua afirmação, indicando uma metodologia sobre como articular, dentro de uma análise dos fenômenos da linguagem, a linguística propriamente dita a dados da enunciação concreta, o que ele nomeia de “método sociológico”.

O método sociológico de Bakhtin integra os elementos abstratos da língua à estrutura da enunciação viva, que é percebida como espaço de diálogo entre acentos apreciativos. Portanto, ao propor um estudo do discurso citado sob uma perspectiva enunciativa, Bakhtin (1990, p. 144) contempla a intersubjetividade, evidenciando a questão do outro de maneira concreta, como parte constitutiva da

linguagem: o outro como discurso e o outro como receptor. De forma que esse fenômeno linguístico é trabalhado como enunciação na enunciação, reação da palavra à palavra, do discurso no discurso, promovendo uma recepção ativa responsiva em relação ao discurso do outro.

Bakhtin (1990, p. 144) justifica sua teoria a partir da ideia de que a enunciação citada tratada apenas como um tema no discurso só pode ser caracterizada superficialmente, já que para penetrar completamente no seu conteúdo, seria necessário integrar o conteúdo na construção de sentido.

Quando a enunciação citada passa a fazer parte do discurso narrativo, a mesma passa também a constituir um tema pertencente ao discurso narrativo. Assim, uma enunciação citada enquanto enunciação com seu próprio tema passa a fazer parte do novo discurso: o tema, inicialmente autônomo, torna-se o tema de um tema.

O discurso citado, para Bakhtin (1990), é visto como a enunciação de uma outra pessoa, que está situada fora do contexto narrativo em que é inserida, além de ser considerada uma enunciação dotada de uma construção completa e independente em sua origem. É, então, a partir dessa independência original que o discurso do outro passa para o contexto narrativo, conservando sua integridade linguística e autonomia estrutural primitiva.

O narrador, ao integrar em sua enunciação uma outra enunciação, elabora regras sintáticas, estilísticas e composicionais com a finalidade de assimilá-la parcialmente, para, em seguida, associá-la à sua própria unidade sintática, estilística e composicional. Assim, a enunciação do narrador não deixa de levar em consideração a autonomia primitiva do discurso do outro, mesmo que sob uma forma rudimentar, sem a qual ele não poderia ser apreendido em sua completude.

Entretanto, mesmo assim, a diluição da palavra citada no contexto narrativo não se efetua, e não poderia efetuar-se, completamente: não somente o conteúdo semântico mas também a estrutura da enunciação citada permanecem relativamente estáveis, de tal forma que a substância do discurso do outro permanece palpável, como um todo autossuficiente. Manifesta-se assim, nas formas de transmissão do discurso de outrem, uma *relação ativa* de uma enunciação a outra (BAKHTIN, 1990, p. 145, grifos do autor).

Para o autor, esse fenômeno de reação da palavra à palavra não acontece por meio de uma enunciação monológica individual, mas por meio da interação de,

pelo menos, duas enunciações, ou seja, o diálogo. Portanto, para que se dê esse diálogo, se faz necessário, essencialmente, uma recepção ativa do discurso do outro.

Essa recepção ativa responsiva ao discurso do outro trata-se de um gesto singular da inscrição de cada sujeito em seu discurso, configurando-se num modo particular de como dizer. Assim sendo, compreendemos que a autoria de um texto pode ser determinada pela tomada de posição, pela apresentação do ponto de vista daquele que enuncia sobre uma outra enunciação, reagindo a palavra do outro dentro do seu próprio discurso.

O mecanismo desse processo de reação da palavra à palavra do outro não acontece num contexto por si só individual, mas pertence à sociedade, que faz suas escolhas, associando às estruturas gramaticais da língua os elementos de apreensão ativa e apreciativa da enunciação do outro, que devem ser socialmente pertinentes e constantes em uma dada comunidade linguística.

Essa apreensão ativa e apreciativa é estabelecida pela influência das forças sociais organizadas, que, por sua vez, são reforçadas pela ideia de que a transmissão deve levar em consideração um terceiro interlocutor, a quem estão sendo transmitidas as enunciações citadas dentro de um novo contexto narrativo socialmente constituído

Dessa forma, as condições de transmissão contribuem para explicitar aquilo que já está inscrito no interior da apreensão ativa, no quadro do discurso interior, que se desenvolvem dentro dos limites das formas existentes numa determinada língua para transmitir o dado discurso.

Toda a essência da apreensão apreciativa da enunciação de outrem, tudo o que pode ser ideologicamente significativo tem sua expressão no discurso interior. Aquele que apreende a enunciação de outrem não é um ser mudo, privado de palavras, mas ao contrário um ser cheio de palavras interiores. Toda a sua atividade mental, o que se pode chamar o “fundo perceptivo”, é mediatizado para ele pelo discurso interior e é por aí que se opera a junção com o discurso apreendido do exterior. A palavra vai à palavra. É no quadro do discurso interior que se efetua a apreensão da enunciação de outrem, sua compreensão e sua apreciação, isto é, a orientação ativa do falante (BAKHTIN, 1990, p. 147-148, grifos do autor).

Bakhtin (1990, p. 148) divide esse processo de orientação ativa do falante em dois planos, duas operações: a réplica interior e o comentário efetivo que fundem-se

na unidade de apreensão ativa. Esses dois planos da apreensão exprimem-se e objetivam-se no contexto narrativo que engloba o discurso citado. O discurso citado e o contexto narrativo unem-se, assim, por meio de relações dinâmicas, complexas e tensas. De forma que seria impossível compreender qualquer forma de discurso citado sem levar em consideração tais relações.

Sendo assim, nos interessa defender a ideia de que nosso objeto de estudo, ou seja, a autoria, deve se dar justamente pela interação dinâmica de duas dimensões: o discurso a transmitir e o outro discurso que serve para transmitir aquele primeiro, que, por sua vez, se associam ao discurso citado e ao contexto narrativo.

Além disso, aventuramo-nos mesmo a dizer que, nas formas pelas quais a língua registra as impressões do discurso de outrem e da personalidade do locutor, os tipos de comunicação sócio-ideológicas em transformação no curso da história manifestam-se com um relevo especial (BAKHTIN, 1990, p. 154).

É, portanto, a esse “relevo especial”, descrito por Bakhtin, que optamos por dar o nome de autoria. É, então, a partir dessas primeiras observações apresentadas em *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (BAKHTIN, 1990) somadas a outras tantas apresentadas pelo mesmo autor em *Estética da Criação Verbal* (BAKHTIN, 2003, p. 271) que observamos que toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva. É a partir da ideia de que toda compreensão pressupõe uma atividade ativa responsiva do sujeito diante do discurso do outro que surge a noção de autoria.

### **1.2.3 Apreensão Ativa Responsiva**

A noção de autoria se situa dentro de um conceito abrangente, o qual lança a ideia de retomada dos conhecimentos elementares relacionados ao gênero discursivo, cujo domínio das atividades sociais constituem inúmeros gêneros que lhes correspondem.

Nesse sentido, a escolha de um gênero está submetida a um projeto de dizer, por isso é possível pensar a autoria como o domínio da atividade discursiva no

interior de um certo gênero. Para Bakhtin (2003, p. 308), “todo texto tem um sujeito, um autor”, que seriam os responsáveis pelos possíveis tipos, modalidades e formas de autoria.

Bakhtin (2003) ainda observa a existência de “dois elementos que determinam o texto como enunciado: a sua ideia (intenção) e a realização dessa intenção”, ou seja, o seu projeto e a execução desse projeto.

Com base nesse pensamento, acreditamos que o sujeito, inscrito num dado gênero discursivo, exerce uma dupla atividade: levar adiante o seu projeto sob as coerções impostas pelo gênero no interior do qual enuncia, bem como o sujeito necessita fazê-lo de um determinado modo, o que implica uma atitude responsável do sujeito em direção ao projeto que propõe levar adiante.

Essa atitude responsável do sujeito implica em escolhas feitas pelo sujeito que refletem características do gênero discursivo como um todo, ao mesmo tempo que singulariza as suas próprias escolhas.

Por esse motivo, podemos afirmar que as escolhas são históricas porque são feitas de uma dada posição histórica e enunciativa. Porém, se essas mesmas escolhas fossem feitas por outro sujeito, em circunstâncias enunciativas distintas, certamente os efeitos de sentidos seriam diferentes.

Assim, uma compreensão de autoria como um gesto de individualização do sujeito num determinado lugar discursivo requer que se leve em consideração a indissociabilidade entre o que é falado/escrito e uma memória discursiva na qual o que é falado/escrito se ancora. Uma vez que, uma das exigências básicas para que o texto seja um texto é, necessariamente, a sua relação com outros discursos, sejam estes pertencentes a histórias passadas e/ou futuras.

Dessa forma, os gêneros do discurso são observados por Bakhtin (2003, p. 261) sob uma concepção de enunciado como possibilidade de uso da língua. Para o autor, o uso da língua está diretamente ligado à ação humana, que emana de determinadas esferas da atividade social, fazendo com que a utilização da língua reflita as condições específicas e as finalidades de cada referido campo.

A ideia de que a utilização da língua acaba por refletir suas condições específicas de uso, bem como as finalidades envolvidas no seu uso fica ainda mais perceptível quando dada a fusão de três elementos no enunciado: o conteúdo temático, o estilo da linguagem e a construção composicional, chegando, assim, aos

“*tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos de *gêneros do discurso*.” (BAKHTIN, 2003, p. 262, grifos do autor).

Para Bakhtin (2003), toda atividade humana passa pela linguagem e as formas de uso dessa atividade humana são multiformes. Sua multiplicidade de formas não contradiz a unidade nacional de uma língua. A língua é empregada através de enunciados, sejam eles produzidos nos discursos orais ou nos discursos escritos. Os enunciados são concretos, únicos e não se repetem. Segundo o autor:

esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional (Bakhtin, 2003, p. 261).

O conteúdo temático, o estilo, a construção composicional são elementos determinados pela especificidade de uso no campo da comunicação. O enunciado particular é individual, mas os campos de utilização da língua elaboram seus tipos de enunciados relativamente estáveis, os quais, como já dissemos anteriormente, Bakhtin optou por chamá-los de gêneros do discurso. Logo, sempre que enunciamos, o fazemos por meio de um gênero discursivo que pode ser tanto oral como escrito.

Bakhtin (2003) apresenta uma crítica à linguística do século XIX, quando diz que esta, mesmo sem negar a função comunicativa da linguagem, “procurou colocá-la em segundo plano, como algo secundário; promovia-se ao primeiro plano a função do pensamento, independente da comunicação” (2003, p. 270), o que atribui ao locutor uma função de supremacia na linguagem, minimizando o papel do outro na produção do enunciado. Bakhtin nos diz que a linguística fica, assim, reduzida à necessidade do homem de auto expressar-se, de objetivar-se.

A linguagem é considerada do ponto de vista do falante, como que de *um* falante sem relação *necessária* com *outros* participantes da comunicação discursiva. Se era levado em conta o papel do outro, era apenas como papel de ouvinte que apenas compreende passivamente o falante. O enunciado satisfaz ao seu objeto (isto é, ao conteúdo do pensamento enunciado) e ao próprio enunciador (BAKHTIN, 2003, p. 270, grifos do autor).

Para se opor à crítica feita e elaborar uma nova proposta de compreensão para a linguagem, Bakhtin apresenta três pontos fundamentais: a atitude responsiva ativa, a compreensão responsiva ativa e a oposição oração/enunciado.

Quanto à atitude responsiva ativa, Bakhtin nos diz que o ouvinte, ao perceber e compreender o significado do discurso do seu locutor, ocupa também uma posição ativamente responsiva. Essa atitude responsiva do ouvinte se dá tão logo se inicia a audição e compreensão das palavras do falante.

Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante (BAKHTIN, 2003, p. 271).

Para Bakhtin, a compreensão passiva do discurso do outro não passa de um momento abstrato inerente à compreensão ativamente responsiva que se dará real e plenamente, manifestando-se sob resposta em voz alta, ou mesmo como efeito retardado, nos discursos subseqüentemente ou no comportamento do ouvinte. Do mesmo modo, Bakhtin acredita que os gêneros da comunicação cultural, em sua maioria, foram concebidos mais precisamente para essa compreensão de efeito retardado.

Desse modo, toda compreensão plena e real é ativamente responsiva, já que o próprio falante não espera uma compreensão passiva de sua enunciação, mas sim uma resposta, uma participação, uma execução, seja esta em forma de palavras, atitudes ou futuras ações.

Quanto à oposição oração/enunciado, Bakhtin nos apresenta a seguinte distinção: a oração se resume apenas a uma unidade da língua que não possui forma, ainda que esse *status* não a impeça de possuir um valor semântico, ou seja, uma significação. Já o enunciado, que em sua constituição não exclui a oração, é entendido como uma atitude da comunicação verbal que apenas possui existência dentro de um determinado momento histórico. Ou seja, o enunciado é a realização enunciativa da oração.

A oração é neutra em relação ao conteúdo ideológico, sua estrutura é de natureza gramatical. O enunciado, por outro lado, não é neutro, seu conteúdo implica posicionamentos, seu valor semântico é o sentido, o que vai resultar em uma referência ao sujeito, dependendo do momento em que se realiza. Pode-se

descrever critérios para a identificação desses enunciados, como a alternância de sujeitos, a relação do enunciado com o próprio locutor e com os outros parceiros na comunicação verbal e no seu acabamento.

Essa alternância de sujeitos do discurso, que determina os limites dos enunciados, fica evidente nos campos da comunicação cultural científica e artística, uma vez que estas obras são complexas em sua organização, delimitando fronteiras em seus gêneros textuais discursivos.

Essas fronteiras, ao conservarem sua *precisão* externa, adquirem um caráter interno graças ao fato de que o sujeito do discurso – neste caso o *autor* de uma obra – aí revela a sua individualidade no estilo, na visão de mundo, em todos os elementos da ideia de sua obra (BAKHTIN, 2003, p. 279, grifos do autor).

Para Bakhtin, essas marcas de individualidade no estilo do autor, que estão precisamente explícitas em seu texto, em sua obra, são as responsáveis por criar princípios interiores específicos que a diferencia de outras obras, ainda que esta esteja vinculada a outros autores dentro do seu processo de comunicação discursiva, como acontece no caso de referências a autores antecessores, cujos textos pertencem à mesma corrente e, até mesmo, a obras de correntes contrárias.

O acabamento, a conclusibilidade do enunciado é uma característica interna que está vinculada à alternância de sujeitos no discurso. Essa conclusibilidade é específica e pode ser determinada por categorias como a exauribilidade do objeto e do sentido, o projeto de discurso ou vontade de discurso do falante e as formas típicas composicionais e de gênero do acabamento (BAKHTIN, 2003, p. 281). Para que esse acabamento se processe, não basta que o enunciado seja compreendido no sentido da língua, ele precisa possibilitar uma capacidade de resposta a ele.

Essa capacidade de resposta acontece quando, em cada enunciado, nos mais diversos campos da comunicação discursiva, das enunciações puramente factuais (como um pedido ou uma ordem) às mais complexas obras de ciências ou da literatura, interpretamos a intenção do falante. Ao supor o que o falante quer dizer, percebendo a vontade discursiva do falante, nos tornamos seu mediador nessa conclusibilidade, que é responsável por determinar o todo do enunciado.

A vontade discursiva do falante se realiza “na *escolha de um certo gênero de discurso*” (BAKHTIN, 2003, p. 282, grifos do autor). Essa escolha é determinada pela situação concreta da comunicação discursiva. Essas escolhas são feitas a partir de

uma intenção do falante, que precisa adequar toda sua individualidade e subjetividade ao gênero do discurso escolhido. Ainda que essas formas pareçam substancialmente diferentes daquelas formas estabilizadas e normatizadas pelas formas dos gêneros do discurso da língua, só é possível imprimir uma vontade discursiva, mesmo que individual, quando um determinado gênero do discurso é eleito.

No entanto, essas escolhas se tornam mais fáceis quando associadas a uma entoação expressiva. Já que, “esses gêneros requerem ainda um certo tom, isto é, incluem em sua estrutura uma determinada entoação expressiva” (BAKHTIN, 2003, p. 284).

A escolha dos meios linguísticos e dos gêneros de discurso é determinada, antes de tudo, pelas tarefas (pela ideia) do sujeito do discurso (ou autor) centradas no objeto e no sentido. É o primeiro momento do enunciado que determina as suas peculiaridades estilístico-composicionais. O segundo elemento do enunciado, que lhe determina a composição do estilo, é o elemento *expressivo*, isto é, a relação subjetiva emocionalmente valorativa do falante com o conteúdo do objeto e do sentido do seu enunciado (BAKHTIN, 2003, p. 289, grifos do autor).

O estilo individual do enunciado é marcado pelo aspecto emocionalmente valorativo impresso ao discurso pelo sujeito. Podemos mesmo dizer que o elemento expressivo influencia na comunicação. Visto que, sabemos que a língua, enquanto sistema, possui um arsenal de recursos linguísticos, como os recursos lexicais, morfológicos e sintáticos. No entanto, todos esses recursos linguísticos soam como neutros quando aplicados com a finalidade de exprimir uma posição emocionalmente valorativa.

#### **1.2.4 Entoação Expressiva**

Bakhtin (2003) nos diz que um dos meios de expressão da relação emocionalmente valorativa do falante com o objeto da sua fala é a entoação expressiva (BAKHTIN, 2003, p. 290). Assim, a entoação expressiva é capaz de fornecer uma valorização à palavra.

As escolhas das palavras pelos seus significados (que em si mesmas não são expressivas) se tornam expressivas e significativas ao corresponder a um objetivo expressivo dado pelo sujeito que as enunciam. Por mais que essas palavras possuam um valor semântico, elas não estão isentas de gerar novos valores emocionais a partir de novos enunciados. Enfim, a expressividade não está na palavra, mas é dada a ela, sobretudo, por meio da entoação expressiva.

Quando escolhemos as palavras no processo de construção de um enunciado, nem de longe as tomamos sempre do sistema da língua em sua forma neutra, *lexicografia*. Costumamos tirá-las de *outros enunciados* e antes de tudo de enunciados congêneres com o nosso, isto é, pelo tema, pela composição, pelo estilo; conseqüentemente, selecionamos as palavras segundo a sua especificação de gênero (BAKHTIN, 2003, p. 292-293, grifos do autor).

Assim, as palavras da língua não pertencem a ninguém, mas obtemos acesso a elas porque as ouvimos em determinados contextos, em enunciações individuais, singulares e particulares de cada enunciado. Uma palavra não é própria de ninguém, mas esta mesma palavra pode encontrar-se mais apropriada a um enunciado do que a outro. A palavra é carregada de valor quando expressa em uma enunciação. Quando isso acontece, ou seja, quando o enunciado carrega a palavra de valores, essa enunciação é única, trata-se de um momento que não se repete.

Esse momento é caracterizado pelo encontro da palavra com a realidade concreta e nas condições de uma situação real que, por sua vez, é representado pelo enunciado de alguém dotado de certa autoridade. Essa tal autoridade é fornecida por meio do tom valorativo pelo qual as palavras são expressas, assimiladas, reelaboradas e, então, reacentuadas.

Para Bakhtin, “o emprego das palavras na comunicação discursiva viva sempre é de índole individual-contextual” (BAKHTIN, 2003, p. 294). Dessa forma, o sentido não é determinado pela palavra ou pela língua, mas pela entoação expressiva de valor dada ao contexto.

A entoação estabelece um vínculo estreito da palavra com o contexto extraverbal: a entoação viva parece levar a palavra para os seus próprios limites. [...] A entoação *está sempre na fronteira do verbal e do não verbal, do dito e não-dito*. Na entoação, a palavra contata imediatamente com a vida. E é antes de tudo na entoação que o falante contata com os ouvintes: a entoação é social *par excellence*. [...] É precisamente esse ‘tom’ (entoação) que faz a

‘música` (sentido geral, significado geral) de todo enunciado. [...] A situação e o respectivo público determinam, antes de tudo, precisamente a entonação e já através dela realizam também a escolha das palavras e a sua ordem; através da entonação assimilam o conjunto do enunciado” (BAKHTIN, 2003, p. 449-450, grifos do autor).

Ressaltamos ainda que, manuseando diferentes textos do Círculo de Bakhtin, pode-se concluir que a compreensão se constrói no processo de interlocução e que nem sempre os elementos necessários a esta construção estão previamente definidos. Em outros termos, as significações formais que se repetem e são reconhecidas pelo falante são também produtos de uma atividade objetivamente intuitiva, ainda que a junção dessas duas qualidades em uma mesma atividade possa parecer paradoxal.

A dedução necessária destes movimentos entre o interno (linguístico) e o externo (contexto no seu sentido mais amplo) é que a língua não se constitui por um conjunto de recursos expressivos formal e semanticamente determinados, mas apenas relativamente determinados, dado que seria impossível precisar o jogo entre reconhecimento e compreensão. A língua, reduzida a si mesma, somente poderia ser repetição.

No pensamento bakhtiniano, teremos, então, que aceitar que os objetos são construções abstratas, que não revelam o real significado da língua e que apenas tem valor quando é estabelecida a correlação necessária entre língua e seu exterior para lhe permitir funcionar nas situações infinitas que se inserem nos enunciados, cujas 'dobras' se velam e desvelam dentro dos processos de interação verbal, sejam eles orais ou escritos.

Dessa forma, por todas as colocações, anunciadas e defendidas por Bakhtin e/ou pelo Círculo de Bakhtin, é que acreditamos que se torna relevante promover uma pesquisa que envolva a ideia de autoria associada à prosódia, tema que pretendemos discutir com este estudo. De acordo com nossas interpretações, a enunciação será promovida a partir de uma entoação expressiva, na qual o locutor sempre se colocará a partir de uma posição, ou seja, de um ato responsivo ativo demonstrado pela interação com seu interlocutor.

O conjunto de princípios acima apresentados corrobora com o que afirma Bakhtin (2003) a respeito da existência de dois pressupostos que determinam o texto como enunciado: a sua ideia, a intenção e a realização dessa intenção, ou

seja, o projeto e a execução desse projeto. A execução desse projeto se torna para nós, nesta pesquisa, a própria aplicação da Teoria Interacional da Entoação (TIE), cujo tratamento aborda o jogo dos tons, proposta por David Brazil (1981 e 1985), conforme verificamos na parte seguinte de nosso trabalho.

### 1.3 PROSÓDIA: TEORIA INTERACIONAL DA ENTOAÇÃO SEGUNDO BRAZIL

#### 1.3.1 Prosódia

De acordo com Scarpa (1999), o termo prosódia, nos estudos linguísticos, remete a uma gama variada de fenômenos que abarcam parâmetros como altura, intensidade, duração, pausa, velocidade da fala, bem como os estudos dos sistemas de tom, entoação, acento e ritmo das línguas naturais.

Ainda segundo a mesma autora, o termo remonta aos gregos, que utilizavam a palavra para designar traços da fala que não podiam ser representados ortograficamente. Posteriormente, símbolos foram introduzidos na escrita para marcar o que antes era reconhecido como acento tonal ou melódico, esses símbolos foram chamados de prosódias (SCARPA, 1999, p. 07-08).

Podemos identificar a utilização do termo prosódia, tanto por estudiosos da estética da manifestação literária em relação às teorias da métrica poética e ritmo da poesia e da prosódia, quanto por pessoas que atribuem uma utilização mais informal ao termo, usando-o para sugerir uma ideia de bem falar ou, simplesmente, relacionando-o à música. No entanto,

do sentido atribuído ao termo que os gregos usavam – representação, na escrita, de traços outros que não os expressos pela sequência de vogal e consoante –, os linguistas modernos recuperaram a parte que se refere ao conjunto de fenômenos fônicos que se localiza além ou “acima” (hierarquicamente) da representação segmental linear dos fonemas. Assim, o termo tem sido intercambiado com *supra segmento*. A preferência ao termo prosódia voltou à tona pela pressão das teorias fonológicas não lineares e pelo desenvolvimento descritivo e tecnológico efetuado no âmbito da fonética acústica. A base da argumentação em favor do uso do termo prosódia em vez de *supra segmento* é a certeza de que os fatos

fônicos segmentais e os prosódicos não são independentes (SCARPA, 1999, p. 08, grifos da autora).

Com o progresso das investigações quanto à língua em uso, representada por elementos como duração, intensidade e entoação, expressos por meio da fala, a prosódia passa a ser vista não mais como simples aspecto fonológico, que foi, por certo tempo, excluída das gramáticas normativas, as quais não chegavam a contemplar as construções dialógicas do significado. Mas, a prosódia passa a ser observada como artifício singular que se torna fundamental no processo de se pensar a linguagem.

A partir de uma observação macro sobre a Análise do Discurso (AD), na qual se encontram localizadas teorias como a da sociolinguística interacionista, dos atos de fala, entre outras, pode-se dizer que a prosódia está, portanto, situada no interior do que se considera uma fonologia pragmática.

Dentro desse contexto pragmático, associado ao advento dos estudos no campo da Análise do Discurso (AD), a entoação passa a ser investigada pela sua dimensão enunciativa, o que acarreta um crescimento significativo das pesquisas voltadas para os estudos da prosódia.

Esse desenvolvimento conta com a contribuição dada por David Brazil, juntamente com John Sinclair e Malcolm Coulthard, e seu grupo de pesquisadores da Universidade de Birmingham, Inglaterra, que observam “a entoação como uma das estratégias do falante para orientar o ouvinte a apreender o significado comunicativo dos enunciados” (LUCIANO, 2000, p. 67), fazendo surgir, assim, a Teoria Interacional da Entoação (TIE). Essa teoria, desenvolvida por Brazil (1985), nasce, essencialmente, em meio à pragmática, justamente pelo fato desta considerar a linguagem um fenômeno comunicativo, intersubjetivo e social.

### **1.3.2 Teoria Interacional da Entoação (TIE)**

A Teoria Interacional da Entoação<sup>1</sup> de Brazil foi desenvolvida entre o final da década de setenta e início da década de oitenta, e é apresentada na obra, intitulada

---

<sup>1</sup> Teoria Interacional da Entoação doravante TIE.

*The communicative value of intonation*, publicada em 1985, na qual Brazil desenvolve uma teoria que descreve a forma como a prosódia possibilita a veiculação do significado por meio da análise da materialização do som em interações verbais. Entende-se aqui a prosódia como um conhecimento socialmente construído.

É possível, por meio da transformação da aplicação da TIE em mais uma contribuição dentro das pesquisas voltadas à análise do discurso, termos o entendimento de que se retira do texto aquilo que Brazil considera como nível fundamental para compreensão do sentido, que é a voz.

Ao realizarmos uma busca por estudos produzidos com base na TIE de David Brazil em Bancos de Dados de teses e dissertações acadêmicas em Universidades distribuídas pelo território brasileiro, bem como em periódicos e revistas científicas publicadas em âmbito nacional, pudemos registrar que grande parte dos estudos realizados com base na teoria desenvolvida por Brazil (1985) está voltada para a leitura em voz alta (LVA), em que se relaciona a fala espontânea e o texto escrito, quando é possível identificar o valor da prosódia funcionando, efetivamente, na construção de sentido.

Podemos observar o desenvolvimento de pesquisas voltadas para a análise da leitura em voz alta associada à TIE em trabalhos como os de Luciano (2000), Nogueira (2004), Lopes (2006), Serra (2009), Santos (2010) entre outros.

A leitura em voz alta torna-se, assim, uma das principais atividades de uso da apropriação da língua que tem levado pesquisadores a aceitar que o valor da entoação, bem como dos aspectos prosódicos, não podem ser considerados aspectos de menor importância.

Essa ideia reforça o argumento de Brazil (1985), no qual ele apresenta a entoação como uma estratégia de escolha do falante com o objetivo de orientar, guiar o seu ouvinte na compreensão dos significados comunicativos contidos nos enunciados. O autor defende que o padrão entoacional na fala de qualquer indivíduo permite a identificação dos valores comunicativos da entoação, uma vez que esse padrão revela indícios de sua intenção, sendo, portanto, estabelecido a partir de uma relação direta com a intenção comunicativa.

Os padrões entoacionais atuam no discurso para exercer três funções na interação: a função organizacional, a função social e a função informativa.

A primeira função, a organizacional, como sugere o próprio termo, relaciona-se ao aspecto sobre como os tons são usados pelo falante para organizar o seu discurso. Uma vez que a proposta teórica é a de que o exercício dessas funções se dá forma interativa, entende-se, portanto, que deva haver consciência desse aspecto por parte dos interactantes, locutor e interlocutor.

A segunda função exercida pelos padrões entoacionais, a função social, sugere que os sujeitos participantes da interação reconheçam o seu papel dentro de uma dada estrutura organizacional. Essa função pode ser identificada por meio das pistas entoacionais produzidas pelos falantes com a finalidade de terem os seus papéis sociais ativos assegurados dentro da interação.

Quanto ao papel da terceira função exercida pelos padrões entoacionais, temos a função informativa, que revela, a partir de recursos prosódicos entoacionais, as orientações quanto ao conteúdo a ser informado por meio da fala. Assim, vimos que “essa noção surgiu da observação de que os falantes também se utilizam de determinados recursos tonais para dar indicações acerca do conteúdo informacional propriamente dito” (LUCIANO, 2000, p. 71).

Luciano (2000) ressalta ainda que,

na realidade, o que Brazil está definindo por função informativa (distinguindo conteúdos novos de conteúdos partilhados) é o reconhecimento da existência de pistas entoacionais orientadoras da construção de sentido pelo interlocutor, sinalizando as proposições mais relevantes (LUCIANO, 2000, p. 71, grifos da autora).

Para a autora, o resultado da interação provocado pelo “efeito que o conjunto total dessas pistas traz para a construção de sentido do texto” deve ser observado pelo pesquisador e associado ao contexto no qual o evento comunicativo está inserido (LUCIANO, 2000, p.71).

A partir de dadas colocações, percebemos que os padrões entoacionais têm a finalidade, sobretudo, de exercer determinadas funções no discurso a fim de promover a construção de sentido ao longo das interações verbais sociais.

Na teoria de Brazil, “uma descrição que lida com entonação adequada deve, de fato, procurar responder a perguntas de tipo muito diferente daqueles que gramáticas de frase são configuradas para responder” (BRAZIL, 1985, p. 05,

tradução nossa)<sup>2</sup>, ou seja, a descrição da entonação não deve ser analisada como um elemento com função gramatical mas deve ser vista, prioritariamente, como elemento em função do discurso.

A entoação promove a legibilidade, que pode ser entendida como o significado que contribui para o desenrolar de um discurso interativo, que, por sua vez, é retirado da forma como o enunciado se materializa em som na interação verbal usada nas falas cotidianas.

Mas para dar sentido a entonação, precisamos conceber os falantes como classificadores de suas experiências enunciativas, que devem ser válidas para eles e para seus interlocutores no momento da enunciação. Cada uma das oposições no sistema de constituição do significado é o de ser pensado como uma oportunidade para a criação de categorias em função da apreensão do falante de como as coisas estão expressadas entre ele e um suposto ouvinte (BRAZIL, 1985, p. 06, tradução nossa)<sup>3</sup>.

Assim, a escolha de um determinado padrão entoacional obedecerá a uma decisão que se dá durante o processo de desenvolvimento da conversação, ficando condicionada ao conhecimento de mundo dos interlocutores e à complexidade do tema em questão. O falante é capaz de fazer escolhas, envolvendo um determinado padrão entoacional, a partir do que ele supõe que o seu ouvinte tenha condições de compreender. Essas escolhas são feitas a fim de promover o entendimento entre falante e ouvinte.

As escolhas são feitas pelo falante, também, de acordo com o contexto apresentado. A TIE identifica quatro sistemas de escolhas que podem ser feitas pelo falante. Essas escolhas estão relacionadas à proeminência, base ou *key*, terminação e tom. Cada um desses pontos possui a capacidade de fornecer maior ou menor legibilidade, dando maior significado ao discurso entre falante e ouvinte.

A TIE de Brazil (1985) propõe a noção de contexto interacional como resultante da enunciação.

---

<sup>2</sup> “A description which handles intonation properly must, indeed, seek to answer questions of quite a different kind from those which sentence grammars are set up to answer” (BRAZIL, 1985, p. 05).

<sup>3</sup> “But to make sense of intonation, we need to think of speakers as classifying experience along lines that are valid for themselves and their interactants, and in the here-and-now of the utterance. Each of the oppositions in the meaning system is to be thought of as an occasion for setting up ad hoc categories in the light of the speaker’s apprehension of how things presently stand between him and a putative hearer” (BRAZIL, 1985, p. 06).

Valor comunicativo é algo que ocorre com o enunciado em si. Em vez de dizer que as características que configuram um contexto são resultados das escolhas feitas pelo falante em utilizar um tratamento entoacional para o seu discurso, vamos dizer, mais corretamente, que a entoação é configurada a partir de um determinado contexto de interação (BRAZIL, 1985, p 47, tradução nossa)<sup>4</sup>.

O autor nos diz que não são os aspectos da situação vivida durante a comunicação que levam às escolhas entoacionais feitas pelos falantes, mas são as escolhas entoacionais feitas ao longo da interação que constroem o contexto interacional. As escolhas entoacionais são responsáveis por projetar um determinado contexto de interação.

O tratamento do tom em um enunciado de forma geral acarretará um componente significativo de informações indiciais; ansiedade, raiva ou desconforto físico podem resultar em um aumento gradual no tom da voz: um ouvinte pode, em uma dada situação, perceber uma grande quantidade de informação deste tipo de variação tonal, que se sobrepõe às mudanças sistemicamente importantes (BRAZIL, 1985, p. 10-11, tradução nossa)<sup>5</sup>.

O objetivo do autor é mostrar que as escolhas tonais podem ser identificadas e relacionadas a um conjunto de oposições de significados que, juntos, constituem um subcomponente distintivo para o significado potencial da língua. Esses significados são capazes de promover informações como: ansiedade, raiva, alegria, tristeza, etc. Trata-se de significados que revelam efeitos do comportamento do falante.

Os falantes segmentam a fala em pequenas unidades, motivados não apenas pela necessidade atribuir coesão sintática a sua fala, ou mesmo para realizar uma pausa pela tomada de ar, mas também para facilitar a compreensão do interlocutor. A segmentação do fluxo de fala é importante para reduzir a ambiguidade, aumentar a inteligibilidade e proporcionar ao ouvinte uma margem maior de tempo para que a

---

<sup>4</sup> “Communicative value is something that occurs to the utterance itself. Instead of saying that a certain configuration of contextual features results in the speaker choosing a certain intonation treatment for his utterance, we will say, more correctly, that intonation projects a certain context of interaction” (BRAZIL, 1985, p. 47).

<sup>5</sup> “The overall pitch treatment of an utterance will carry a significant component of indexical information; or an increase in anxiety, anger or physical discomfort might result in a gradual rise in the general pitch of the voice: a hearer might, in a given situation, derive a great deal of information of this kind from variation that is superimposed upon systemically significant changes” (BRAZIL, 1985, p. 10-11).

fala possa ser processada, mais especificamente, ao longo desses intervalos (BRAZIL, 1985, p. 17).

O autor deu a esses pequenos trechos da fala o nome de unidades tonais, atribuindo-lhes certas características. Essas unidades tonais caracterizam-se por subidas e descidas de tons. Elas possuem, no mínimo, uma e, no máximo, duas sílabas mais enfáticas, chamadas proeminências (BRAZIL, 1985, p. 18-20).

Essas divisões entoacionais, chamadas de unidades tonais e caracterizadas por subidas e descidas do tom, são entendidas como segmentações dos enunciados em pequenas unidades (BRAZIL, 1985, p. 20-22). Definição que está de acordo com o que apresenta Crystal (2008), quando diz que “uma sequência de tons constitui um CONTORNO ou UNIDADE DE TONS” (CRYSTAL, 2008, p. 254, grifos do autor). Assim, o contorno entoacional segmenta as estruturas, que, por sua vez, são entendidas como unidades tonais.

Brazil sugere que “o falante planeja suas unidades tonais e o ouvinte as decodifica como um todo” (BRAZIL, 1985, p. 12, tradução nossa)<sup>6</sup>, ou seja, essas unidades tonais são planejadas pelo falante a partir do momento em que ele começa a elaborar suas falas, o que pode favorecer em maior ou menor grau a compreensão ou decodificação do ouvinte sobre determinado enunciado.

Assim, cada unidade tonal fornece ao ouvinte pistas acerca da intenção comunicativa do falante. Essas pistas se manifestam por meio de proeminências, que podem ser interpretadas como força articulatória atribuída a uma sílaba que se destaca. Essa proeminência é determinada pela ênfase dada a uma determinada sílaba escolhida pelo falante, a qual, nem sempre, necessariamente, coincide com a sílaba tônica da palavra, mas com o que o falante tem a intenção de ressaltar, de chamar a atenção do ouvinte para o seu discurso.

Nessa interação entre falante e ouvinte, as divisões entoacionais pronunciadas por meio dos enunciados são definidas pelo falante de acordo com o contexto situacional e informativo no qual ele encontra-se inserido e não apenas por fatores de ordem gramatical. Assim, antes de iniciar uma unidade tonal, o falante já antecipa sua função, selecionando as proeminências, de acordo com o conhecimento partilhado que possui com o seu ouvinte, bem como com o contexto de interação.

---

<sup>6</sup> “the speaker plans the tone unit and the hearer decodes it as a whole” (BRAZIL, 1985, p. 12).

A proeminência sempre deverá estar associada a algum significado da palavra a ser veiculada. O falante, de acordo com a sua intenção, varia o número e a localização das proeminências, ou seja, a seleção do elemento proeminente faz parte da ação na qual o falante está envolvido (BRAZIL, 1985, p. 20). Deve-se considerar ainda que, dependendo da situação, há a possibilidade desse contexto não permitir que seja feita uma proeminência em um determinado local.

A escolha do local, onde aplicar uma proeminência, é feita a partir de sílabas proeminentes ou não proeminentes que, por sua vez, tem relação com o grau de importância dado às informações dentro do discurso (BRAZIL, 1985, p. 20). O falante deve ter consciência do motivo de suas escolhas quando atribui proeminência a uma determinada sílaba, visto que tanto a presença como a ausência da proeminência em determinada sílaba pode influir na mudança de significado de todo o contexto.

Cada unidade tonal é formada por uma ou duas proeminências. No caso da unidade tonal que possui duas proeminências, a primeira delas é denominada *onset syllable* ou sílaba base, e a segunda é denominada terminação (BRAZIL, 1985, p. 23). A distinção de proeminências na mesma unidade tonal tem sua origem na observação da existência de três níveis distintos de realização de fala: alto, médio e baixo (BRAZIL, 1985, p. 25). Da mesma forma, quando as unidades tonais possuem apenas uma proeminência, as atenções recaem sobre as informações apresentadas naquele único elemento destacado.

Assim, de acordo com Brazil, a proeminência tem a capacidade de determinar o início e o fim de cada segmento tonal, sua atuação acaba por fixar o domínio sobre três variáveis: base, terminação e tom (BRAZIL, 1985, p. 38). Além disso, podemos ressaltar que cada variável está associada a um nível, podendo ser classificada como alta, média e baixa, o que dá ao falante a possibilidade de criar suas próprias marcas discursivas, independente das marcas gramaticais estabelecidas pela estrutura da língua.

A seguir, apresentamos o Quadro 2 que ilustra as funções exercidas pelos diferentes níveis de proeminências em relação à base e a terminação:

<b>NÍVEL</b>	<b>BASE</b>	<b>PISTA</b>	<b>TERMINAÇÃO</b>
<b>BAIXO</b>	A informação é a mesma que outra – não há intenção de acrescentar	<b>EQUATIVA</b>	Não há expectativa estabelecida; ou uma declaração conclusiva

<b>MÉDIO</b>	A intenção é dizer que concorda com o outro	<b>ADITIVA</b>	O falante espera concordância do ouvinte
<b>ALTO</b>	A intenção é contradizer – implica um julgamento	<b>CONTRASTIVA</b>	Oferece ao ouvinte uma chance de contestar

**Quadro 2** – Proeminência, Nível, Base e Terminação.

Dentro do discurso, a concentração dada a alguns elementos, por meio da aplicação da proeminência, faz com que a interação siga numa determinada direção, de acordo com a intencionalidade aplicada àquela enunciação. A estrutura ilocutória predomina sobre a estrutura gramatical.

Para o autor, é dentro do contexto interacional que se realizam as diferentes escolhas tonais. Cada unidade tonal, concebida dentro do discurso, ocorre em um tempo e lugar específico, o que faz desse contexto interacional único e irrepetível.

O que torna o ambiente único, no entanto, é o facto de, após cada passo dado ao longo do tempo contínuo, os interlocutores fazerem alusão a conhecimentos partilhados sobre o que quer que tenha sido dito anteriormente (BRAZIL, 1985, p. 44, tradução nossa)<sup>7</sup>.

Dessa forma, o conhecimento partilhado pode ser assumido como uma característica do contexto interacional quando ambos os participantes se comprometem a, cada passo dado ao longo do discurso estabelecido, compartilhar conhecimentos sobre o que quer que tenha sido mencionado anteriormente, por cada um dos participantes

O discurso centrado no ouvinte, bem como no conteúdo, se preocupa com a interação entre seus participantes e é definido por Brazil como “discurso de orientação direta” (BRAZIL, 1985, p. 202, tradução nossa)<sup>8</sup>. O falante assume um papel de participante ativo, fazendo uso das estratégias interacionais, aumentando, assim, o valor comunicativo das unidades tonais. “Neste caso, a diversidade de tons é maior, bem como a diferença em níveis tonais, emprestando à fala um “colorido” o qual estamos habituados a chamar de NATURALIDADE” (LUCIANO, 2000, p. 69, grifos da autora).

A descrição de cinco tons diz respeito a uma característica em particular relacionada a um valor comunicativo em que cada tom, à sua maneira, é capaz de

<sup>7</sup> “What makes the setting unique, however, is the fact that, after each step forward along the time continuum, it includes shared awareness of what has been said before” (BRAZIL, 1985, p. 44).

<sup>8</sup> “direct orientation discourse” (BRAZIL, 1985, p. 202).

transmitir um valor de verdade para todas as ocorrências encontradas sob aquele determinado tom. Essas análises são observadas a partir de contextos narrativos, caracterizados por trechos de fala (BRAZIL, 1985, p. 104-105).

As escolhas tonais fornecem-nos um trabalho de caracterização fonética dividido em cinco tons: descendente ↘, ascendente ↗, descendente ascendente ↗↘, ascendente descendente ↘↗ e neutro →. Esses tons constituem cinco opções de escolhas com as quais o falante se confronta a cada unidade tonal que ele profere. “Caso ele não escolha qualquer uma dessas opções, a unidade tonal proferida pelo falante soará incompleta” (BRAZIL, 1985, p. 104, tradução nossa)<sup>9</sup>.

Luciano (2000) complementa as informações relativas às escolhas tonais, propondo que,

esses tons são relacionados à intenção do falante pela observação das funções interacionais que podem assumir. Podem ser: (a) informar ao ouvinte quanto à natureza do que é dito; (b) informar em que ponto o ouvinte pode cooperar; (c) informar como a cooperação pode ser dada; (d) avaliar a contribuição do ouvinte; e tantos outros aspectos definidos situativamente numa relação do tratamento entoacional com o *contexto de interação* (LUCIANO, 2000, p. 70, grifos da autora).

Portanto, podemos afirmar que ficam estabelecidos graus de intensidade, assim como de intencionalidade que, atribuídos aos tons, podem indicar um maior ou menor estágio de envolvimento do falante com o enunciado. Com isso, podemos concluir que, quanto mais o falante assume uma postura em que ele se utiliza de mais recursos entoacionais, maior será seu poder de interação com o seu interlocutor, visto que os tons estão intrinsecamente relacionados à intenção do falante exatamente pelas funções de natureza interacional descritas acima.

Os tons mais frequentemente encontrados em muitas formas de discurso são os descendente ↘ e descendente ascendente ↗↘. De maneira bem informal, podemos dizer que o primeiro tom, descendente ↘, é utilizado em contextos narrativos e trata-se de alguma informação nova, recém-introduzida na conversação. Quando observamos a utilização do segundo tom descrito neste parágrafo, o tom descendente ascendente ↗↘, trata-se do assunto que está efetivamente sendo discutido, conversado.

---

<sup>9</sup> “If he does not choose one of the five, the tone unit will sound incomplete” (BRAZIL, 1985, p. 104).

É a unidade tonal que contém um tom descendente ascendente ↗ que nos fornece pistas sobre o que está sendo informado e conhecido por ambos os participantes; já a unidade tonal, contendo o tom descendente ↘, nos indica sobre o conhecimento novo que está sendo apresentado (BRAZIL, 1985, p. 106-107).

Constatamos a importância a respeito dessa informação, quando registramos as observações evidenciadas por Luciano (2000):

a cada um desses tons são atribuídos valores comunicativos de natureza informativa ou interacional. Os tons descendentes recaem sobre elementos considerados pelo falante como informação nova, ficando os tons ascendentes para as alusões a conteúdos partilhados pelos interactantes, servindo de ancoragem textual para os conhecimentos novos (LUCIANO, 2000, p. 70, grifos da autora).

Assim, a ideia de conhecimento partilhado está assoada aos tons descendentes ascendentes ↗, já os tons descendentes ↘ relacionam-se à ideia de conhecimento novo, informação ainda não partilhada.

Trechos nos quais são produzidos mais tons descendentes ↘ servem para destacar informações novas, ao passo que os tons descendentes ascendentes ↗ favorecem a compreensão de conteúdos partilhados.

O tom neutro →, para o autor dessa teoria, está vinculado a noção de um tom cujo enunciado está centrado na construção da língua e não em seus interlocutores ou na intencionalidade dos falantes.

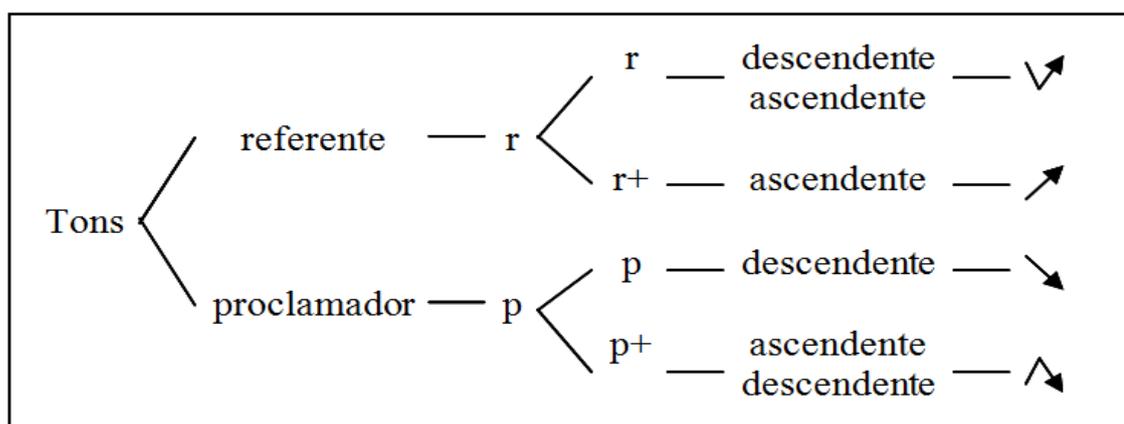
David Brazil (1985) dá aos tons descendentes ascendentes ↗ o nome de “refer”, representado pela letra (r), exatamente pelo fato desses tons serem utilizados para fazer uma referência ao que já é conhecido pelos interlocutores em um determinado contexto interativo. Aos tons descendentes ↘, o autor dá o nome de “plocclaim”, pelo fato desses tons exercerem a função de proclamar, publicar, tonar conhecido algo que ainda não era do conhecimento por parte de um dos interactantes do contexto em discurso.

A oposição de sentido a qual esses dois tons realizam é explicada pela relação que se estabelece com os estados complementares de separação e convergência, que caracterizam, sucessivamente, o relacionamento entre o falante e o ouvinte no momento em que cada unidade de tom é usada. Fica claro para o autor da teoria que a distinção entre esses dois tons esgota as possibilidades de escolhas no interior do paradigma particular que representam (BRAZIL, 1985, p. 126).

Entretanto, Brazil reconhece que, ainda assim, existem situações que, por alguma razão, o falante não consegue ajustar sua performance com a finalidade de projetar um suposto estado de entendimento entre ele e seu ouvinte. Trata-se de situações, nas quais ele não consegue, ou não deseja, tomar decisões que dependam da distribuição entre tons de referência (r) e proclamação (p), isto é, entre tons descendentes ascendentes  $\nabla \nearrow$  e descendentes  $\searrow$  (BRAZIL, 1985, p. 126).

O autor explica que o falante dispõe de outros meios para fornecer sentido a uma unidade tonal, anunciando que, tendo o falante decidido pela utilização de um tom de referência (r), ele tem a opção de realizá-lo de maneira descendente ascendente (r)  $\nabla \nearrow$  ou de maneira ascendente (r+)  $\nearrow$ . No caso em que o falante decide por um tom de proclamação (p), ele tem a opção de realizá-lo de maneira descendente (p)  $\searrow$  ou ascendente descendente (p+)  $\nearrow \searrow$  (BRAZIL, 1985, p. 127).

Podemos representar as possibilidades de escolhas por tons descritas aqui de acordo com as figuras representadas no Quadro 3 sobre as possibilidades de escolhas tonais.



**Quadro 3 – Tons.**

Ainda assim, Brazil nos diz que o tom ascendente descendente (p+)  $\nearrow \searrow$  pode ser facilmente substituído pelo tom descendente (p)  $\searrow$ . E, que o tom ascendente (r+)  $\nearrow$  pode ser facilmente substituído pelo tom descendente ascendente (r)  $\nabla \nearrow$  (BAZIL, 1985, p. 127). Então, qual será o valor atribuído designado à característica da conversão dada por tons acrescidos do sinal (+)?

A resposta para tal pergunta está na ideia de que Brazil baseia sua teoria de maneira a levar em conta o aspecto do contexto em que a interação se insere. Dessa forma, Brazil postula uma condição geral para qualquer interação verbal, que

é a de compartilhar o entendimento de que existe um determinado participante no controle do discurso ao longo de todo o desenvolvimento da interação verbal.

No entanto, Brazil ressalta ainda que existem situações nas quais as regras para o reconhecimento do papel de domínio atribuído a quem fala ficam mais evidentes. Essas situações incluem alguns eventos como o contexto que envolve a sala de aula, a consulta médica, entre outros. Dentro desses contextos, podemos identificar que um determinado participante na interação verbal irá assumir o que Brazil chamou de “papel dominante” do falante (BRAZIL, 1985, p. 129, tradução nossa)<sup>10</sup>.

Brazil afirma que a função principal dos tons acrescidos do sinal (+) é assegurar o papel de dominante ao seu respectivo usuário, o qual é capaz de produzir um significado distinto dos significados produzidos pelos falantes considerados não dominantes num discurso (BRAZIL, 1985, p. 131).

Dessa forma, se os tons acrescidos do sinal (+) pertencem exclusivamente ao repertório do falante dominante, então, podemos concluir que as escolhas por tons acrescidos do sinal (+) exercem a função de promover um contexto de interação no qual sempre irá existir o domínio do discurso apresentado por um dado falante que opta por fazer uso de determinados tons.

Quanto aos contextos interacionais, esses são observados por Brazil não mais sob um enfoque gramatical, o qual distingue as sentenças em declarativas e interrogativas, mas as sentenças passam a ser analisadas sob o ponto de vista de “contexto narrativo” e “contexto indagativo”, conforme observamos no texto citado por Luciano (2000):

o contexto narrativo caracteriza-se por trechos de fala em que o falante produz mais tons descendentes (informativos) para destacar informações novas e menos tons ascendentes (alusivos) para os conteúdos partilhados. No contexto indagativo, o falante utiliza tons ascendentes em pontos onde espera a participação de seu interlocutor com uma “contribuição de ouvinte”, ou seja, pequenas contribuições do ouvinte para demonstrar sua atenção ao dito (LUCIANO, 2000, p. 72, grifos da autora).

Portanto, assim como é estabelecida uma distinção entre os tons para fazer referência a um conhecimento partilhado ou proclamar, publicar, tornar conhecido

---

<sup>10</sup> “dominant role” (BRAZIL, 1985, p. 129).

algo ainda desconhecido pelos participantes ouvintes da interação, da mesma forma acontece nos contextos narrativos e indagativos, em que são utilizadas formas distintas de tons para fazer menção a intencionalidade que está por trás da comunicação.

Dito isto, tratamos, a seguir, sobre a forma com a qual podemos incursionar na tentativa de uma construção da comunhão mais precisamente estabelecida entre os pressupostos apresentados quanto à autoria, elucidados por Bakhtin (1990 e 2003) e o que é proposto pela TIE, enunciada por Brazil (1981 e 1985).

#### 1.4 AUTORIA E PROSÓDIA: UM DIÁLOGO POSSÍVEL

Chegamos a essa parte final, que compreende os Pressupostos Teóricos do nosso trabalho, na ânsia de estabelecermos associações entre as teorias descritas ao longo dessa revisão teórica. Nosso propósito, com essas associações, é de vislumbrar algumas respostas para as perguntas que norteiam nossa pesquisa (Há autoria na prosódia? De que forma podemos identificar a presença da autoria na prosódia? E, por fim, o que caracteriza a presença da autoria na prosódia?), e, em seguida, quando no momento da descrição e análise dos dados, sermos capazes de responder a elas.

Portanto, procurando estabelecer uma relação coerente entre autoria e prosódia, bem como quanto à relevância do som para a linguagem no ensino, buscou-se ver de que forma estaria a prosódia vinculada ao conceito de autoria estabelecido por Bakhtin.

Para o estudioso, “encontramos autor (percebemos compreendemos, sentimos, temos a sensação dele) em qualquer obra de arte” (BAKHTIN, 2003, p. 314). Essa imagem de autor, de que nos fala Bakhtin, é na verdade um conjunto de obras, artes, vozes, entre tantas outras coisas, representado por um único sujeito, que imprime a esse ato uma constituição de autoria, justamente por estabelecer uma relação com todas as informações que traz em sua bagagem de vida, a qual consegue representar em uma única imagem criadora.

Na relação criadora com a língua não existe palavra sem voz, palavras de ninguém. Em cada palavra há vozes às vezes infinitamente distantes, anônimas, quase impessoais (as vozes dos matizes lexicais, dos estilos, etc.), quase imperceptíveis, e vozes próximas, que soam concomitantemente (BAKHTIN, 2003, p. 330).

Um dos conceitos centrais do pensamento bakhtiniano é o de que é a voz que vai permitir definir, a partir do dialogismo, a polifonia da palavra. A voz parece nos levar a perceber que ela, por si só, responde pela compreensão da representação de todas as vozes constituídas na concepção adquirida por uma única voz final, irrepetível, inconfundível e, portanto, portadora de autoria.

O que, em certo sentido, está de acordo com o que comenta Brazil (1985) sobre o sentido da compreensão da entoação, quando nos diz que o significado é constituído pelo “valor comunicativo” que, por sua vez, não é definido por respostas de carácter gramatical, mas pelo momento exato da enunciação, quando o falante consegue classificar o valor da experiência comunicativa ao longo da interação com os seus interlocutores (BRAZIL, 1985, p. 05).

Com isso, o autor assume que a entoação, juntamente com a análise discursiva, deve buscar um sentido mais significativo para o objeto de estudo das análises entoacionais do que os apresentados com base em modelos de sentenças já pré estabelecidas. Brazil (1985) enfatiza, ainda, que não se deve postular uma linha divisória entre semântica e pragmática, uma vez que a pragmática envolve a parte do sentido da comunicação que somente pode ser explicada pelo contexto situacional, no qual todos os aspectos da manifestação do comportamento pragmático da linguagem devem ser levados em consideração (BRAZIL, 1985, p. 06).

Dentro desse universo polifônico, Bakhtin reinventa o conceito de voz quando o introduz em sua análise da entoação, reestabelecendo uma ligação entre intenção comunicativa, palavra, voz e autoria em sua interpretação sobre entoação. Qual seria a natureza dessa relação?

Para Bakhtin, não há enunciado dotado de significado ou mesmo representável sem uma avaliação da situação social que permite a veiculação desse enunciado. Se “a entonação estabelece um vínculo estreito da palavra com o contexto extraverbal” (BAKHTIN, 2003, p. 449), então a entoação prevalece sobre os outros componentes do enunciado que, por sua vez, são movidos por elementos extralinguísticos, que precisam da entoação para significar algo.

No entanto, Bakhtin ressalta que a oração, enquanto unidade da língua, apresenta características de uma entoação gramatical específica e não uma entoação expressiva. O autor nos diz que as orações se situam, basicamente, entre as entoações gramaticais específicas, como a entoação de acabamento, a explicativa, a disjuntiva, a enunciativa, etc., cabendo, ainda, um papel especial à entoação narrativa, à interrogativa e à exclamativa. Porém, para o autor, a análise da oração de acordo com a entoação gramatical específica não basta para adquirir expressividade no sentido preciso do termo, já que “a oração só adquire entonação expressiva no conjunto do enunciado” (BAKHTIN, 2003, p. 296).

Portanto, o elemento expressivo é uma peculiaridade constitutiva do enunciado. O sistema da língua é dotado das formas necessárias (isto é, dos meios linguísticos) para emitir a expressão, mas a própria língua e as suas unidades significativas – as palavras e orações – carecem de expressão pela própria natureza, são neutras. Por isso, servem igualmente bem a quaisquer juízos de valor, os mais diversos e contraditórios, a quaisquer posições valorativas (BAKHTIN, 2003, p. 296).

Dessa forma, Bakhtin desqualifica a distinção entre entoação sintática e entoação expressiva, defendendo que, por um lado, a noção de entoação sintática não é satisfatória, uma vez que isola um fragmento da língua, analisando-o separadamente do seu contexto social; por outro, a entoação, sendo essencialmente expressiva, não deve se restringir a uma categoria em particular. Dentro dessa concepção considerada dominante, tudo o que determina o enunciado fica resumido ao seu estilo e a sua composição.

Bakhtin organiza sua análise da entoação baseada na ideia de que esta ocorre sob a influência mútua de três atores: o locutor/autor, o ouvinte/leitor e o objeto do enunciado (BAKHTIN, 2003, p. 297). A partir da interação contínua desses três elementos é que se define a entoação que vai promover a compreensão social do enunciado. A entoação torna-se, então, ponto de articulação, a mediação primeira entre esses três atores.

A expressão do enunciado nunca pode ser entendida e explicada até o fim levando-se em conta apenas o seu conteúdo centrado no objeto e no sentido. A expressão do enunciado, em maior ou menor grau, *responde*, isto é, exprime a relação do falante com os enunciados do outro, e não só a relação com os objetos de seu enunciado (BAKHTIN, 2003, p. 297-298, grifos do autor).

Para o autor, a entoação é particularmente sensível e sempre indica o contexto. A entoação é responsável por promover o lugar de memória e o lugar de encontro. Lugar de memória acústica e social, uma vez que tanto o locutor/autor quanto o ouvinte/leitor estão impregnados de entoações, ao mesmo tempo que reflete o grupo social ao qual pertencem. Lugar de encontro, já que a entoação é o resultado, além do objeto do enunciado; é o cruzamento desta com sua respectiva entoação.

Bakhtin vai mais além, quando diz que o discurso do outro “tem uma dupla expressão: a sua, isto é, a alheia, e a expressão do enunciado que escolheu esse discurso” (BAKHTIN, 2003, p. 299), articulando a entoação do enunciado citado verbalizado ao enunciado mental, sem que, por isso, sua constituição seja alterada. Visto que, por mais monológico que seja o enunciado, por mais centrado no conteúdo que esteja, o enunciado irá se pronunciar de acordo com uma entoação que veicule sentido, expressão, estilo, ou seja, os matizes mais sutis que integram sua composição.

A exemplo de tais matizes, temos que, “matizes mais sutis do estilo são determinados pela índole e pelo grau de proximidade *pessoal* do destinatário em relação ao falante nos diversos gêneros” (BAKHTIN, 2003, p. 303, grifos do autor), isto é, o autor/falante percebe o seu destinatário em maior ou menor grau, o que sugere uma autenticidade especial ao enunciado.

O enunciado é, portanto, repleto de entoações dialógicas, as quais devem ser levadas em conta para que seja possível uma compreensão plena, uma vez que “a nossa própria ideia – seja filosófica, científica, artística – nasce e se forma no processo de interação e luta com o pensamento dos outros” (BAKHTIN, 2003, p. 298), de maneira que se torna inevitável identificar o reflexo dessas interações também nas formas de expressão verbalizadas pelo pensamento e pela intencionalidade.

Para Bakhtin, “o enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva e não pode ser separado dos elos precedentes que o determinam tanto de fora quanto de dentro, gerando nele atitudes responsivas diretas e ressonâncias dialógicas” (BAKHTIN, 2003, p. 300). Esses elos precedentes dizem respeito aos diferentes pontos de vista, visões de mundo e correntes expressas em enunciados que são

anteriores ao enunciado final verbalizado, o qual se relaciona não só com o seu objeto, o conteúdo, mas também com o discurso do outro sobre ele.

Dessa forma, o enunciado final verbalizado não está ligado apenas aos elos precedentes, mas, também, se vincula aos elos subsequentes gerados por essa comunicação discursiva. Em princípio, quando o autor/falante pensa em seu enunciado, os elos subsequentes não existem. No entanto, ao ser verbalizado, o enunciado se constrói, levando em conta as atitudes responsivas de seus ouvintes/leitores, bem como a essência, em prol da qual o enunciado é criado, isto é, os elos subsequentes. Sendo assim, os elos subsequentes dizem respeito às formas que o enunciado tomará para os seus ouvintes/leitores.

De fato, o ouvinte/leitor pré determina não só o conteúdo e a forma como também o ato de consciência do autor/leitor dentro da entoação mental. Assim, o ato de consciência, não podendo produzir-se sem discurso interior – e, portanto, sem palavras e entoação –, está intrinsecamente inscrito em uma relação dialógica e de avaliação social estabelecida entre seus interlocutores.

Dessa forma, a própria natureza da interação é primeira e, imediatamente, de ordem da entoação. O espaço utilizado pelo texto, seja ele oral ou escrito, introduz o autor/leitor em um universo vocal/acústico – ou seja, próprio da prosódia –, em que o uso da voz exprime a avaliação social do contexto como um todo.

A partir dessa tentativa inicial em elucidar os aspectos prosódicos inscritos em textos bakhtinianos, procuraremos, em seguida, aproximar tais aspectos à ideia de autoria também apresentada pelo mesmo autor.

Conforme já mencionamos, o papel do outro, ou seja, para quem se constrói o enunciado, é de fundamental importância, uma vez que esse outro não é considerado um ouvinte passivo, mas um participante ativo da comunicação discursiva. O autor/falante sempre está a espera de uma compreensão ativa do seu interlocutor como resposta ao seu discurso. “É como se todo o enunciado se construísse ao encontro dessa resposta” (BAKHTIN, 2003, p. 301).

É também, exatamente, no encontro com essa resposta quando se dá a autoria, uma vez que é para “esses outros, para os quais o meu pensamento *pela primeira vez* se torna um pensamento real (e deste modo também para mim mesmo)” (BAKHTIN, 2003, p. 301, grifo nosso), que o enunciado é proferido.

Ao antecipar a resposta do outro, o autor/falante imprime autoria ao seu enunciado. Essa resposta antecipada exerce uma influência decisiva sobre o

enunciado. O autor/falante é capaz de fornecer respostas prontas às objeções que prevê, apelando para toda espécie de subterfúgios. Tais subterfúgios estão relacionados ao que compreendemos ser os aspectos prosódicos investidos no enunciado pelo autor/falante.

De acordo com Bakhtin (2003), “a consideração do destinatário e a antecipação da sua atitude responsiva são frequentemente amplas, e inserem uma *original dramaticidade* interior ao enunciado” (p. 302, grifo nosso).

Assim, todas as considerações levantadas pelo autor/falante, ao escolher por uma determinada maneira de dirigir a voz ao seu interlocutor, irão determinar a ativa compreensão responsiva do seu enunciado pelo ouvinte, determinando também a escolha do gênero do enunciado, a escolha dos procedimentos composicionais e, por último, a escolha dos meios linguísticos, isto é, do estilo impresso aos aspectos suprasegmentais da fala, ou seja, aos aspectos prosódicos do enunciado.

Dessa forma, podemos dizer que todo enunciado possui autor e, portanto, autoria na medida que possui um destinatário vislumbrado. O direcionamento do enunciando, o seu endereçamento a alguém, o torna único e irrepetível, porque revela, de maneira excepcionalmente clara, a dependência do estilo em vista de uma determinada sensação de compreensão do destinatário por parte do autor/falante.

Para Bakhtin (2003), a estilística tradicional mostra-se deficitária e limitada tendo em vista que,

[...] procura compreender e definir o estilo apenas do ponto de vista do conteúdo do objeto, do sentido do discurso e da relação expressiva do falante com esse conteúdo. Sem levar em conta a relação do falante com o *outro* e seus enunciados (presentes e antecipáveis) (BAKHTIN, 2003, p. 304, grifos do autor).

Entretanto, os chamados estilos neutros “pressupõem uma espécie de triunfo do destinatário sobre o falante, uma unidade dos seus pontos de vista, mas essa identidade e unidade custam quase a plena recusa à expressão” (BAKHTIN, 2003, p. 304), uma vez que, o objetivo de exposição desses estilos neutros está concentrado no seu objeto do discurso.

Embora esses estilos envolvam, apesar de tudo, uma determinada concepção do seu destinatário, essa concepção é levada em conta de modo vago,

indeterminado e abstrato em seu aspecto expressivo. Da mesma forma, a expressão do falante é vista como mínima e sem relevância.

Essa expressividade descrita por Bakhtin (2003) como sendo neutra e centrada no objeto do discurso está em perfeito acordo com o que apresenta Brazil (1985) sobre “orientação oblíqua” que se baseia unicamente em aspectos da língua e é caracterizada por tons neutros. Em um discurso de orientação oblíqua o autor/falante não faz qualquer projeção quanto ao contexto em que tal discurso se insere.

Da mesma forma, a escolha pela utilização de um tom neutro caracteriza o discurso como sendo de orientação oblíqua. A decisão do autor/falante baseia-se apenas em sua apreensão da organização sintática linguística sobre um determinado item, não assumindo uma identificação com o contexto de interação ou com o estado em que se encontra o ouvinte, bem como com o que possa resultar dessa comunicação (BRAZIL, 1985, p. 205).

A partir de tais observações, podemos assumir que os estilos neutros resultam em uma orientação oblíqua do discurso, em que o falante fica absoldido de qualquer responsabilidade sobre aquilo que é dito, sendo apenas um meio de transição e articulação entre o que precisa ser dito, informado, com o que é dito e informado.

Cabe ainda observar que, paralelamente a essa diversidade de concepção do destinatário, a qual determina o estilo dos enunciados, ainda existem formas convencionais ou semi convencionais de apelo aos ouvintes, assim como existem imagens convencionais ou semi convencionais de autores.

A imensa maioria dos gêneros literários é constituída de gêneros secundários, complexos, formados por diferentes gêneros primários transformados (réplica do diálogo, relatos cotidianos, cartas, diários, protocolos, etc.). Tais gêneros secundários da complexa comunicação cultural, em regra, *representam* formas diversas de comunicação discursiva primária. Daí nascem todas essas personagens literárias convencionais de autores, narradores e destinatários. Entretanto, *a obra mais completa* e pluricomposicional do gênero secundário no seu todo (enquanto todo) *é o enunciado único e real, que tem autor real e destinatários realmente percebidos e representados por esse autor* (BAKHTIN, 2003, p. 305, grifos do autor e grifos nosso).

Portanto, o endereçamento, o direcionamento do enunciado torna-se uma peculiaridade constitutiva desse enunciado, sem o qual não poderia haver enunciado. As formas de direcionamento do enunciado determinam os diferentes gêneros do discurso. Ainda assim, os diferentes gêneros do discurso necessitam das unidades significativas da língua, ou seja, as palavras e as orações, que, por sua vez, se incorporam ao enunciado envolvido em um determinado contexto para que realmente esses gêneros do discurso possam vir a significar algo.

Assim, a análise estilística, que tem por objetivo contemplar todos os aspectos do estilo, só é possível por meio da identificação da expressão do direcionamento desse enunciado. Tal direcionamento pode ser descrito e caracterizado pela identificação dos aspectos prosódicos que fazem parte da cadeia da comunicação discursiva real.

Tendo identificado de que forma o falante imprime autoria ao seu discurso, isto é, a seu enunciado, tomando como base os preceitos sobre autoria apresentados em textos bakhtinianos, passemos agora à identificação dessa autoria em elementos prosódicos. Ou seja, há autoria na prosódia? De que forma podemos identificar a presença da autoria na prosódia? E, por fim, o que caracteriza a presença da autoria na prosódia?

Para respondermos a tais questões, recorreremos à descrição de tons apresentada por David Brazil e registrada, de maneira mais enfática, nos capítulos quatro e cinco do seu livro, intitulado, *The communicative value of intonation in english*, publicado em 1985, já mencionado nesse trabalho.

Ressaltamos, ainda, que foi preciso ser feita uma adaptação quanto à leitura e interpretação dos textos aqui mencionados, uma vez que os mesmos foram, em princípio, elaborados com vistas à língua inglesa. No entanto, acreditamos que tal adaptação não altera de maneira significativa a intenção original de Brazil quanto à veiculação de suas ideias primeiras, mesmo que essas ideias sejam, agora, adaptadas à realidade a qual queremos focar, ou seja, a linguagem produzida pelo professor/autor/falante, dentro do contexto de sala de aula, em instituições de ensino superior.

De acordo com Brazil (1985), a descrição dos cinco tipos de tons constitui o confronto do falante com a escolha entre cinco maneiras distintas de fazer uso da unidade tonal ao proferir uma fala. A descrição dessa característica está associada a

um valor comunicativo em particular com o qual cada tom assume, para todas as ocorrências em que determinado tom é utilizado. (BRAZIL, 1985, p. 104).

Os dois tons mais frequentemente encontrados em muitos tipos de discursos são os descendente (↘) e descendente ascendente (↗). Muito informalmente, podemos dizer que o constituinte que possui um tom descendente ascendente (↗) já se encontra inscrito no interior do discurso, e que se trata de assunto falado, discutido. Já o constituinte que possui um tom descendente (↘) diz respeito a uma informação nova, introduzida na conversação (BRAZIL, 1985, p. 106).

É o tom descendente ascendente (↗) que faz referência a algo já mencionado anteriormente, ao passo que o tom descendente (↘) anuncia, proclama uma informação nova (BRAZIL, 1985, p. 107). Portanto, é dado ao primeiro, o nome de “tom referente”, representado pelo símbolo (r) e ao segundo, o nome de “tom proclamador”, representado pelo símbolo (p).

A partir dessa colocação sobre o que caracteriza a oposição entre tais tons, podemos refletir sobre o que, de fato, acontece quando o falante escolhe usar um tom referente (r) ou um tom proclamador (p). A diferença entre o que o falante faz quando ele “refere” e o que ele faz quando ele “proclama”.

Podemos dizer que uma primeira resposta para tal pergunta está em estabelecer a ideia de que entre falante e ouvinte sempre existe o espaço em que se localiza um conhecimento partilhado, quando falante e ouvinte dividem um conhecimento comum (BRAZIL, 1985, p. 109).

Portanto, quando o falante associa um tom referente (r) ao seu discurso, ele está indicando que esta parte do seu discurso não irá alterar de maneira alguma o espaço reservado ao conhecimento partilhado, ao passo que ao associar um tom proclamador (p) ao seu discurso, o falante declara sua expectativa em aumentar a área de convergência de conhecimentos partilhados entre falante e ouvinte.

Assim, a oposição entre (r) e (p) está em dizer algo que o ouvinte já não soubesse anteriormente. No entanto, o falante pode, legitimamente, reconhecer que o que está em jogo, ou seja, o assunto em discussão, não está limitado ao que foi mencionado anteriormente. Essa é a maneira pela qual o falante se utiliza para garantir um foco de interesse antes de dizer aos ouvintes o que eles supostamente não conhecem (BRAZIL, 1985, p. 110).

Aos tons referente (r) e proclamador (p), são acrescentadas versões alternativas indicadas por (r+) e (p+), as quais representam o tom ascendente (↗) e

o tom ascendente descendente ( $\wedge$ ), respectivamente (BRAZIL, 1985, p 128). Essas versões alternativas dos tons mais frequentemente identificados estão associadas a um entendimento geral de que existe um determinado participante no controle do discurso ao longo de todo o desenvolvimento do mesmo. A existência de um falante que se estabelece como dominante do discurso acontece em alguns eventos específicos.

A sala de aula representa um desses eventos específicos em que se configura um entendimento geral da existência de um sujeito que é tido como dominante do discurso em questão. Pressupõe-se um direito, investido na figura do professor, pela tradição e pela experiência, que determina quem pode falar e quando pode falar, além de estabelecer limites sobre o que pode ser dito (BRAZIL, 1985, p. 129).

Tudo isso faz com que a figura do professor ocupe um papel reconhecidamente de dominância dentro do evento de sala de aula. No entanto, é claro que diferentes abordagens utilizadas pela figura do professor podem resultar no que grande parte das pessoas reconheceria como diferenças significativas dentro dos padrões que foram esboçados aqui.

Ainda assim, é certo que, em determinadas circunstâncias, a exemplo da sala de aula, o falante dominante, no caso, o professor, tem a opção de escolher entre dois caminhos distintos que suas falas podem tomar, ao passo que na mesma situação, o falante não dominante, no caso, o aluno, não possui essa possibilidade de escolha.

Mais especificamente, em relação à escolha do tom, o participante dominante tem o direito de optar por um tom (p) ou (p+) quando ele deseja proferir um tom proclamador, e a opção de escolher entre um tom (r) ou (r+) quando ele decide por proferir um tom referente (BRAZIL, 1985, p. 130).

Esse direito de escolha restringe-se unicamente à figura do professor, que situa-se como falante dominante dentro de sala de aula, não podendo jamais esse direito à escolha ser estendido ao aluno, que é tido como falante não dominante dentro da situação de sala de aula.

Com isso, queremos apenas ressaltar que o professor, na posição de falante dominante, tem condições de produzir uma distinção de significado que o aluno, na posição de falante não dominante, não pode fazer.

Portanto, se os tons acrescidos do sinal (+) pertencem exclusivamente ao repertório do falante dominante, então a escolha por tons acrescidos do sinal (+), a qualquer momento, servirá especificamente para projetar um contexto de interação no qual o professor se torna o falante dominante da situação (BRAZIL, 1985, p. 131).

A escolha pela utilização de um tom (r+) pode acarretar uma situação na qual o professor, no seu papel de falante dominante, projeta uma suposição de conhecimento partilhado, na qual ele poderá ou não sobrepor o incremento do valor comunicativo denominado dominância.

Essa dominância favorece à proliferação de casos em que a fala dominante tem a capacidade de exercer uma pressão sobre o outro participante do discurso, ou seja, o domínio de determinado falante dentro de um discurso pode levar o outro participante desse discurso a ter uma participação maior ou menor, ou, ainda, levá-lo a falar ou calar.

De volta à autoria, temos que, a partir da percepção pelo falante do seu interlocutor, em maior ou menor grau, o enunciado se caracterizara por possuir uma autenticidade especial. Da mesma forma, o direcionamento do enunciado a um destinatário, ou seja, a um ouvinte, torna esse enunciado autoral na medida que revela, de forma específica, a dependência do estilo em razão a uma determinada sensação de compreensão do destinatário por parte do falante. Portanto, podemos dizer que entendemos que autoria se caracteriza, essencialmente, pelo cuidado que o falante tem com o seu ouvinte.

Dessa forma, se autoria pode ser caracterizada pelo cuidado do falante com o ouvinte, então, podemos identificar indícios de autoria por meio da investigação de casos nos quais a presença de tons dominantes no discurso do professor/falante se manifesta como forma de levar o outro a falar, podendo o professor/autor/falante decidir sobre a participação ativa responsiva do seu respectivo aluno/ouvinte.

A exemplo do que acabamos de dizer, temos que a escolha pela utilização de um tom referente (r) pode soar indiferente e, portanto, sem autoria, ao passo que a escolha pela utilização de um tom referente dominante (r+), contrastando com o primeiro tom eleito, soa mais de acordo com a comunicação de quem busca por informação, exigindo a participação do outro, ou seja, do ouvinte.

Essa busca pela informação que o ouvinte tem a dizer assemelha-se à ideia de direcionamento do enunciado a um destinatário, cuja compreensão de sua existência é identificada pelo autor/falante.

A proposta de explicação para a identificação sobre o que caracteriza a presença da autoria na prosódia exige que nos demos conta não da relação institucionalizada entre professor e aluno, mas da postura adotada pelo professor/autor/falante no momento da enunciação, ou seja, no aqui e agora, como participante e responsável pela promoção dessa interação.

Precisamos considerar o efeito combinado do professor/autor/falante ao fazer uso simultaneamente de uma forma interrogativa e fazer uma reivindicação com a finalidade de controlar o discurso, adotando o papel de dominante do discurso. O que temos que reconhecer é que o professor/autor/falante tem a opção de reforçar o seu papel de pessoa que está determinando o que acontecerá em seguida ao mesmo tempo em que ele solicita uma informação.

A diferença entre recorrer a um tom referente (r) ou referente dominante (r+) está apenas em verificar a habilidade do professor/autor/falante em exercer controle sobre o que o seu aluno/ouvinte fará a partir de uma pergunta, que pode ser, ou não, acompanhada do uso da entoação que caracteriza a tomada de atenção para o que este professor/autor/falante tem a intenção de promover no seu aluno/ouvinte com o seu discurso.

Da mesma forma, podemos relacionar essa utilização da entoação que caracteriza a tomada de atenção para o que o professor/autor/falante pretende com o seu discurso, com elementos que sugerem indícios de autoria, como é o caso do autor/falante que, ao idealizar o seu interlocutor e direcionar o seu discurso para o mesmo, acaba por induzir o seu ouvinte/interlocutor a assumir uma posição de resposta ativa responsiva.

Assim, podemos afirmar que, de fato, o que resulta do ato de assumir uma posição dominante é o reconhecimento autêntico de que o autor/falante está lembrando ao seu ouvinte um aspecto do controle do discurso, que é a capacidade de intervir e redimensionar o mapa de convergência do conhecimento partilhado na interação, uma vez que ao adotar um tom referente dominante (r+), o professor/autor/falante deixa mais claro para o seu aluno/ouvinte o que ele tem a intenção de fazer a partir de sua intervenção.

Ao adotar um tom referente dominante (r+), o professor/autor/falante assume um papel de mediador do discurso, o que sugere um maior cuidado, ou maior atenção, com o seu aluno/ouvinte e, conseqüentemente, esse discurso passa a ter uma nova roupagem e, portanto, autoria.

Quanto ao uso da combinação de uma posição dominante (+) com um tom proclamador (p), pouco temos a adicionar, nos restringindo, simplesmente, a estabelecer uma relação com o que já foi mencionado em nossos últimos parágrafos. Isto é, se o controle do discurso inclui a capacidade de decidir sobre a maneira como a percepção de mundo do falante e do ouvinte devem ser consideradas relacionadas, isso significa que aí estará inclusa a capacidade do professor/autor/falante em poder alterar a sua própria percepção de mundo sobre a forma como os eventos externos recaem sobre ele.

Por meio da utilização do tom proclamador não dominante (p), não há como identificar se o falante anuncia uma informação da qual ele já tinha conhecimento há algum tempo, ou se trata de algo que esse falante só agora chegou a dar conta, perceber. Ao fazer uso do tom proclamador dominante (p+), o professor/autor/falante é ouvido como se estivesse a anunciar o fato no exato momento de sua descoberta, o que sugere a própria formulação da ideia por si mesmo, imprimindo um tom de autoria ao seu discurso.

A maioria dos tons proclamadores dominantes (p+) encontrados em enunciados e em discursos ouvidos ocorrem em situações nas quais o tom dominante serve para marcar o momento, ou seja, o aqui e o agora da modificação da percepção de mundo do falante (BRAZIL, 1985, p. 150).

Assim, a indicação aberta de que esse professor/autor/falante pode estar usando uma prerrogativa do tom dominante para alterar o estado de percepção de mundo – e, portanto, o espaço que acomoda a percepção de mundo de ambos, professor/autor/falante e aluno/ouvinte – fornece à expressão do enunciado um significado singular e dotado de autoria.

Essa é apenas outra maneira de dizer que a escolha do tom dominante deixa evidente a intenção do falante em poder controlar o discurso. Dessa forma, o professor/autor/falante é capaz de registrar sua própria observação e, ao mesmo tempo, indicar se ele espera, ou não, retorno de qualquer tipo que seja.

Uma vez tendo estabelecido as relações entre autoria e prosódia e prosódia e autoria, sucessivamente, passemos, agora, à sala de aula. Buscamos identificar de que maneira autoria versus prosódia se faz presente em sala de aula e qual a importância dessa relação para a linguagem e para o ensino e a aprendizagem, respectivamente, bem como para uma provável melhoria na relação de interação entre professor e aluno em sala de aula.

No livro intitulado *Discourse intonation and language teaching* (1981), onde encontramos uma discussão sobre fatores relacionados à linguagem utilizada no ensino em sala de aula, observamos que seus autores sinalizam que uma boa parte dos recentes estudos sobre a relação estabelecida entre semântica e pragmática, nomeadamente estudos da natureza do discurso, lança uma impressionante quantidade de dúvidas sobre a possibilidade de determinar o valor pragmático ou comunicativo por meio da análise de enunciações isoladas.

Os autores da referida obra nos dizem que a interpretação do valor embutido em um discurso depende da interação estabelecida entre falantes e ouvintes, depende, sobretudo, de como esses falantes e ouvintes desenvolvem determinados significados em determinados contextos, já que, diferentes contextos discursivos podem estar impregnados de sentenças iguais com valores diferentes.

Entretanto, isso não significa dizer que falantes e ouvintes não possuam outras indicações que os façam buscar o significado comunicativo dos enunciados no contexto, mas, simplesmente, que os sinais que eles precisam identificar são de uma ordem diferente daqueles que eles foram levados a buscar em sentenças isoladas.

Percebe-se que o silêncio que indica a unidade tonal e, mais precisamente, a extensão desse silêncio apresenta-se no discurso como uma maneira de agonizar (até mesmo sintaticamente) o discurso a ser proferido. Confirma essa perspectiva a percepção que temos da nossa própria entoação e o sentido que ela produz (algumas vezes diferente do sentido interpretado).

A importância central nos estudos desenvolvidos por esses pesquisadores fundamenta-se na premissa da observação da linguagem enquanto discurso comunicativo, na qual o valor do enunciado depende, crucialmente, da função interativa que o discurso adquire, tendo que recorrer a um sistema de análise entoacional que diferencie uma análise mais apropriada da linguagem da análise puramente semântica e sintática da linguagem.

A abordagem de Brazil, Coulthard e Johns (1981) se baseia, inicialmente, na observação do falante e de sua mensagem, ou seja, na informação que o falante deseja transmitir e de que forma este falante pode fazer uso das características entoacionais a fim de sinalizar tal informação para o seu ouvinte.

O que nos interessa observar no mencionado estudo, é o fato de os autores afirmarem que professores são capazes de fazer diferentes escolhas entoacionais

quando desejam se dirigir aos alunos enquanto indivíduos e quando desejam se dirigir aos alunos enquanto aprendizes.

No último caso, para os autores, os professores costumam utilizar-se de uma orientação oblíqua para transmitir os dados, ao passo que, no primeiro caso, os professores costumam utilizar-se de uma orientação direcionada ao indivíduo aluno como coparticipante da comunicação na transmissão dos dados.

O estudo mostra que a localização de um núcleo entoacional está dotada de diferentes significados, além de ter a função de indicar o que é informação nova e o que é informação dada dentro do contexto linguístico.

Dessa forma, a descrição da entoação é entendida como um aspecto próprio da descrição da entoação baseada no argumento de que as escolhas entoacionais transmitem informações sobre a estrutura da interação, da relação entre a função do discurso e das expressões individuais, da interação entre a informação dada e a informação nova e do estado de convergência e divergência entre os participantes do discurso (BRAZIL, COULTHARD e JOHNS, 1981, p. 11).

Da mesma forma, Bakhtin (2003) também faz referência ao texto “dado” e ao texto “criado”, quando estabelece que a autoria ocorre a partir da congruência de dois polos. O primeiro polo ou elemento diz respeito a tudo que pode ser repetido e reproduzido, ou seja, tudo que pode ser dado fora do texto. Já o segundo polo não está vinculado a elementos repetíveis do sistema da língua, os signos, mas se trata do próprio texto em si.

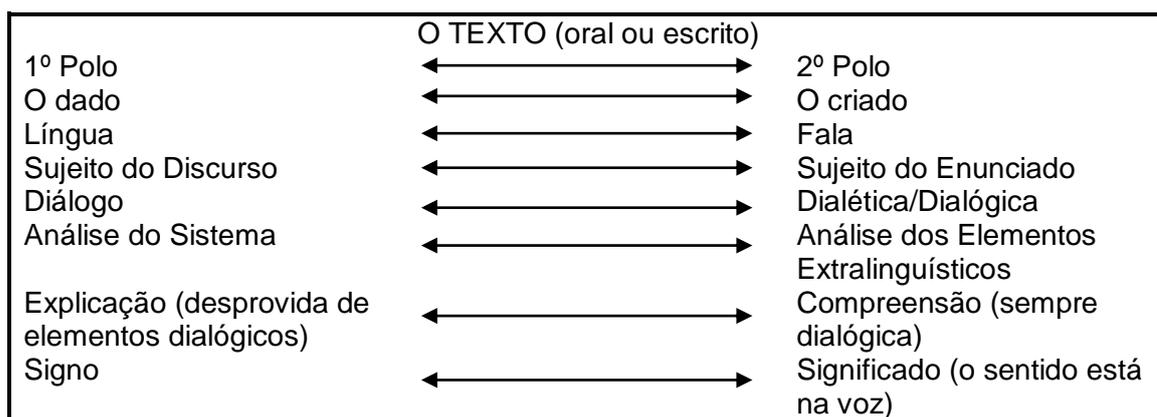
Esse segundo polo é indissolúvelmente ligado ao elemento da autoria e não tem nada em comum com a singularidade natural e causal; [...] É realizado por um contexto genuíno, embora seja acrescido de elementos naturais. A relatividade de todas as fronteiras (por exemplo, para onde se dirige o timbre da voz do leitor, do falante, etc.). A mudança das funções determina igualmente a mudança das fronteiras (BAKHTIN, 2003, p. 310).

Para o referido autor a reprodução de um texto por um sujeito “é um acontecimento novo e singular na vida do texto”, o estabelecimento de um novo elo na comunicação discursiva, uma vez que trata-se de “um encontro de dois textos – do texto pronto e do texto a ser criado”, é, portanto, “o encontro de dois sujeitos, de dois autores” (BAKHTIN, 2003, p. 311).

Assim, a autoria, para Bakhtin (2003), está ligada à retomada do texto a uma nova execução do mesmo. Essa retomada do texto inicial é um acontecimento novo e singular, uma vez que não existe um potencial “texto único” nos textos. A essência do texto se desenvolve na fronteira de duas consciências, de dois sujeitos, o encontro do texto pronto, do texto dado, com o texto a ser criado, ou seja, com o texto novo.

E, esse encontro decorre da linguagem utilizada pelo autor do enunciado, o que se torna o acontecimento singular do texto. Para Bakhtin (2003), o enunciado é composto por elementos extralinguísticos, que penetram no interior do enunciado. Dessa forma, “é como se todo o dado se recriasse no criado” (BAKHTIN, 2003, p. 326), sofrendo transformações em seu interior refletidas em sua expressão.

Portanto, para Bakhtin (2003), a autoria se faz presente na comunhão do primeiro polo com o segundo polo, mais especificamente, na atuação do segundo polo sobre o primeiro polo. Assim, temos representado no Quadro 4 as relações estabelecidas entre o 1º Polo (o texto dado) e o 2º Polo (o texto criado), segundo a concepção de Bakhtin (2003).



**Quadro 4** – 1ª Polo (texto dado) e 2ª Polo (texto criado), Bakhtin (2003).

Os discursos proferidos com base no 1º Polo, são, em geral, filiados ao conceito de discurso significativo de que trata Bakhtin. No outro extremo, o 2º Polo, percebemos um discurso afeito ao postulado pelo autor como apreciativo. No primeiro, significativo, o falante distancia-se do texto e trata-o como informação; no segundo, apreciativo, o texto é tido como elemento do conhecimento do falante e sobre o qual ele (o falante/locutor) posiciona-se tanto a favor quanto contra, isso indica sua autoridade e, por conseguinte, sua autoria, no discurso.

Ao passo que a autoria se evidencia por meio da atuação do segundo polo sobre o primeiro polo, a prosódia diz respeito a relação que se estabelece entre os elementos vinculados ao segundo polo. Trata-se do significado, do sentido sendo veiculado pela voz, que leva a compreensão, por meio da análise dos elementos extralinguísticos da fala expressa pelo sujeito do enunciado. A prosódia está no enunciado criado pelo sujeito autor a partir de um texto dado.

No contexto da sala de aula, o texto dado diz respeito ao conteúdo que deve ser transmitido pelo professor, que, por sua vez, é o sujeito e, ao mesmo tempo, um potencial autor desse enunciado. O enunciado criado se constitui a partir das escolhas entoacionais feitas pelo sujeito do enunciado na tentativa de construir no seu ouvinte uma compreensão responsiva ativa em relação ao seu conjunto discursivo.

Essa compreensão responsiva ativa do ouvinte/aluno está relacionada às escolhas entoacionais feitas pelo falante/professor. Tais escolhas entoacionais determinam o estado de convergência entre o professor/falante e o aluno/ouvinte. Uma vez que toda escolha entoacional depende, fundamentalmente, da avaliação que o professor/falante faz sobre o estado e o alcance do conhecimento partilhado entre ele e seu aluno/ouvinte.

Com base nessa avaliação sobre o conhecimento partilhado existente entre professor/falante e aluno/ouvinte, o professor irá estabelecer suas escolhas. Essas escolhas podem seguir em duas direções opostas. O professor pode simplesmente transmitir o conteúdo de maneira a expressar o que o texto diz, como pode, ao contrário disso, transmitir uma informação criada, na qual o professor interpreta o conteúdo, ampliando o espaço de convergência entre professor e aluno, a partir do momento em que ele transmite, não o texto em si, mas o que o texto quer dizer, significar.

Para transmitir essa informação, o professor possui duas formas de orientação: o professor/falante pode optar por uma orientação direcionada da informação, na qual ele se dirige ao seu aluno/ouvinte com a finalidade de fazer suas escolhas entoacionais baseado no entendimento que ele possui do estado de convergência entre ele e seu aluno, gerando um discurso apreciativo ou, o professor/falante pode optar por uma orientação oblíqua da informação, na qual ele se direciona não ao seu aluno/ouvinte ou ao estado de convergência existente entre eles, mas à linguagem do enunciado, o que resulta num discurso significativo.

A orientação direcionada, ou seja, a utilização de um discurso apreciativo leva o professor/falante a fazer escolhas entre tons referentes (r) e proclamadores (p), porém, sempre dominantes, ao passo que a orientação oblíqua, ou seja, a utilização de um discurso significativo leva o professor/falante a fazer escolhas entre tons referentes (r), proclamadores (p) e neutros (0) não dominantes.

Sendo assim, podemos dizer que a autoria na sala de aula acontece na medida em que o professor opta por um discurso apreciativo apresentado sob forma de uma orientação direcionada da informação que deseja transmitir.

## II METODOLOGIA

Consideramos ser de valiosa importância a escolha de uma metodologia que dê conta do objeto a ser investigado, bem como a escolha referente à revisão bibliográfica acerca do conteúdo abordado. Ambos perpassam toda a construção da pesquisa e têm por função orientar e guiar o trabalho a ser desenvolvido ao longo dos estudos pretendidos.

### 2.1 TIPO DE PESQUISA

De acordo com o ponto de vista da forma do problema levantado em nosso projeto de pesquisa, consideramos que a abordagem qualitativa se faz necessária e fundamental para o desenvolvimento de nossos estudos, uma vez que a pesquisa qualitativa

[...] considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas (SILVA; MENEZES, 2001, p. 20).

A proposta é, então, buscar identificar a autoria por meio de uma análise prosódica nos textos orais produzidos por professores em ambiente acadêmico. Estamos considerando como indícios as marcas deixadas no texto que notoriamente são consideradas como suprasegmentais.

Após registrada a dificuldade de investigar determinados aspectos do processo de produção de textos orais, do ponto de vista de nossos objetivos, optamos por enquadrar nosso estudo como uma pesquisa de caráter explicativo uma vez que requer o uso de método observacional. Este tipo de pesquisa foi utilizado para melhor descrever as características de eventos linguísticos,

fornecendo subsídios para a formulação de hipóteses a respeito de seus determinantes.

A partir do ponto de vista dos procedimentos técnicos, podemos dizer que trata-se de um estudo de caráter qualitativo, exploratório, no qual o tratamento e análise das marcas e indícios levantados contribuem para o alcance dos objetivos e para a contextualização do estudo que ora desenvolvemos sobre autoria e prosódia.

Foi considerado o trato da observação da linguagem em situação espontânea, a dimensão qualitativa da abordagem torna-se essencial, não se excluindo, porém, a necessidade de trabalhar também com dados quantitativos, que se mostraram importantes para a nossa compreensão e, principalmente, para a organização da apresentação dos resultados analisados.

## 2.2 LOCAL DA PESQUISA

A pesquisa foi feita em duas diferentes instituições privadas de Ensino Superior, a Universidade Católica de Pernambuco – Unicap/PE, localizada no bairro de Boa Vista, na Zona Norte da cidade do Recife, no estado de Pernambuco, e a Universidade Potiguar – UnP, localizada no bairro de Petrópolis, na Zona Centro da Cidade de Natal, no estado do Rio Grande do Norte.

Mais especificamente, a coleta de dados se deu em duas salas de aula, em cada uma das instituições mencionadas, onde eram ministradas aulas da disciplina de Português Instrumental I e Linguística – Novos Paradigmas, as quais integram as grades curriculares base de diferentes cursos de graduação, em ambas as instituições.

## 2.3 SUJEITOS DA PESQUISA

Fizeram parte da pesquisa dois diferentes professores, os quais lecionavam a mesma disciplina, Português Instrumental I, em diferentes cursos de graduação, em Instituições distintas.

A seleção dos professores foi realizada por meio de conversas e encontros com a coordenadora do Curso de Letras da Universidade Católica de Pernambuco – Unicap/PE, uma vez que é este o Curso responsável por indicar os professores que lecionam a disciplina de Língua Portuguesa Instrumental I em todos os cursos da Universidade.

Após a explanação do que se tratava nossa pesquisa e de obter a aprovação da coordenadora do Curso de Letras, de acordo com as normas de pesquisa a ser realizada com seres humanos, recebemos indicações de quais professores poderíamos acompanhar na observação de aulas ao longo do semestre.

Quando tivemos que submeter nossa pesquisa a uma nova seleção de informantes e, conseqüentemente, de mais um local para a realização das observações, procedemos da mesma maneira, por meio de conversas, explicações e pedido de autorização, diretamente com a coordenação do Curso de Letras, dessa vez, na Universidade Potiguar – UnP de Natal/RN.

Para a participação desses professores em nossa pesquisa foi assinado o termo de consentimento e livre esclarecimento por parte das coordenadoras de ambos os Cursos de Letras e dos dois professores, em ambas as instituições privadas de Ensino Superior.

Os dois professores participantes de nossa pesquisa (P1) e (P2) possuem formação no Curso de Graduação em Letras, com Pós Graduação em nível de Mestrado também na área de Letras, mais especificamente, em Linguística. Os dois participantes são do sexo masculino, estando entre os quarenta e quarenta e seis anos de idade e com o acúmulo de experiência de, pelo menos, dez (10) anos ministrando aulas em cursos de graduação no Ensino Superior.

#### 2.4 PROCEDIMENTOS PARA OBTENÇÃO DOS DADOS

Optamos, inicialmente, por observar aulas de Língua Portuguesa, imaginando ser uma disciplina que trataria essencialmente do funcionamento da língua, quando poderíamos observar o encontro no discurso do professor entre o ensinar sobre linguagem e o fazer uso dessa mesma linguagem para orientação do seu tratamento, uma vez que ensinar não se trata de “uma prática que puramente se

descreve, mas algo que se faz e que se vive enquanto dela se fala com a força do testemunho” (FREIRE, 2001, p. 41).

No entanto, as observações, de fato, aconteceram em dois grupos distintos, com professores lecionando disciplinas também distintas. Porém, ainda assim, de igual relevância para o propósito que havíamos pensado inicialmente.

Acompanhamos e observamos a sala de aula do primeiro professor informante (P1), que ministrou a disciplina de Português Instrumental I para os alunos do Curso de Fotografia. Esse primeiro grupo era composto por uma turma relativamente pequena, na qual, efetivamente, compareciam às aulas, cerca de quinze (15) a vinte e cinco (25) alunos, no máximo, pertencentes ao primeiro período (1º período) do curso. As aulas de Português Instrumental I, ministradas no Curso de Fotografia da Universidade Católica de Pernambuco – Unicap/PE, aconteciam duas vezes por semana, sempre no segundo horário das aulas noturnas.

O segundo grupo observado era composto por um número bem maior de alunos, participando geralmente das aulas, um número entre vinte e cinco (25) a trinta e cinco (35) alunos pertencentes ao quarto período (4º período) do Curso de Letras da Universidade Potiguar – UnP. O segundo grupo observado atendia a disciplina de Linguística – Novos Paradigmas, ministrada pelo segundo professor informante (P2). A disciplina foi ministrada para os alunos do Curso de Letras, que tinham suas aulas sempre no período noturno, sendo as aulas, alguns dias, no primeiro horário e, em outros dias, no segundo horário das aulas noturnas.

Todas as aulas foram observadas e gravadas ao longo do primeiro e do segundo semestre acadêmico do ano letivo de 2010, isto é, de fevereiro a julho e, posteriormente, de agosto a novembro, do ano de 2010.

Foram observadas e gravadas trinta por cento (30%) do total da carga horária de cada uma das disciplinas. Tanto a disciplina de Português Instrumental I como a disciplina de Linguística – Novos Paradigmas possuíam uma carga horária total de sessenta horas aula por semestre (60 horas/aula), das quais observamos vinte horas aula (20 horas/aula) em cada uma das turmas selecionadas, com cada professor.

Dessa forma, estivemos presentes em um total de dez (10) encontros por grupo, resultando num acúmulo de vinte encontros com duração média de uma hora e quarenta minutos (1h40) por encontro, o que equivale a duas (2) aulas por

encontro. O resultado de nossas observações somou um total de cerca de trinta e três horas (33 horas) de aulas observadas e gravadas.

Como instrumento de coleta de dados, foram utilizados observação individual, não participante, com gravações de aulas proferidas por dois professores (P1) e (P2), bem como anotações informais sobre fatos que aconteciam no ambiente observado e que não podiam ser devidamente registrados apenas pelo instrumento do gravador.

Para a realização do registro das vozes dos professores observados, foi utilizado um gravador de voz digital da marca Olympus da série VN-7800PC, que foi utilizado durante as aulas observadas e, posteriormente, as gravações das aulas foram passadas para um *notebook* através de um cabo adaptável a entrada USB. Com as gravações das aulas devidamente organizadas em arquivos no *notebook*, esses mesmos arquivos foram transformados em arquivos de formato *wave*.

## 2.5 PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DOS RESULTADOS

Inicialmente, todos os arquivos de aulas gravadas foram ouvidos e transcritos de acordo com as normas de transcrição desenvolvidas e apresentadas por Marcuschi (2007) na obra intitulada “Análise da conversação”. Nessa etapa, foi utilizado o programa *Spress Scribe Transcription Software for Typists*, versão 5.03, produzido pela NCH *Software*, o qual nos permitiu regular a velocidade das gravações feitas de modo a nos auxiliar em uma transcrição do conteúdo gravado de forma mais clara e audível.

Após a fase de seleção e recorte do material a ser analisado, fizemos uma nova escuta dos textos gravados, dessa vez, realizando uma análise descritiva dos textos ouvidos em seus respectivos textos transcritos. Foram analisados descritivamente os recursos prosódicos produzidos por dois professores informantes (P1) e (P2).

As análises realizadas em nossos estudos são de caráter estritamente perceptual e não acústica. O motivo de não se poder submeter uma pesquisa com essas características a uma análise acústica reside no fato de que nosso objeto de estudo visa à observação da análise da fala espontânea, a qual estivéssemos em

um ambiente adaptado e configurado de maneira a possibilitar a coleta de dados apropriados à análise acústica, a própria adaptação do ambiente já descaracterizaria a fala dos professores observados como espontânea, uma vez que o informante estaria inserido em um contexto não autêntico, mas sim simulado.

Os textos foram analisados de acordo com as noções propostas pela Teoria Interacional da Entoação (TIE) apresentada por Brazil (1981/1985). Em nossas análises, observamos a quantidade de pausas entre unidades entoacionais, as curvas entoacionais e as proeminências ocorridas em cada ato de fala do informante.

No Quadro 5, apresentamos um resumo das representações que foram utilizadas ao longo de nossas análises. Todas essas representações estão de acordo com a proposta de modelo de Brazil (1981/1985) utilizada pela Teoria Interacional da Entoação (TIE).

Cadeias Tonais	Separadas por duas barras // ... //
Unidades Tonais	Separadas por barras / ... /
Padrão entoacional	Ascendente ou r+ 
	Descendente ou p 
	Ascendente descendente ou r 
	Descendente ascendente ou p+ 
	Nível ou 0 
Proeminências	Sílabas proeminentes = palavras maiúsculas ex.: FALA
	Sílabas não proeminentes = palavras minúsculas ex.: fala
Sílaba tônica	Sublinhado = <u>fala</u>
Níveis de fala Base e Terminação	Alto ( <i>high</i> ) = sobrescrito (superior à linha) ex.: <sup>FALA</sup>
	Médio ( <i>mid</i> ) = permanece no nível (na linha do meio) ex.: FALA
	Baixo ( <i>low</i> ) = subscrito (inferior à linha) ex.: <sub>FALA</sub>
Tom	p = descendente ( <i>proclaiming</i> ou proclamador)
	p+ = descendente ascendente ( <i>proclaiming</i> ou proclamador)
	r = descendente ascendente ( <i>referring</i> ou referente)

	r+ = ascendente ( <i>referring</i> ou referente)
	0 = nível

**Quadro 5** – Teoria Interacional da Entoação (TIE), Brazil (1985).

Optamos, principalmente, por categorizar o processo de apresentação da linguagem em sala de aula baseado em três etapas, as quais observamos como etapas primeiras: apresentação, desenvolvimento e avaliação.

Consideramos ainda que, de todas as formas, a presença de um pesquisador ou investigador em sala de aula sempre se caracterizará como algo estranho, que interfere na normalidade das aulas. Dessa forma, fizemos algumas experiências de observação não presencial, quando, com a autorização do professor, pegamos arquivos de aulas anteriormente gravadas por alunos que já faziam parte do grupo, os quais mantinham esse procedimento no intuito de poder, posteriormente, revisar o conteúdo ministrado em sala de maneira mais calma e tranquila, em sua casa, simplesmente, repassando as aulas gravadas.

É importante ressaltar que foi identificada uma diferença significativa entre as aulas gravadas pelo pesquisador, quando esse esteve presente em sala de aula, em comparação com os arquivos de aulas gravadas e cedidas pelos próprios alunos, ou seja, na ausência do pesquisador em sala de aula. Identificamos que, na ausência do pesquisador as falas proferidas pelo professor soavam mais autenticamente produzidas do que aquelas gravadas na presença do pesquisador no ambiente de sala de aula.

### III DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, o corpus constituído é descrito e analisado. Buscamos observar o empenho dispensado pelos professores à linguagem utilizada por eles ao realizar a transposição do conteúdo didático, a partir de um texto base produzido por estudiosos reconhecidos como especialistas em determinado assunto, na exposição desse tema dentro do contexto de sala de aula.

Com esse objetivo, organizamos nossas análises da seguinte maneira: inicialmente, faremos uma análise das aulas, a partir de sua organização em etapas, ao longo do tempo previsto para cada seção ou situação contidas no evento de sala de aula.

Em seguida, delimitamos, com base na Teoria Interacional da Entoação (TIE) associada ao conceito de autoria apresentado por Bakhtin, as categorias prosódicas que mostraram-se como representativas para as nossas análises.

Por fim, voltamos nossa atenção para o discurso proferido pelo professor/locutor em sala, objetivando a realização de uma descrição geral dos informantes do ponto de vista de suas opções de sequências didáticas que marcam a identidade de cada um.

A partir dessas análises, hipóteses foram levantadas de acordo com as teorias estudadas no Capítulo I para as estruturas selecionadas dos atos de fala em análise.

#### 3.1 A AULA COMO ACONTECIMENTO

Ao tratar a aula como acontecimento, percebemos que ela pode ser caracterizada como um evento cujos participantes, o professor e os alunos, interagem por meio de diferentes situações enunciativas, o que torna seu discurso complexo e singular.

Com a posterior intensificação de nossa observação, percebemos também que esse discurso está diretamente ligado às especificidades do ensino dentro de um contexto acadêmico. Suas interações verbais constituem, na análise, a fonte

inicial dos sentidos instituídos e compartilhados pelos sujeitos inseridos nesse processo.

Ao definirmos a aula enquanto evento, entendemos que os seus momentos estão relacionados à ideia de “cenas”, em que são “encenados” os enunciados dos participantes. Precisamente, remetemo-nos aqui à noção de “cena”, encontrada em Charaudeau e Maingueneau (2008) que, ao explicarem a expressão “metáfora teatral”, empregam o termo “cena” “[...] para caracterizar qualquer gênero do discurso que implica um tipo de dramaturgia [e] mais particularmente, a noção de cena para a representação que um discurso faz de sua própria situação de enunciação” (CHARAUDEAU e MAINGUENEAU, 2008, p. 95).

No caso, a aula, como evento, desenvolve-se na linha temporal numa sucessão de cenas construídas pelos participantes, em torno de uma temática e em função dos objetivos comuns da enunciação. Ainda de acordo com os mesmos autores, o ato de interação humana a partir de uma perspectiva dramática sugere que todas as formas de interação se caracterizam como os tipos de espetáculos, e estes podem ser desempenhados sob a estrutura de rituais, socialmente aceitáveis nas interações formalizadas.

É nesse sentido, pois, que entendemos a aula como acontecimento: como um evento complexo e heterogêneo que se realiza a partir da diversidade dos enunciados de seus participantes, conforme os objetos de cada momento, ao longo do tempo a ele destinado.

A interação verbal caracteriza-se como um sistema de práticas, convenções e regras de procedimentos que funcionam como meio para guiar e organizar o fluxo do conteúdo a ser tratado, obedecendo a rituais, tais como abertura, encerramento e tópico conversacional.

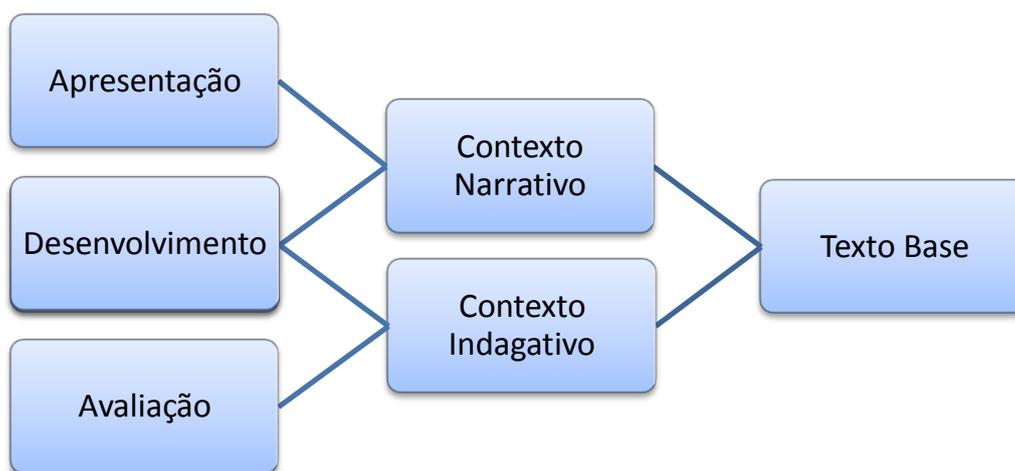
Assim, nas aulas observadas, verificamos que algumas cenas são recorrentes quase que em sua totalidade, em três momentos das aulas, obedecendo a peculiaridades comuns a um ritual, quais sejam: a apresentação, o desenvolvimento e a avaliação, que somados representam o tópico conversacional mais significativo dentro do contexto acadêmico. Essa foi, aliás, uma constatação a ser considerada na tentativa de compreensão do modo como se estrutura, em seu conjunto, as aulas aqui analisadas.

Essas etapas podem não acontecer exatamente nessa ordem, podendo, por vezes, serem combinadas a outras atividades paralelas. No entanto, o professor

deve estar sempre consciente da linguagem a ser utilizada quanto ao objetivo em questão, seja qual for a etapa do acontecimento em sala.

Posteriormente, situamos essas três etapas dentro de duas situações: o 'contexto narrativo' e o 'contexto indagativo', que estão, igualmente, relacionadas ao conteúdo proposto, que se estabelece, aqui, enquanto 'texto base'.

Essa disposição das etapas, que caracteriza o fluxo do conteúdo trabalhado em sala de aula, foi pensada estruturalmente conforme apresentamos no Quadro 6.



**Quadro 6** – A Aula como Acontecimento.

O acréscimo da etapa nomeada 'texto base' se deu pelo fato de observarmos que, ao longo do acontecimento da aula, o professor sempre acabava por recorrer a alguma espécie de texto escrito, texto originário, que funcionava como guia para a apresentação do conteúdo, o qual era exposto aos alunos de maneiras diversas. Os textos utilizados como suporte para as aulas eram lidos e mencionados de forma direta ou indireta, fato este que observamos em nossas análises.

Dessa forma, a partir de um texto base, o locutor/professor se utiliza de uma linguagem atrelada a um contexto narrativo para 'apresentar' e/ou 'desenvolver' um determinado conteúdo em sala de aula. Ao passo que, quando esse sujeito faz uso de uma linguagem inserida num contexto indagativo, ele o faz com o objetivo de 'desenvolver' e/ou 'avaliar' um tema estudado.

### 3.2 CATEGORIAS PROSÓDICAS EM ANÁLISE

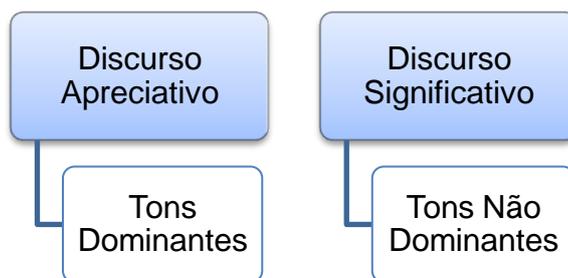
Esclarecidas as etapas nas quais organizamos os recortes das aulas aqui analisadas, bem como as descrições de cada informante da pesquisa, passemos, então, para a observação das categorias prosódicas utilizadas pelo professor/locutor quando inserido nesses momentos.

Embora saibamos que o silêncio, no discurso, pode ser um fato de significação, porque “é o silêncio que trabalha os limites do já-dito no interdiscurso” (ORLANDI, 2007, p. 88), precisamos também lembrar que se faz necessário

distinguir o ilusório silêncio do já-dito do outro silêncio, o fundador, que permite os múltiplos sentidos que tornam possível uma certa distância do sujeito em relação ao ‘dizível’. E isso em duas direções: em relação ao ‘outro’ dizer (o da outra formação discursiva) e em relação ao discurso social (o consenso) (ORLANDI, 2007, p. 89, grifos da autora).

Para nós, então, o silêncio torna-se o momento de se pensar a autoria, o momento de se estabelecer uma relação dialógica do falante com o seu discurso e com o discurso do outro. Nossa compreensão é a de que o silêncio é o momento do falante 'organizar' o que vai dizer e, nesta organização, propor indícios de sua filiação com o discurso proferido.

Essa filiação, segundo nosso entendimento, se dá em duas formas basilares, o discurso apreciativo e o discurso significativo. Porém, esta divisão não nos permite perceber exatamente como o locutor se posiciona em relação ao que diz, por isso, tornou-se necessária a observação da subdivisão dessas duas categorias preconizadas por Mikhail Bakhtin (1990) em relação à posição prosódica do locutor estabelecida por Brazil (1985) em tons dominantes e não dominantes, conforme podemos observar na ilustração apresentada no Quadro 7:



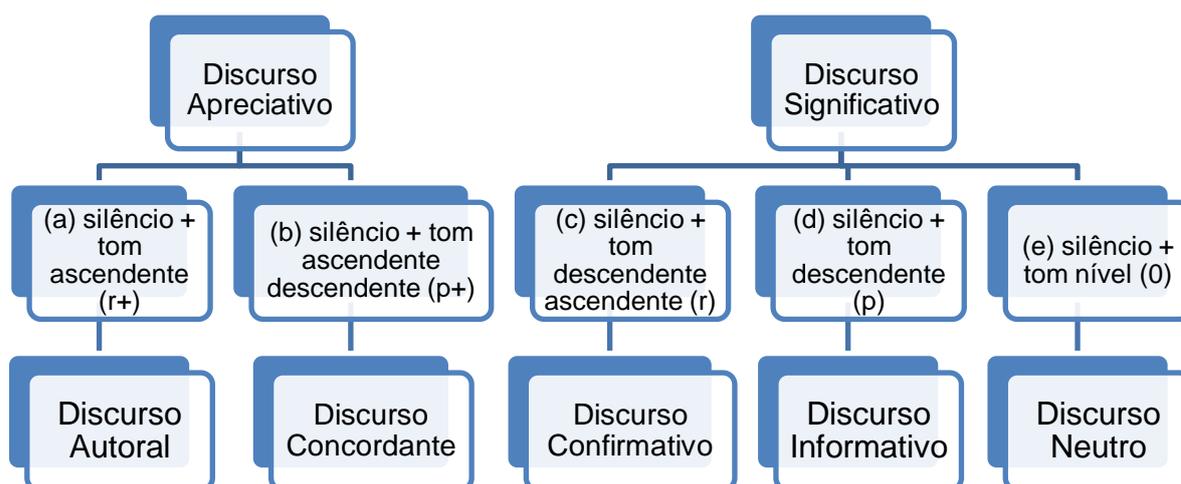
**Quadro 7** – Distribuição basilar de discursos por tons.

O discurso apreciativo situa-se na produção do enunciado profundo, que, por sua vez, diz respeito à semântica, estabelecendo-se, assim, uma apreciação ativa participativa do sujeito, que é promovida pela utilização dos tons dominantes. Por outro lado, temos o discurso significativo que é motivado por enunciados que estão a serviço da sintaxe, ou seja, na superfície do enunciado, resultando no registro do uso de tons não dominantes proferidos por um sujeito que se posiciona enquanto informante do discurso do outro.

Para que possamos compreender de maneira mais apurada a forma de se analisar o discurso aqui proposta, esclarecemos que a unidade tonal é o marco que permite-nos compreender melhor esses momentos de interlocução do falante com o dado dado (aquele a que ele se refere, sua base de interpretação) e o dado criado (aquele que ele produz no momento da fala).

Assim, entendemos que cada unidade tonal é seguida e antecedida por um silêncio ou uma hesitação que marca o momento de o falante estruturar seu discurso e, portanto, pode estabelecer prosodicamente uma relação de identidade com o discurso que produz.

Esclarecida a base de análise, a unidade tonal, precisamos explicitar como entendemos as produções feitas de acordo com a entoação dada. Nossa análise pautar-se-á pela proposta mostrada no Quadro 8:



**Quadro 8** – Categorias de Análise.

Percebemos que, em ambas as formas, (a) e (b), de se criar um discurso apreciativo, temos um determinado grau de autoria do falante estabelecido no momento do discurso, entretanto, esse grau é mais ou menos intenso, dependendo da entoação específica utilizada.

Entendemos que, quando o autor se produz numa unidade tonal ascendente (r+), conforme exposto na proposta (a), ele estabelece uma relação de autoria mais intensa, mais voltada para a proposta de convencimento, e, com isso, além de concordar com o já dito, coloca-se como veementemente favorável ao já dito, e, portanto, sua identidade torna-se mais presente, mais intensa no discurso que profere.

Na utilização de uma entoação ascendente descendente (p+), conforme exposto na proposta (b), o falante encontra no discurso que profere uma referência ao texto original, à teoria que o subsidia e, com ela, estabelece uma relação de confirmação, ou seja, sua unidade tonal indica que ele concorda com o que é dito e, da mesma forma, pede ao interlocutor que também o faça. Pelo exposto, entendemos concordante, porque concorda com (e confirma) o já dito.

Essa proposta corrobora os dizeres de Bakhtin (1990), para quem o contexto apreciativo, como o próprio nome diz, é aquele em que o falante faz uma apreciação do seu dizer, e concorda com a ideia de Brazil (1985) quanto aos tons dominantes.

[...] é à apreciação que se deve o papel criativo nas mudanças de significação. A mudança de significação é sempre, no final das contas, uma *reavaliação*: o deslocamento de uma palavra

determinada de um contexto apreciativo para outro (BAKHTIN, 1990, p. 135, grifos do autor).

Na aula escolar convencional, o direito investido no professor, por tradição e conveniência, para decidir quando quem fala, e de estabelecer limites para o que é falado, torna bastante fácil reconhecê-lo como ocupante do que podemos chamar de papel dominante (BRAZIL, 1985, p. 129, tradução nossa)<sup>11</sup>.

Por outro lado, as propostas (c), (d) e (e) têm uma outra perspectiva. Em (c), o silêncio seguido de uma entoação descendente ascendente (r), postula uma relação do falante com o texto de repassar a informação. A entoação ascendente, ao final da unidade tonal, se dá, em sua maioria, em contextos indagativos, ou seja, há uma posição dúbia em relação ao que se diz, mas esta dubiedade não deve ser interpretada como negativa ou positiva, mas apenas inquisitiva.

De uma forma menos intensa, o mesmo ocorre em (d), silêncio seguido de entoação descendente (p), que indica que o falante mostra-se neutro quanto ao discurso que profere. Sua perspectiva não indica uma relação estreita com o que diz, mas apenas apresenta uma informação, sem que indícios de concordância ou discordância sejam explicitados.

Ora, a divisão proposta corrobora os ditos de Brazil (1981 e 1985), para quem os tons dominantes indicam que o falante exerce uma posição consolidada em relação ao que diz, ou seja, torna-se mais 'autor' do discurso produzido porque dele compartilha conhecimento profundo e, portanto, está seguro em apresentar sua opinião a respeito do que diz. Esse tipo de autoria torna-se relevante no discurso porque indica que o falante consubstancia, em sua fala, a sua visão de mundo, a sua relação com o dito e, ainda, a sua intenção comunicativa de tornar o outro parte desse conhecimento.

Na mesma vertente, Bakhtin (1990) defende que o discurso apreciativo implica uma participação ativa e responsiva do ouvinte, uma vez que o discurso apreciativo é gerado com a clara vontade de que o ouvinte tenha uma ação ativa e responsiva, ou seja, os tons dominantes, (r+) e (p+), consubstanciam

---

<sup>11</sup> "In the conventional school lesson, the right invested in the teacher, by tradition and expedience, to decide who speaks when, and to set limits to what is spoken about, makes it fairly easy to recognize him as occupant of what we shall call dominant role" (BRAZIL, 1985, p. 129).

prosodicamente uma intenção 'interna' do falante que o filia ao que diz e, ainda, pede para que seu interlocutor com ele creia e partilhe do que é dito.

Na outra vertente, na ausência de tons dominantes, temos a perspectiva de seguir o discurso dito, de postar-se como retransmissor do conhecimento já dado, sem com ele estabelecer uma relação de autoria. Essa perspectiva descreve o que categorizamos por discurso significativo.

Nessa perspectiva, a presença de silêncios, que podem ser entendidos como momentos de organização do pensamento em uma enunciação no lócus acadêmico, indica o silêncio como um elemento criador de identidade do locutor, pois “uma pausa é introduzida, quer para um expressar um pensamento ou para provocar um efeito” (BRAZIL, 1985, p 223, tradução nossa)<sup>12</sup>.

Lembramos, todavia, que Bakhtin (1990, p. 148) divide o processo de orientação ativa do falante em dois planos, duas operações: 'a réplica interior', que interpretamos como sendo a representação de trechos nos quais o professor está elaborando seu discurso, e 'o comentário efetivo', que compreendemos como sendo o instante em que o professor/locutor se posiciona, concordando parcialmente ou discordando do já dado. Assim, tanto a réplica interior como o comentário efetivo fundem-se, resultando na unidade de apreensão ativa investida pelo locutor.

Ressaltamos, por fim, que Bakhtin (2003) ainda observa a existência de “dois elementos que determinam o texto como enunciado: a sua ideia (intenção) e a realização dessa intenção”, ou seja, o projeto e a execução desse projeto. A execução desse projeto se tornou para nós, nesta pesquisa, a própria aplicação do jogo dos tons proposta por Brazil (1981 e 1985).

### **3.2.1 Apresentação, contexto narrativo e texto base**

Nesta parte, fazemos as análises do momento da aula em que identificamos a apresentação de um dado conteúdo, que é exposto por meio de um esclarecimento, sempre com base em um texto, uma leitura, conforme mencionado anteriormente.

---

<sup>12</sup> “a pause is introduced either for a thought or for effect” (BRAZIL, 1985, p 223).

Em nossos recortes de aulas, tomamos a decisão de observar e analisar especificamente o discurso do professor, uma vez que o objetivo de nossa pesquisa trata de identificar a questão da autoria que se faz presente ou não no discurso proferido pelo professor/locutor.

No entanto, ainda assim, não deixaremos de tecer comentários quanto às reverberações causadas por esses discursos, o que implica, necessariamente, fazer observações quanto à receptividade do discurso do professor/locutor por parte dos alunos/ouvintes/interlocutores, o que nos forneceu valiosas pistas sobre o direcionamento do discurso aqui analisado.

Quando da 'apresentação' de um conteúdo, esse foi identificado pela presença de um contexto narrativo, que pressupõe uma manifestação quase sempre não dialógica; não se trata de uma conversa, mas, sim, de uma forma de repetir o dizer do outro, do texto originário, texto base.

Observamos que, nessa etapa da aula, até mesmo com o objetivo de proporcionar a compreensão de algo novo, como um texto ou uma estrutura nova não conhecida previamente pelos alunos/ouvintes e interlocutores, os professores/locutores precisavam, primeiramente, apresentar o que pretendiam fazer em sala. Assim, ficava por conta da etapa da apresentação o momento em que o professor/locutor fazia uma exposição ou um breve comentário do que seria trabalhado mais à frente em sala, caracterizando-se como uma introdução ao conteúdo que se objetivava ensinar.

Esse tipo de mediação no momento da introdução de um novo assunto é o que optamos por denominar de apresentação. A palavra apresentação, como classificação desse momento inicial da aula, não funciona apenas para descrever uma atividade específica, mas representa, também, o contato inicial com a informação objeto, apresentada muitas vezes em forma de palavras ou textos escritos, assim como, variadas explicações, instruções e discussões envolvendo o novo tema ou assunto a ser apresentado.

O que observamos, ainda, quanto à etapa da apresentação, é que esse momento funciona como ativador da atenção do aluno, bem como é nesse momento que podemos perceber que os alunos já começam a relacionar o que está sendo apresentado com algo que eles possam, porventura, possuir de conhecimento prévio sobre o assunto.

Identificamos duas maneiras de se fazer a apresentação de um novo conteúdo em sala de aula: sob uma perspectiva discursiva significativa e/ou sob uma perspectiva discursiva apreciativa.

Os trechos das aulas que se seguem estão divididos e agrupados em cadeias tonais. Uma cadeia tonal se caracteriza por ser entendida como uma intenção comunicativa completa, sendo determinada pelo início e final da sentença.

P1 – Recorte 01 (Apresentação)					
// 0 <u>A</u> / p coe <u>SÃO</u> TEXtual / 0 <u>É</u> / p o resul <u>T</u> ado / p do FUNciona <u>MEN</u> to / p+ de <u>CER</u> tos / p ele <u>MEN</u> tos / p+ de <u>CER</u> tos / p meca <u>NIS</u> mos / p lin <u>GUÍ</u> sticos / p BEM defi <u>N</u> idos //					
Nº	Unidade Tonal	Escolhas Tonais		Discurso Proferido	Discurso Recorrente
01	/ <u>A</u> /	→	0	neutro	significativo
02	/ coe <u>SÃO</u> TEXtual /	↘	p	informativo	significativo
03	/ <u>É</u> /	→	0	neutro	significativo
04	/ o resul <u>T</u> ado /	↘	p	informativo	significativo
05	/ do FUNciona <u>MEN</u> to /	↘	p	informativo	significativo
06	/ de <u>CER</u> tos /	↗	p+	concordante	apreciativo
07	/ ele <u>MEN</u> tos /	↘	p	informativo	significativo
08	/ de <u>CER</u> tos /	↗	p+	concordante	apreciativo
09	/ meca <u>NIS</u> mos /	↘	p	informativo	significativo
10	/ lin <u>GUÍ</u> sticos /	↘	p	informativo	significativo
11	/ BEM defi <u>N</u> idos /	↘	p	informativo	significativo

**Recorte 1 – P1 - Aula 1.1 (apresentação).**

A apresentação do novo conteúdo feita por P1 na aula 1.1 foi realizada sob uma perspectiva basicamente discursiva significativa, visto que o professor se posicionou, em sua maioria, (7 ocorrências), enquanto elemento propagador do discurso inicial, texto base, a que se referia, portanto, informativo. O locutor/professor, ao proferir sua fala, eximiu-se, parcialmente, de se posicionar diante do dito, do elemento dado, na utilização prosódica em seu discurso, apenas informando o já dito.

Na seara do discurso significativo, encontramos 9 (nove) ocorrências, ao passo que na seara do discurso apreciativo, apenas 2 (duas) ocorrências foram detectadas. Ora, já mencionamos que a prevalência do discurso significativo é um indício do distanciamento do locutor em relação ao texto produzido e, assim, uma forma de se tornar parcialmente 'presente' em sua fala, quando direcionada ao seu interlocutor.

Dissemos 'parcialmente', pois observamos que, após uma pausa, o professor se refere ao conteúdo, posicionando-se ao repetir “de certos” duas vezes, como colocando-se diante do dito, ou seja, criando, por meio de suas palavras, o que intenciona comunicar e, desta forma, concordando com o dito.

Podemos afirmar, com isso, que esse discurso afilia-se à perspectiva de uma análise do sistema, da estruturação do dito para apenas representar, em sala, o que o material discursivo já dissera outrora.

Desta maneira, o locutor se postula como transmissor do saber do outro, ou seja, informa o discurso dado, mas sobre ele apresenta pouco posicionamento, pouca concordância apreciativa, sob o ponto de vista de quem ouve o seu discurso, caracterizando-se, assim, como um discurso basicamente significativo.

P2 – Recorte 02 (Apresentação)					
// r re <u>PA</u> ra / p+ a propo <u>SI</u> ÇÃO / p da sen <u>TEN</u> ça / p+ é a <u>QU</u> ilo / p+ que eu <u>D</u> lgo / p+ EN <u>xuga</u> <u>D</u> inho / p+ EN <u>xu</u> <u>T</u> inho / p+ EN <u>xu</u> <u>T</u> inho / p+ a <u>CO</u> isa / r <u>MAIS</u> impor <u>TAN</u> te / p que <u>TEM</u> //					
Nº	Unidade Tonal	Escolhas Tonais		Discurso Proferido	Discurso Recorrente
01	/ re <u>PA</u> ra /	↙	r	confirmativo	significativo
02	/ a propo <u>SI</u> ÇÃO /	↘	p+	concordante	apreciativo
03	/ da sen <u>TEN</u> ça /	↘	p	informativo	significativo
04	/ é a <u>QU</u> ilo /	↘	p+	concordante	apreciativo
05	/ que eu <u>D</u> lgo /	↘	p+	concordante	apreciativo
06	/ EN <u>xuga</u> <u>D</u> inho /	↘	p+	concordante	apreciativo
07	/ EN <u>xu</u> <u>T</u> inho /	↘	p+	concordante	apreciativo
08	/ EN <u>xu</u> <u>T</u> inho /	↘	p+	concordante	apreciativo
09	/ a <u>CO</u> isa /	↘	p+	concordante	apreciativo
10	/ <u>MAIS</u> impor <u>TAN</u> te /	↙	r	confirmativo	significativo
11	/ que <u>TEM</u> /	↘	p	informativo	significativo

**Recorte 2 – P2 - Aula 1.1 (apresentação).**

A apresentação do novo no conteúdo no Recorte 2 feita por P2 na aula 1.1 foi realizada sob uma perspectiva discursiva mais apreciativa do que significativa. Observamos que das 11 (onze) unidades tonais que ali aparecem apenas em 4 (quatro) identifica-se um discurso significativo, ao passo que foram encontradas 7 (sete) unidades tonais com características de discurso apreciativo. Ou seja, em 63% (sessenta e três) do discurso registrado, apareceu a inscrição de um discurso apreciativo.

Ao observarmos a produção escrita, mesmo ainda sem a identificação das marcas prosódicas, constatamos uma insistente tentativa do professor em fazer alusão a um conhecimento partilhado, quando ele se utiliza das palavras no diminutivo, como no trecho: “enxugadinho, enxutinho, enxutinho”. Essa tentativa do professor de apresentar o novo por meio da exposição de um conhecimento comum corresponde ao que diz Geraldi (2006) sobre se utilizar da linguagem no sentido de “transformar a sala de aula em um tempo de reflexão sobre o já-conhecido para aprender o desconhecido e produzir o novo” (GERALDI, 2006, p. 63). Ou seja, acreditamos que, ao usar palavras dispostas de maneira mais 'particularizada', o professor provoca uma reflexão sobre a língua, muito mais do que uma imposição de regras gramaticais a serem seguidas.

Como pudemos observar, os movimentos linguísticos que se desencadearam no Recorte 2 mostram-se em função de uma possível tentativa de facilitar a compreensão do interlocutor, mas, sobretudo, configura-se como resultado de um empenho discursivo em estreitar sentidos com base numa linha argumentativa que seja de fácil assimilação pelo aluno/ouvinte.

O locutor, mesmo inserido em um contexto narrativo, não se exime de, além de informar, concordar com o que está sendo apresentado ao posicionar-se diante do texto proferido. O professor acaba, assim, por fazer uso de uma linguagem voltada para o interlocutor. Essa linguagem utiliza-se de um enunciado que está a serviço do conteúdo e não da forma, ou seja, um enunciado que se produz a serviço do significado e não mais do significante.

Acreditamos que o locutor, ao utilizar-se de tons dominantes, registra sua impressão sobre o que está enunciando, elucidando, assim, um posicionamento diante do dito. Essa postura direciona o enunciado para um discurso mais caracterizado como apreciativo, uma vez que o locutor trabalha na tentativa de imprimir sentido para o já dito, ou seja, o dado criado atua sobre o dado dado.

Nos Recortes 1 e 2, observamos trechos de aulas cujas características permitiram-nos classificá-los como etapas da aula que estão de acordo com a classificação: apresentação, contexto narrativo e texto base. Essa classificação é possível, uma vez que, em ambos os recortes, identificamos trechos de aulas, nos quais o professor apresenta um determinado conteúdo, seguido da explicação sobre o mesmo assunto, como ilustrado a seguir:

Trechos de Aulas	Exemplo	Contexto
“A coesão textual [...]”	Apresentação – ex. P1	Contexto Narrativo
“[...] é o resultado do funcionamento de certos elementos, de certos mecanismos linguísticos bem definidos [...]”	Explicação – ex. P1	
“[...] a proposição da sentença [...]”	Apresentação – ex. P2	
“[...] é aquilo que eu digo enxugadinho, enxutinho, enxutinho, a coisa mais importante que tem [...]”	Explicação – ex. P2	

**Quadro 9 – Trechos de aulas**

Quanto ao aspecto caracterizado pela entoação, Brazil (1985, p. 202) acrescenta que o falante, ao assumir um papel de simples emissor das palavras, sem se preocupar em exercer qualquer estratégia de interação, torna o discurso oblíquo, voltando suas atenções para o aspecto puramente gramatical da língua, em sua estrutura superficial e, portanto, não direcionado a um interlocutor, excluindo qualquer possibilidade de constituição do processo de interação.

Nossas observações a respeito da análise dos discursos verbalizados, tanto por P1 como por P2, estão de acordo tanto com o apresentado no Capítulo I quanto a ideia de recepção ativa responsiva sobre o discurso do outro, o que produz a autoria, descrita por Bakhtin (1990), como com Brazil, ao fazer a distinção entre o discurso oblíquo e o discurso direcionado, já que para eles e para a nossa compreensão, a premissa básica é a de que apenas haverá autoria quando o discurso for pensado e direcionado a um interlocutor, que não deixa, em momento algum, de ser vislumbrado pelo locutor.

Para que haja esse posicionamento do locutor, de maneira a ter sempre em vista seu interlocutor, faz-se necessária uma colocação do sujeito que produz o enunciado diante do que diz. O uso da proeminência, bem como o emprego dos tons dominantes, fazem com que o locutor/professor adeque o que ele sabe ao saber do outro, no caso, do ouvinte/aluno.

### **3.2.2 Desenvolvimento, contexto narrativo/indagativo e texto base**

A etapa nomeada desenvolvimento constitui a própria concretização do que se planejou para o acontecimento da aula. É o momento em que o professor

trabalha o assunto previsto, considerando suas funções academicamente específicas e relevantes. Esse momento se configura na realização de várias ações, como a explanação mais detalhada do assunto e atividades subsequentes, que ocorrem em atendimento a certos objetivos propostos para a aula. Esses procedimentos caracterizam a prática docente diretamente relacionada com a natureza da interação que se estabelece entre professor e alunos.

A interação, nesta etapa, aconteceu de duas maneiras: por meio da instauração de um contexto narrativo e/ou de um contexto indagativo. O contexto narrativo caracterizou-se por trechos de falas nos quais o professor produziu um discurso basicamente informativo, enquanto o contexto indagativo promoveu um discurso questionador, quando o professor buscou, através de perguntas, verificar a aceitação sobre o que estava sendo dito.

A prática docente descrita como relacionada à natureza interativa estabelecida entre professor e alunos se dá, sempre que esse movimento é promovido pela inserção de contextos indagativos em contextos narrativos numa tentativa de se consubstanciar a interação propriamente dita.

Nos Recortes 3 e 4, a seguir, observamos trechos de aulas cujas características se encaixam na classificação que define o momento da sala de aula de acordo com as seguintes etapas: desenvolvimento > contexto narrativo/indagativo > texto base. Essa classificação se torna possível devido aos dois fragmentos terem tratado de enunciados nos quais os professores buscam elucidar o conteúdo já trabalhado, fornecendo informações adicionais, numa tentativa de fazer mais evidente o tema apresentado inicialmente, como explicado no Recorte 3.

P1 – Recorte 03 (Desenvolvimento)					
// r+ o auTOR / p do TEXto / p TEM que / r LANÇAR / p ESses eleMENtos / p no TEXto / r NÃO É? / p É da / r RESponsabiliDAde / r DO auTOR / r LANÇAR / p ESses eleMENtos / p no TEXto / r CERTO? / r ENTÃO / p+ os eleMENtos / 0 OU / p+ os reCURsos / p+ de coeSÃO TEXTual / p COmo a gente diz / r+ eles SÃO / p+ proCESsos / 0 E / 0 E / p+ eleMENtos / p+ linGUÍSticos / p propriaMENte dito / r NUM É? //					
Nº	Unidade Tonal	Escolhas Tonais		Discurso Proferido	Discurso Recorrente
01	/ o auTOR /	↗	r+	autoral	apreciativo
02	/ do TEXto /	↘	p	informativo	significativo
03	/ TEM que /	↘	p	informativo	significativo
04	/ LANÇAR /	↗	r	confirmativo	significativo
05	/ ESses eleMENtos /	↘	p	informativo	significativo

06	/ no <u>TEX</u> to /	↘	p	informativo	significativo
07	/ NÃO <u>É</u> ? /	↗	r	confirmativo	significativo
08	/ <u>É</u> da /	↘	p	informativo	significativo
09	/ <u>RES</u> sponsabiliDAde /	↗	r	confirmativo	significativo
10	/ DO au <u>TOR</u> /	↗	r	confirmativo	significativo
11	/ LANÇ <u>AR</u> /	↗	r	confirmativo	significativo
12	/ <u>ES</u> ses ele <u>ME</u> Ntos /	↘	p	informativo	significativo
13	/ no <u>TEX</u> to /	↘	p	informativo	significativo
14	/ <u>CERTO</u> ? /	↗	r	confirmativo	significativo
15	/ ENT <u>ÃO</u> /	↗	r	confirmativo	significativo
16	/ os ele <u>ME</u> Ntos /	↗	p+	concordante	apreciativo
17	/ <u>OU</u> /	→	0	neutro	significativo
18	/ os re <u>CU</u> Rsos /	↗	p+	concordante	apreciativo
19	/ de coe <u>SÃO</u> <u>TEX</u> tual /	↗	p+	concordante	apreciativo
20	/ <u>CO</u> mo a gente diz /	↘	p	informativo	significativo
21	/ eles <u>SÃO</u> /	↗	r+	autoral	apreciativo
22	/ pro <u>CE</u> Ssos /	↗	p+	concordante	apreciativo
23	/ <u>E</u> /	→	0	neutro	significativo
24	/ <u>E</u> /	→	0	neutro	significativo
25	/ ele <u>ME</u> Ntos /	↗	p+	concordante	apreciativo
26	/ lin <u>GU</u> ísticos /	↗	p+	concordante	apreciativo
27	/ prop <u>RIA</u> <u>ME</u> Nte dito /	↘	p	informativo	significativo
28	/ NUM <u>É</u> ? /	↗	r	confirmativo	significativo

**Recorte 3 – P1 - Aula 1.2 (desenvolvimento).**

O Recorte 3, identificado como Aula 1.2, produzido por P1, apresenta uma cadeia tonal, na qual o professor enuncia um total de 28 (vinte e oito) unidades tonais, das quais identificamos 20 (vinte) caracterizadas como discurso significativo. Esse discurso apresenta-se sob as formas informativas, confirmativas e neutras em relação ao texto base, ou seja, conteúdo original, o que compreendemos aqui como uma forma de o sujeito locutor não se posicionar diante do dado dado, não assumindo, com isso, uma posição criadora autoral diante do que diz.

Pois, como sabemos, “a unidade real da língua que é realizada na fala não é a enunciação monológica individual e isolada, mas a interação de pelo menos duas enunciações” (BAKHTIN, 1990, p. 146), ou seja, as condições de transmissão devem contribuir para explicitar uma apreensão ativa do discurso do outro.

Já em relação às unidades tonais entendidas como integrantes do discurso apreciativo, observamos uma presença de 8 (oito) unidades tonais expressas sob formas de discurso concordante e discurso autoral. Ou seja, por meio de uma análise prosódica, observamos que o professor, mesmo em menor quantidade, fez uso de tons dominantes, o que evidenciou seu posicionamento diante do enunciado.

De uma forma mais geral, o texto, tal como descrito nos parágrafos anteriores, caracterizou o discurso de P1 como menos autoral, uma vez que o enunciado funcionou a favor de corroborar o já dito no texto base, o que observamos na presença dos discursos marcados, em sua maioria, como informativos, confirmativos e neutros. Nossa compreensão é de que P1 se adequa ao contexto formal (acadêmico) no qual se vê inserido, muito mais do que direcionado ao seu interlocutor.

P2 – Recorte 04 (Desenvolvimento)					
// p+ voCÊ <u>O</u> lha / r e <u>F</u> Ala asSIM / 0 <u>É</u> :: / p+ ela <u>G</u> OS <u>t</u> a / p+ de coMER <u>M</u> U <u>I</u> to / r a PROposi <u>Ç</u> ÃO / r+ <u>É</u> / p <u>E</u> la / r <u>M</u> Ais coM <u>I</u> da / r <u>C</u> ERTO? / p+ ela <u>G</u> OS <u>t</u> a / p+ de coMER <u>M</u> U <u>I</u> to / r a PROposi <u>Ç</u> ÃO / r+ <u>É</u> / r+ asSIM <u>Ó</u> / p+ a <u>G</u> EN <u>t</u> e diz / p+ as <u>C</u> O <u>I</u> sas / r+ ASSIM / p+ de <u>J</u> E <u>I</u> tos / p+ dife <u>R</u> EN <u>t</u> es / p MAS <u>F</u> Ala / r a MES <u>m</u> a <u>C</u> O <u>I</u> sa / r PROposi <u>Ç</u> ÃO / p+ é a es <u>S</u> ÊN <u>C</u> ia / p DA FR <u>A</u> se / p+ é a es <u>S</u> ÊN <u>C</u> ia / r DO que eu <u>D</u> igo / r <u>C</u> ERTO? //					
Nº	Unidade Tonal	Escolhas Tonais		Discurso Proferido	Discurso Recorrente
01	/ voCÊ <u>O</u> lha /	↘	p+	concordante	apreciativo
02	/ e <u>F</u> Ala asSIM /	↙	r	confirmativo	significativo
03	/ <u>É</u> :: /	→	0	neutro	significativo
04	/ ela <u>G</u> OS <u>t</u> a /	↘	p+	concordante	apreciativo
05	/ de coMER <u>M</u> U <u>I</u> to /	↘	p+	concordante	apreciativo
06	/ a PROposi <u>Ç</u> ÃO /	↙	r	confirmativo	significativo
07	/ <u>É</u> /	↗	r+	autoral	apreciativo
08	/ <u>E</u> la /	↘	p	informativo	significativo
09	/ <u>M</u> Ais coM <u>I</u> da /	↙	r	confirmativo	significativo
10	/ <u>C</u> ERTO? /	↙	r	confirmativo	significativo
11	/ ela <u>G</u> OS <u>t</u> a /	↘	p+	concordante	apreciativo
12	/ de coMER <u>M</u> U <u>I</u> to /	↘	p+	concordante	apreciativo
13	/ a PROposi <u>Ç</u> ÃO /	↙	r	confirmativo	significativo
14	/ <u>É</u> /	↗	r+	autoral	apreciativo
15	/ asSIM <u>Ó</u> /	↗	r+	autoral	apreciativo
16	/ a <u>G</u> EN <u>t</u> e diz /	↘	p+	concordante	apreciativo
17	/ as <u>C</u> O <u>I</u> sas /	↘	p+	concordante	apreciativo
18	/ ASSIM /	↗	r+	autoral	apreciativo
19	/ de <u>J</u> E <u>I</u> tos /	↘	p+	concordante	apreciativo
20	/ dife <u>R</u> EN <u>t</u> es /	↘	p+	concordante	apreciativo
21	/ MAS <u>F</u> Ala /	↘	p	informativo	significativo
22	/ a MES <u>m</u> a <u>C</u> O <u>I</u> sa /	↙	r	confirmativo	significativo
23	/ PROposi <u>Ç</u> ÃO /	↙	r	confirmativo	significativo
24	/ é a es <u>S</u> ÊN <u>C</u> ia /	↘	p+	concordante	apreciativo
25	/ DA FR <u>A</u> se /	↘	p	informativo	significativo
26	/ é a es <u>S</u> ÊN <u>C</u> ia /	↘	p+	concordante	apreciativo
27	/ DO que eu <u>D</u> igo /	↙	r	confirmativo	significativo
28	/ <u>C</u> ERTO? /	↙	r	confirmativo	significativo

Recorte 4 – P2 - Aula 1.2 (desenvolvimento).

No Recorte 4, identificado como Aula 1.2, produzido por P2, observa-se uma cadeia tonal em que o professor enuncia um total de 28 (vinte e oito) unidades tonais, das quais identificamos 13 (treze) caracterizadas como discurso significativo e 15 (quinze) classificadas como discurso apreciativo.

Destaca-se, ali, a utilização de recursos prosódicos aplicados à linguagem oral, cujo emprego, nesse contexto, sugere uma estratégia argumentativa que caracteriza um tipo específico de interlocução, que não se define *a priori*, mas na cena de enunciação, resultando em uma antecipação do sujeito que enuncia, à medida que ele joga com uma concepção de interlocutor, no caso, de aluno/ouvinte.

Essa posição apreciativa do professor/locutor é marcada pela recorrência de tons dominantes do tipo ascendente descendente (p+), o qual categorizamos como discurso concordante, quando o locutor não apenas informa o dito, mas, também, assume uma posição de concordância apreciativa diante do enunciado.

Segundo Brazil (1985), a presença de tons dominantes significa uma descoberta do texto pelo locutor, ou seja, uma apreciação e, portanto, um posicionamento. O professor se porta com vistas a um discurso direcionado ao seu receptor, criando sentido para o significado de suas próprias palavras no momento em que as enuncia. Podemos dizer, com isso, que o enunciado resulta de uma apropriação, e, conseqüentemente, apreciação do texto base por parte do locutor. No caso, por parte de P2.

Entendemos que a forma como o discurso apreciativo foi utilizado por P2 representou uma tentativa de adequar o conteúdo não exclusivamente ao contexto, mas, sobretudo, ao interlocutor. Essa recorrência de tons dominantes significaria, também, uma aparente tentativa de fazer alusão àquilo que já se acredita ser de conhecimento partilhado entre os sujeitos e interlocutores ali presentes.

E, mais que isso, acreditamos que a presença desse registro de tons possa produzir certos efeitos de sentido que remetem à posição que o professor/enunciador ocupa, isto é, sugere, entre outras coisas, a autoridade do sujeito que enuncia, tentando empreender um discurso que ele acredita ser um conhecimento partilhado.

Assim, esse professor, num mesmo gesto, de imprimir e exprimir uma nova identidade bem como uma fixação de sentidos

[...] já não mais se define por saber o saber produzido pelos outros, que organiza e transmite didaticamente a seus alunos, mas se define como aquele que aplica um conjunto de técnicas de controle na sala de aula (GERALDI, 1010, p. 86).

Além disso, o exemplo exposto no Recorte 4 nos mostra que a utilização de um discurso apreciativo autoral e concordante está voltado a um projeto de enunciação pensado em favor da construção de um discurso direcionado a um público específico, no caso, os alunos/ouvintes/interlocutores, ou seja, nesse fazer que reside o estilo do sujeito, que empreende indícios de autoria, assumindo um “projeto de dizer” (BAKHTIN, 2003).

Portanto, assim como foi estabelecida uma distinção entre os tons para fazer referência a um conhecimento partilhado, ou elucidar, proclamar, publicar, tornar conhecido algo ainda desconhecido pelos alunos participantes e ouvintes da situação interlocutiva, da mesma forma se procedeu na execução de um discurso apreciativo dentro dos contextos narrativos e indagativos, em que foram utilizadas formas distintas de tons para fazer menção à intencionalidade que estava por trás da comunicação, o que resultou na promoção da existência de uma autoria.

### **3.2.3 Avaliação, contexto indagativo e texto base**

Nos Recortes 5 e 6, observamos trechos de aulas cujas características se encaixam na classificação que define o momento da sala de aula de acordo com as seguintes etapas: avaliação > contexto indagativo > texto base. Essa classificação torna-se possível pelo fato de os dois fragmentos tratarem de trechos nos quais, após a aplicação de atividades práticas, os professores constroem, sob forma de contexto indagativo, enunciados no sentido de avaliar o conteúdo apresentado anteriormente.

Tanto os exercícios como as atividades práticas observadas em sala possuem o mesmo objetivo, que é o de concretizar o aprendizado do conteúdo exposto, inicialmente, por meio da apresentação e do desenvolvimento. Assim, o momento que envolve a avaliação está, quase sempre, ancorado em textos postos como forma de mobilizar a prática do que é exposto pelo professor anteriormente.

Nesse momento, os professores se apresentaram retomando o texto de maneira à avaliá-los, tentando identificar o que poderia ainda não ter ficado exatamente claro para o seu interlocutor, o aluno/ouvinte.

A etapa da avaliação é o momento para o efetivo exame da compreensão do conteúdo apresentado. Este último momento, bem como os momentos que o antecederam, também é guiado por um texto, podendo este ser o mesmo texto utilizado tanto na apresentação do conteúdo como no desenvolvimento, sob o formato de atividades e exercícios diversos.

P1 – Recorte 05 (Avaliação)					
// r+ QUAL É / p+ o asSUNto / r DESsa pasSagem? //					
Nº	Unidade Tonal	Escolhas Tonais		Discurso Proferido	Discurso Recorrente
01	/ QUAL É /	↗	r+	autoral	apreciativo
02	/ o asSUNto /	↘	p+	concordante	apreciativo
03	/ DESsa pasSagem? /	↕	r	confirmativo	significativo

**Recorte 5 – P1 - Aula 1.3 (avaliação).**

No Recorte 5, identificado como Aula 1.3, produzido por P1, observa-se uma cadeia tonal, na qual o professor reproduz 3 (três) unidades tonais, das quais identificamos 2 (duas) como pertencentes ao discurso apreciativo e 1 (uma) caracterizada pela presença do discurso significativo.

Dessa informação, inferimos que P1 assume uma posição apreciativa do texto enunciado, uma vez que se coloca enquanto autor e concordante com o que diz.

P2 – Recorte 06 (Avaliação)					
// r+ QUAL / r+ QUE É / r a PROposiÇÃO? //					
Nº	Unidade Tonal	Escolhas Tonais		Discurso Proferido	Discurso Recorrente
01	/ QUAL /	↗	r+	autoral	apreciativo
02	/ QUE É /	↗	r+	autoral	apreciativo
03	/ a PROposiÇÃO? /	↕	r	confirmativo	significativo

**Recorte 6 – P2 - Aula 1.3 (avaliação).**

Da mesma forma que no Recorte 5, no Recorte 6, identificado como Aula 1.3, produzido por P2, apresenta-se uma cadeia tonal, na qual o professor produz 3

(três) unidades tonais, das quais 2 (duas) são pertencentes ao discurso apreciativo e 1 (uma) caracterizada pela presença do discurso significativo.

Isto nos leva a inferir que P2 assume uma posição apreciativa do texto enunciado, ele se coloca enquanto autor do seu próprio discurso no momento da apresentação de suas questões indagativas, uma vez que

A expressão do enunciado, em maior ou menor grau, *responde*, isto é, exprime a relação do falante com os enunciados do outro, e não só a relação com os objetos do seu enunciado (BAKHTIN, 2003, p. 298, grifo do autor).

Essas formas de atitudes responsivas expressivas apreciativas, que preenchem o enunciado não deixam de ser totalidades dialógicas que se confrontam com enunciados alheios, refratando uma apreciação, ou seja, uma resposta que busca, convoca outras apreciações em contraposição ao que já foi dito sobre determinado objeto dado.

Nesse sentido, a ação da entoação no discurso representa, particularmente, o elemento sensível que sempre se colocará em função de indicar e construir o sentido no contexto para aqueles interlocutores que compõem o fórum em que se dá a referida enunciação.

### 3.3 A IDENTIDADE DO PROFESSOR/LOCUTOR

Paula e Stafuzza (2010, p. 91) comentam sobre a declaração de Mikhail Bakhtin quanto a pontuar que “antes de passar aos problemas de representação literária do discurso de outrem”, orientadas sobre a imagem da linguagem, “é necessário abordar o sentido do tema do sujeito”, ou seja, da identidade de quem “fala e de sua fala na esfera extraliterária da vida e da ideologia”.

Acreditamos, portanto, ser imperativo abordar a identidade desse professor locutor, uma vez que

A assimilação das palavras de outrem assume um sentido ainda mais profundo e mais importante no processo de formação ideológica do homem, no sentido próprio da expressão. Aqui, a palavra de

outrem não é mais uma informação, uma indicação, uma regra, um modelo, etc. – ela busca definir as bases de nosso comportamento e de nossa atitude diante do mundo, apresentando-se de um lado como *palavra autoritária* e, de outro, como *palavra interiormente persuasiva* (BAKHTIN *apud* PAULA; STAFUZZA, 2010, p. 91-92, grifos das autoras).

Observamos que, em sala de aula, ficou a cargo do professor promover a mudança entre as etapas que se seguiam por meio da elaboração e uso adequado da linguagem, de acordo com as atividades propostas.

Com base na teoria de Brazil (1981 e 1985), constatamos que a prosódia participa da organização do evento comunicativo em sala de aula da seguinte maneira: o evento aula é construindo, estruturalmente, por meio de fronteiras que indicam a mudança de um estágio para outro, dentro do evento comunicativo, deixando marcas explícitas em relação ao envolvimento construído na direção do interlocutor, no caso, o aluno/ouvinte, auxiliando, dessa forma, a constatação da marca de autoria apresentada no discurso do professor.

Assim, investigando algumas marcas registradas no discurso docente, foram encontrados indícios de pistas de como esses professores se apropriam do conteúdo para comunicá-los em suas produções orais proferidas em salas de aula, o que foi reconhecido, em nossos estudos, não somente enquanto marca de autoria atribuída ao professor, mas também algo que caracteriza a identidade de cada um.

A partir da disposição da aula como acontecimento, apresentamos uma descrição contendo as sequências didáticas das aulas, de cada professor analisado, cujas informações encontram-se voltadas para os movimentos específicos ao longo da utilização de um determinado contexto, fosse ele narrativo ou indagativo. Esses momentos estiveram sempre vinculados a um texto base que é utilizado pelo professor, mesmo que de forma indireta, para a apresentação do conteúdo.

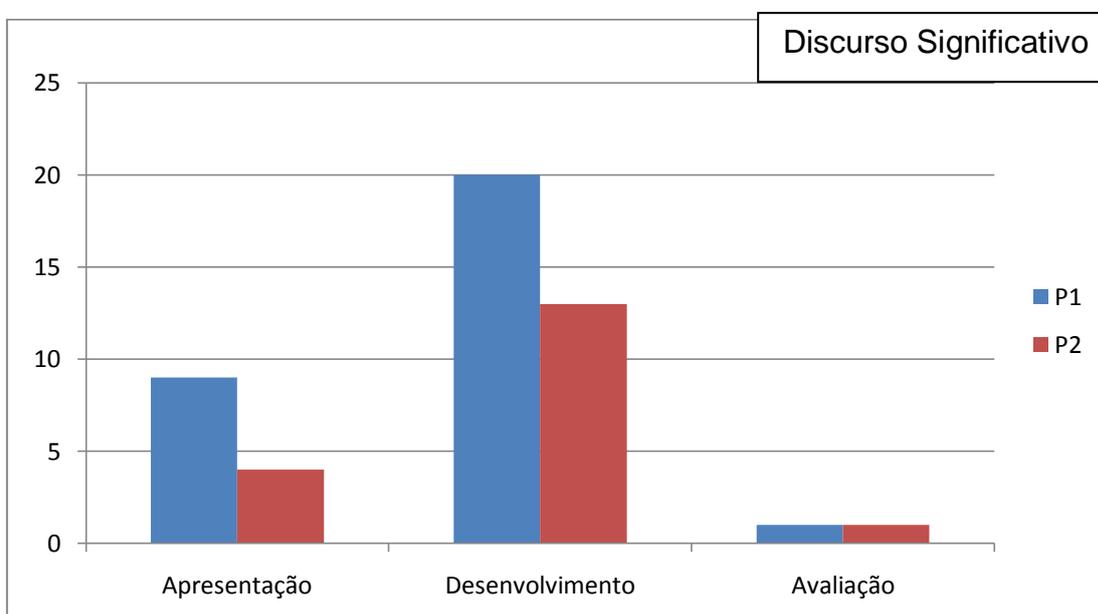
O discurso dos professores resultou na representação de associações entre o 'aqui e agora' e o já dito, entre o que se enunciou e o já enunciado, entre o criado e o dado, ou seja, associações entre as novas circunstâncias interlocutivas que se apresentaram e o texto base originário, uma vez que o sujeito

recebe das circunstâncias interlocutivas novas cores e novos sentidos. Por isso o novo não está no que se diz mas no ressurgimento do já dito que se renova, que é outro e que vive porque se repete (GERALDI, 2010, p 81).

Percebemos, com isso, que o novo, o criado, não estava no que se dizia em sala, mas na forma como se deu o ressurgimento do já dito, do já dado, que se renovou e se revelou nos tons aplicados pelos professores aos seus enunciados, bem como nas escolhas das sequências didáticas eleitas pelos mesmos.

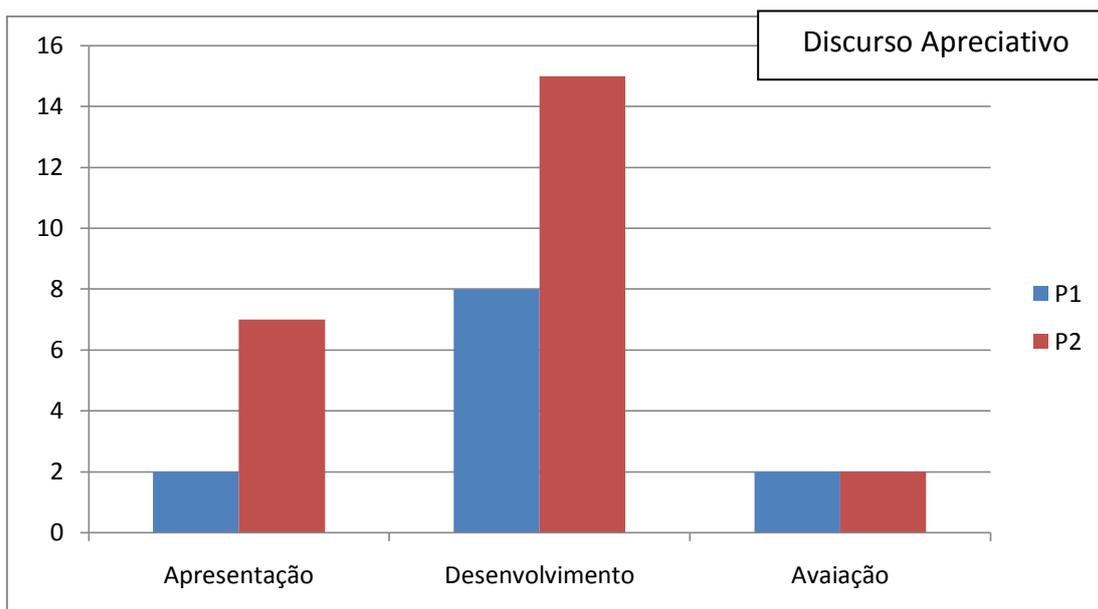
Com vistas à aula como acontecimento, entendemos que os momentos identificados como apresentação, desenvolvimento e avaliação não acontecem de forma sequencial e logicamente estruturado. Observamos que os professores 'passeavam' entre uma etapa e outra, indo e vindo conforme os objetivos definidos para cada aula.

O Gráfico 2, a seguir, representa a utilização de tons não dominantes, ou seja, a formação do discurso significativo produzido por cada professor analisado e, por sua vez, vinculado ao acontecimento da aula distribuída em suas etapas respectivamente.



**Gráfico 1** – Etapas da Aula X Discurso Significativo.

O Gráfico 3 representa a utilização de tons dominantes, ou seja, a produção do discurso apreciativo igualmente produzido por cada professor analisado e distribuídos por cada etapa da aula.



**Gráfico 2 – Etapas da Aula X Discurso Apreciativo.**

Ao observarmos os gráficos 2 e 3 concluímos que o desenvolvimento do conteúdo é o momento mais extenso do discurso do professor, dado este que pode ser inferido se pensarmos que o desenvolvimento é o instante da comunicação do assunto da aula propriamente. Nessa etapa da aula, pode predominar tanto a presença do discurso significativo como apreciativo, dependendo do posicionamento do professor diante da informação enunciada, ou seja, da utilização de tons não dominantes ou dominantes.

Percebemos, também, que a estruturação dos dados expostos em contexto narrativo/indagativo, ou seja, no momento do desenvolvimento do assunto, encaminha para a construção de uma identidade do sujeito do discurso, de um sujeito que se adéqua à enunciação para nela consubstanciar-se e tornar-se ele a identidade do outro, porque assim as palavras são “distribuídas em diferentes planos e em diferentes distâncias em face do plano da palavra do autor [original]” (BAKHTIN, 2003, p. 327).

Assim, constatamos que tanto P1 quanto P2 dispensaram a maior parte de seus enunciados voltados à uma estrutura de desenvolvimento do tema proposto, de acordo com o objetivo de cada aula. No entanto, enquanto P1 fez maior uso de um discurso significativo, encontramos em P2 uma maior recorrência do discurso que caracterizamos como apreciativo.

Basicamente, a tendência é de haver uma utilização maior do discurso significativo na etapa do desenvolvimento da aula do que nas demais, haja vista,

que o novo se apresenta como informação. Entende-se com isso, que a prevalência de um número superior de enunciados proferidos para esse fim nos leva a uma presença maior do discurso do outro na produção do falante. É o que encontramos em P1 ao observarmos o Gráfico 2.

No momento do desenvolvimento do tema propriamente dito, observamos que P1 obteve uma incidência maior de tons não dominantes, o que caracterizou seu discurso como significativo, ao passo que em P2 foram analisados números quase que iguais quanto à apresentação de tons dominantes e não dominantes. Ou seja, constatamos que, nos enunciados proferidos por P2, no momento de desenvolvimento do tema, houve uma distribuição de tons de forma mais igualitária, mantendo-se um discurso quase tanto significativo como apreciativo.

Dessa forma, a observação de P2, no mesmo Gráfico, nos leva a crer que a aula é delineada para a construção do conhecimento por meio da utilização de um discurso apreciativo, já que nos momentos de Desenvolvimento > Contexto Narrativo/Indagativo > Texto Base, e Avaliação > Contexto Indagativo > Texto Base, a tendência é de maior participação autoral do falante na produção discursiva.

Apresentada a disposição das etapas das aulas distribuídas por cada professor analisado em função do padrão discursivo utilizado por eles, buscamos descrever a forma pela qual analisamos a relevância desses aspectos, os quais julgamos ser de fundamental importância para a compreensão que tentamos estabelecer com esta pesquisa, que é a construção da relação entre autoria e prosódia na academia.

Observamos que os alunos/ouvintes têm condições de se apropriar do conteúdo por meio da exposição ao discurso do professor, bem como por meio de um texto compreensivo e especificamente significativo. Isso, porque, o direcionamento e a forma como esses enunciados são apresentados, em uma dada etapa da aula, é capaz de mobilizar um envolvimento em maior grau desses alunos/ouvintes com o material exposto. Esse acontecimento se dá pela promoção do discurso adotado por cada professor.

### 3.4 CONCLUSÃO DAS ANÁLISES

Em todos os recortes expostos aqui, percebemos a ênfase apresentada pelas proeminências construídas nos textos de ambos os professores ao tentarem desenhar o seu discurso, utilizando-se da impressão de certas marcas prosódicas que constituíram seus textos verbalizados sob as formas de discurso significativo ou apreciativo, direcionando-os em favor de um contexto ou de um ouvinte.

Quanto a esse direcionamento, Bakhtin (2003) nos diz que a autoria se dá a partir do momento em que o produtor do texto criado atua sobre o texto dado.

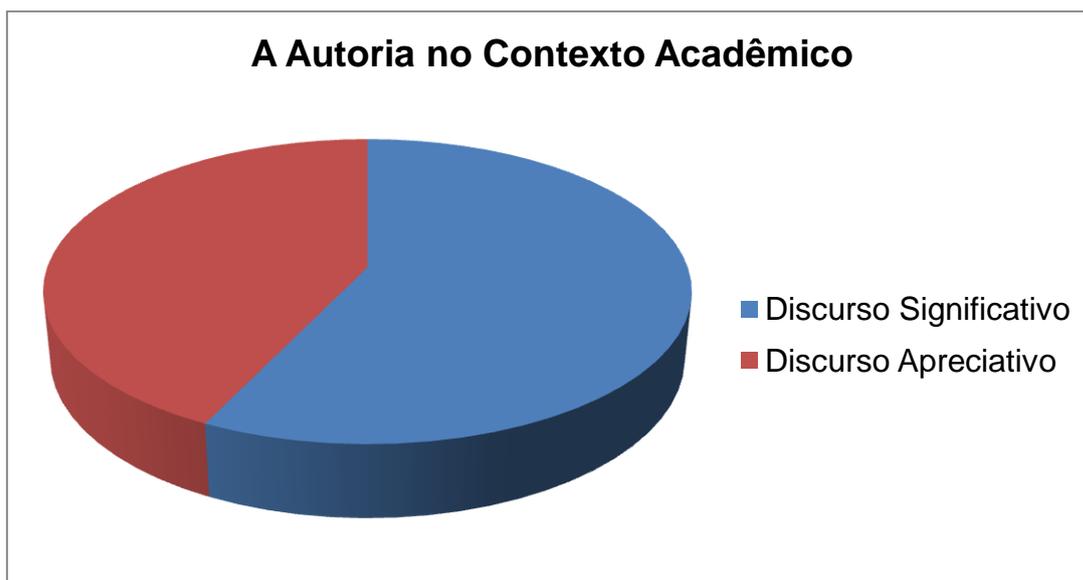
Em nossos recortes de aulas, pudemos perceber dois exemplos de retorno ao texto base: por meio de um discurso classicamente significativo ou pela disposição de um discurso apreciativo.

Faz-se importante ressaltar que acreditamos fazer parte do processo da constituição de autoria, por meio da linguagem utilizada pelo professor, quando esse empreende ao seu “projeto de dizer”, marcas prosódicas que evidenciam o empenho do sujeito em controlar sentidos que se ajustam a uma dada situação social, no caso aqui estudado, o contexto da sala de aula.

Tfouni (2008), ao comentar sobre o processo de constituição da autoria, observa que se inclui, necessariamente, um descarte de outras formas possíveis de dizer. Assim, há de se dar forma ao texto, oral ou escrito, por meio de aspectos prosódicos empreendidos ao discurso, com a finalidade de registrar uma marca de autoria a esse discurso.

Ressaltamos, ainda, que Bakhtin (1990, p. 144) contempla a intersubjetividade, evidenciando a questão do outro de maneira concreta, como parte constitutiva da linguagem: o outro como discurso e o outro como receptor, de forma que esse fenômeno linguístico é trabalhado como enunciação na enunciação, reação da palavra à palavra, do discurso no discurso, promovendo uma recepção ativa responsiva em relação ao discurso do outro. Ou seja, a intersubjetividade se mostra por meio da impressão de um discurso significativo e/ou apreciativo.

Com base nesses pressupostos, a disposição gerada a partir dos elementos prosódicos apresentados no Gráfico 4, e distribuídos de acordo com cada forma discursiva, constituem uma evidência da existência desses discursos no lócus acadêmico, bem como a prevalência de um sobre o outro.



**Gráfico 3** – Discurso Significativo X Discurso Apreciativo na Academia.

No Gráfico 4, é possível observar que, no contexto acadêmico, evidencia-se a produção de um discurso significativo em detrimento de um discurso apreciativo, o que entendemos como a representação de um movimento de retomadas constantes sobre um mesmo ponto do conhecimento, ou seja, o do conhecimento dado.

O que nos leva a acreditar que a identidade profissional do professor ao longo da história se constituiu, essencialmente, pela sua relação com o conhecimento, cuja formação se estrutura por meio do processo de aquisição desse dado conhecimento.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procuramos, em nossas análises, mostrar que é possível pensar a autoria enquanto um propósito discursivo vinculado ao processo de conscientização sobre a importância de se pensar o próprio 'projeto de dizer', o que pode ser realizado por meio da observação dos aspectos prosódicos.

Ao concluir nossas análises, constatamos que, ao longo do processo de impressão da autoria por meio da utilização de recursos prosódicos, recorre-se, constantemente, a processos paralinguísticos, suprasegmentais e aos efeitos de sentido produzidos nesses movimentos.

Nessa afirmação, fica pressuposta a concepção de que o sujeito, concebido na interação com o outro, constitui sua linguagem no evento enunciativo, sendo atribuído a ele o papel criativo no processo de construção de sentido. Observou-se, assim, que é possível, por meio da utilização de uma entoação expressiva, imprimir um 'projeto de dizer'.

o resultado é uma luta incessante dos acentos em cada área semântica da existência. Não há nada na composição do sentido que possa colocar-se acima da evolução, que seja independente do alargamento dialético do horizonte social. A sociedade em transformação alarga-se para integrar o ser em transformação. Nada pode permanecer estável nesse processo. É por isso que a significação, elemento abstrato igual a si mesmo, é absorvida pelo tema, e dilacerada por suas contradições vivas, para retornar enfim, sob a forma de uma nova significação com uma estabilidade e uma identidade igualmente provisórias (BAKHTIN, 1990, p. 136).

Com base na proposta de que o estudo da língua como tal só é possível se integrada a uma teoria da enunciação, reforçamos a afirmação de Bakhtin (1990), indicando uma metodologia sobre como articular, dentro de uma análise dos fenômenos da linguagem, o estudo da linguística a dados da enunciação concreta, dados estes que identificamos neste trabalho como os 'tons' propriamente ditos, advindos da Teoria Interacional da Entoação proposta por Brazil (1981 e 1985).

No interior de cada enunciação, o sujeito assume pontos de vista e interesses, imprimindo ao seu discurso um certo modo de dizer-se, expressar-se, sempre com a finalidade de levar adiante o seu querer dizer, ao mesmo tempo que não deixa de lado a compreensão do excedente de visão, no qual nos constituímos

tanto a partir do que experienciamos sobre o outro quanto em relação a nós mesmos.

Ao se tornar autor do próprio discurso, o professor imprime um registro da sua intencionalidade na fala. Ao mencionar ou discutir um conteúdo, remete à entoação as intenções de sua fala, que vão se tornando cada vez mais presentes.

A impressão da própria intencionalidade por meio de recursos prosódicos fica visível ao autor do discurso no momento em que ele se dá conta do sentido que constrói ao longo de sua enunciação, quando acaba por proferir o que optamos por categorizar de discurso apreciativo.

O novo texto passa a fazer sentido a partir do momento em que o professor/locutor escuta o que é dito pela própria voz no processo de criação e interpretação, ou seja, no aqui e agora do momento de sua enunciação, o que é protagonizado pela produção do discurso apreciativo, mesmo tendo a consciência de que, para afirmar o que sabe, precisa recorrer a um conteúdo institucionalizado, ou seja, um discurso significativo.

A partir desse conhecimento institucionalizado, o professor tem o poder de se utilizar das palavras, no domínio da expressão verbal, no ato de sua fala, como um poderoso instrumento que lhe pode assegurar um grau maior ou menor de autonomia ao proferir um discurso, uma vez que a autoria se faz presente na comunhão do texto original e do texto do próprio autor no ato de sua fala por intermédio de um posicionamento diante do dito.

O representado pela voz do locutor, marcando seus atos da fala, torna-se essencial para a produção da interação em sala de aula, já que é responsabilidade da intencionalidade bem marcada no texto manter o contacto com o interlocutor, levando o professor/locutor e o aluno/interlocutor a uma interação autêntica que, por sua vez, determina a autoria na voz do professor/locutor/autor.

A prosódia nos mostra que, como já dizia Bakhtin, a produção discursiva dos locutores é uma retransmissão do saber e do conhecimento já dado, majoritariamente. Com isso, resta ao locutor a oportunidade apenas esporádica (ou, pelo menos, menos frequente) de expressar-se como autor.

Assim, no processo de identificação da autoria no contexto acadêmico, apresenta-se uma recorrência maior do discurso significativo e, portanto, entendemos que o professor/locutor, na verdade, mais reproduz do que produz conhecimento.

Verificamos indícios de autoria por meio da inserção da imagem que o locutor faz do sujeito, o qual dirige o seu falar, em seu discurso, fazendo resultar numa disputa de tentativa de construção de sentidos, que seja, ao mesmo tempo, expressiva tanto para o locutor como para o seu interlocutor.

Acreditamos, que esse movimento revela um retorno do sujeito ao seu próprio discurso, evidenciando gestos particulares em defesa da construção de um projeto de discurso que esteja direcionado ao seu ouvinte.

Como na história, um sistema de pensamento nasce de um outro sistema, é a relatividade deste desaparecimento que as relações entre professores alunos e conhecimento podem indicar. Afinal, como enfatiza Bakhtin (2003), “o pensamento nasce no pensamento do outro, impregnado do outro e todo signo festeja sua ressurreição”. Por isso é salutar enxergar que é da estabilidade das estruturas com a instabilidade das ações enunciativas extralinguísticas que se tece a diferença.

Do nosso ponto de vista, nesse processo, o sujeito se singulariza por um gesto diferente de construir o seu texto, fazendo escolhas em função das quais se produzem certas apreciações. É certo que alternativas existem, mas estas se apresentam, nas condições de produção dadas, como mais adequadas ao trabalho de busca de unidade (mesmo que ilusória) do texto.

Assim, compreendemos o trabalho ativo e inventivo do sujeito na linguagem, trabalho que, na relação com o outro e com outros discursos, não pode ser visto como resultado de uma vontade deliberada do sujeito que enuncia, mas orientado por posições histórica e contextualmente situadas.

É por meio da linguagem utilizada pelo professor/locutor que o aluno/ouvinte é capaz de estabelecer uma estrutura para o aprendizado consciente e organizado, ao passo que, simultaneamente, o professor fornece situações e oportunidades para uma futura aquisição mais intuitiva do conteúdo por parte do aluno.

O professor/locutor precisa do texto guia como forma de validar o seu saber, no entanto, o professor/locutor/autor tem a capacidade de, por meio da sua intencionalidade impressa em sua oralização, associada a um direcionamento do seu discurso, transformar a apresentação, muitas vezes fatigante, de um conteúdo em um discurso estimulante e de valor significativo para quem chega a apreciá-lo.

As análises sugerem, numa certa medida, que se promova uma integralização dos estudos envolvendo a prosódia em cursos de graduação de Ensino Superior, particularmente os que trabalhem essencialmente com a comunicação. Esta parece

ser uma via possível de se pensar a questão da autoria não apenas como correlata de uma obra.

A utilização de aspectos prosódicos identificados enquanto indício de autoria no discurso acadêmico decorre, sobretudo, de um investimento do sujeito/professor/locutor/autor que, em função de uma formação discursiva e ideológica, particulariza as ações que o constituem autor de seu próprio discurso numa dada enunciação.

A partir dessa compreensão, admite-se que os recursos expressivos apreciativos são agenciados em função de uma atividade do sujeito/professor na construção de sua autoria.

Acreditamos que, no discurso acadêmico, a palavra dita só é efetivamente ouvida e compreendida quando há uma intenção e, conseqüentemente, quando essa intenção se expressa pela marca da entoação que é empregada a partir da impressão dos elementos prosódicos que lhe são conferidos.

Assim, sugerimos que a prosódia passe a ser uma questão mais bem trabalhada em pesquisas e artigos científicos, não restringindo sua atenção apenas à vinculação de aspectos fonéticos e fonológicos, como também que sua análise possa ser observada sob um ponto de vista mais pragmático.

Dessa forma, acreditamos ter respondido as perguntas apresentadas no início do nosso trabalho, com as quais buscamos investigar meios que nos fornecessem subsídios para a identificação da autoria no discurso acadêmico por meio da observação de elementos prosódicos na fala do professor.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Marília A. de M.; MADEIRO, Francisco (Orgs.). **Em-TOM-Ação**: a prosódia em perspectiva. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2007.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail (V. N. Volochinov). **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 5. ed. São Paulo: Hucitec, 1990.

BENVENISTE, Émile. **Problemas de lingüística geral I**. 5. ed. Campinas, SP: Pontes, 2005.

BENVENISTE, Émile. **Problemas de lingüística geral II**. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2006.

BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin**: conceitos chaves. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

BRAZIL, David. **The communicative value of intonation in english**. Birmingham: English language research, 1985.

BRAZIL, David; COULTHARD, Malcolm; JOHNS, Catherine. **Discourse intonation and language teaching**. London: Longman, 1981.

CARDOSO. Sílvia Helena Barbi. **Discurso e ensino**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica/FALE-UFMG, 2005.

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de análise do discurso**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

CRYSTAL, David. **Dicionário de lingüística e fonética**. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem e diálogos**: as ideias linguísticas do Circulo de Bakhtin. São Paulo: Parábola, 2009.

FIORIN, José Luiz (org.). **Introdução à lingüística I: objetos teóricos**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

FIORIN, José Luiz (org.). **Introdução à lingüística II: princípios de análise**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

FLORES, Valdir do Nascimento; TEIXEIRA, Marlene. **Introdução à lingüística da enunciação**. São Paulo: Contexto, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 19. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João, 2010.

GERALDI, J. W. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 2006.

GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

KOCH, Ingedore G. V. **A inter-ação pela linguagem**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

LISPECTOR, Clarice. **Um sopro de vida (Pulsações)**. 6. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1978.

LOPES, Leonardo W. **Do texto ao contexto: a prosódia na construção da intencionalidade no relato de notícias**. 2006. 189 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) – Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2006.

LUCIANO, Dilma T. **Prosódia e envolvimento na compreensão do telejornal**. 2000. 277 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2000.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Análise da conversação**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2007.

MATOS, Junot C. **Aquarela de ilusões**. Recife: Fundação Antônio dos Santos Abranches, 2008.

MORIN, Edgar. **Amor, poesia, sabedoria**. 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (orgs.). **Introdução à lingüística: domínios e fronteiras**, v. 1, 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006a.

MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (orgs.). **Introdução à lingüística: domínios e fronteiras**, v. 2, 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006b.

MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (orgs.). **Introdução à lingüística: fundamentos epistemológicos**, v. 3, 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

NOGUEIRA, Gilda Lúcia de M. T. **Entoação e construção de sentidos na leitura compartilhada de histórias infantis**. 2004. 123 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) – Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2004.

ORLANDI, Eni P. **As formas de silêncio: no movimento dos sentidos**. 6. ed. Campinas, SP: Unicamp, 2007.

ORLANDI, Eni P. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. 4. ed. Campinas, SP: Pontes, 2006.

PAVEAU, Marie-Anne; SARFATI, Georges-Elias. **As grandes teorias da lingüística: da gramática comparada à pragmática**. São Carlos: Claraluz, 2006.

PAULA, Luciane de; STAFUZZA, Grenissa (orgs.). **Círculo de Bakhtin: teoria inclassificável**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2010.

PONZIO, Augusto. **A revolução bakhtiniana: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

POSSENTI, Sírio. **Questões para analistas do discurso**. São Paulo: Parábola, 2009.

SANTOS, Luciana Virgínia P. T. **O papel dos padrões entoacionais na construção de sentido na leitura oral do professor em sala de aula**. 2010. 155 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) – Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2010.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de lingüística geral**. 27. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SCARPA, Ester M. (org.). **Estudos de prosódia**. Campinas, SP: Unicamp, 1999.

SERRA, Carolina R. **Realização e percepção de fronteiras prosódicas no português do Brasil: fala espontânea e leitura**. 2009. 241 f. Tese (Doutorado em Letras Vernáculas) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

SILVA, Edna Lúcia; MENEZES, Estera Muszkat (orgs.). **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 3. ed. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2001.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Múltiplas faces da autoria: análise do discurso, psicanálise, literatura, modernidade e enunciação**. Ijuí: Editora Unijuí, 2008.