

O presente pelo passado

Variação verbal em narrativas
de deficientes visuais

VENDA PROIBIDA

**GOVERNO FEDERAL
PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA**

Dilma Vana Rousseff

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

José Henrique Paim Fernandes

INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT

Maria Odete Santos Duarte

DEPARTAMENTO TÉCNICO-ESPECIALIZADO

Ana Lúcia Oliveira da Silva

**DIVISÃO DE PESQUISA, DOCUMENTAÇÃO E
INFORMAÇÃO**

Naiara Miranda Rust

PRESENTE

O presente pelo passado

PASSADO

Variação verbal em narrativas
de deficientes visuais

João Ricardo Melo Figueiredo



Instituto Benjamin Constant
Rio de Janeiro
2014

Copyright @ João Ricardo Melo Figueiredo, 2014

Os dados e as opiniões inseridos na presente publicação são de exclusiva responsabilidade do seu autor.

Copidesque e revisão geral: Débora de Castro Barros

Capa: Ampersand Design

Projeto gráfico e editoração: Wilma Ferraz

Impressão: SEGGRAF

F475 Figueiredo, João Ricardo Melo

O presente pelo passado: variação verbal em narrativas de deficientes visuais. / João Ricardo Melo Figueiredo. / Rio de Janeiro: Instituto Benjamin Constant, 2014.

176p. 21cm

Inclui bibliografia

Contém CD

ISBN 978-85-67485-13-3

1. Sociolinguística. 2. Variação linguística. 2. Deficiente visual. 3. Análise do discurso. 4. Narrativas. 5. Deficiência visual.

CDD306.44

Todos os direitos reservados para

Instituto Benjamin Constant

Av. Pasteur, 350 / 368 – Urca

CEP 22290-240 – Rio de Janeiro – RJ – Brasil

Tel.: 55 21 3478-4458 Fax: 55 21 3478-4459

E-mail: ddisec1@ibc.gov.br

À Eliana, amada companheira incansável de todos os momentos, e também a nossos filhos, Ana Clara e João Paulo, em quem renovamos, a cada dia, a solidez e a cumplicidade desta existência. Que possamos estar cada vez mais unidos para, no futuro, termos muitas narrativas de experiência familiar para compartilharmos com aqueles que virão.

Prefácio

Este livro é, sem dúvida, um trabalho de grande relevância acadêmica, mas, ao lado disso, é também um trabalho de grande relevância pessoal.

Como registro do resultado de pesquisa desenvolvida no âmbito do curso de doutorado, este texto é a contribuição de um pesquisador que, em face não só de um chamado profissional, voltou sua atenção e competência acadêmica para investigar um aspecto específico da língua portuguesa, aliando a essa sua área de interesse acadêmico-profissional uma perspectiva pessoal.

O professor João Ricardo Melo Figueiredo traz a público, aqui, uma investigação da variação de tempo verbal entre o presente histórico (PH) e o pretérito perfeito (PP) em experiências pessoais de falantes com deficiência visual. Sabe-se que o presente do indicativo é um dos tempos verbais mais empregados na língua portuguesa do Brasil, tanto em sua modalidade escrita como na falada. Seu emprego com valor de passado, entretanto, tal como descrito nas gramáticas tradicionais, é uma ocorrência pouco usual. Esse tema, por si só, já seria de grande relevância para justificar sua investigação.

Adotando uma perspectiva funcionalista – a partir da qual a motivação para a explicação dos fatos linguísticos encontra-se na situação comunicativa, que envolve tanto os interlocutores e seus propósitos como também o contexto discursivo em que estão inseridos –, aliada a uma perspectiva variacionista da linguagem – que estuda a língua como meio de comunicação social, em seu contexto real de uso –, o autor associa a investigação linguística a que aqui se dedica, como professor e como pesquisador, a textos orais produzidos por um grupo de falantes específicos que faz parte de sua vida e do qual é ele mesmo um representante: as pessoas com deficiência visual. Eis o segundo motivo da relevância deste trabalho.

Portador do que ele mesmo classifica, em seu texto, como baixa deficiência, o professor João Ricardo venceu as dificuldades que essa condição de vida lhe impôs, compensando sua deficiência visual e de-

envolvendo novas maneiras de perceber o mundo. Aluno do Colégio Pedro II (CPII), na segunda metade da década de 1990, João Ricardo descobriu-se interessado nos estudos da língua portuguesa. Em uma turma de, aproximadamente, 40 alunos, ele era um entre três alunos com deficiência visual que, vindos do Instituto Benjamin Constant (IBC), cursaram seu Ensino Médio no CPII, Unidade São Cristóvão. Em verdade, a palavra *deficiência* seria mais bem aplicada à professora que ministrava, para aquela turma, as aulas de língua materna àquela época: eu mesma.

Professora de língua portuguesa já com 10 anos de experiência em sala de aula, sentia-me despreparada para lidar com dois alunos que não viam – no caso dos dois colegas de João Ricardo – e com um aluno que tinha baixa visão – o próprio João –, e que, portanto, precisavam, em minha concepção, de atendimento e cuidados diferentes daqueles dispensados ao restante da turma – entendimento imposto pelo senso comum. Talvez isso pudesse ser fato em outra situação, com sujeitos diferentes. Não com aqueles três alunos, que, a despeito da professora e do modo como ela ministrava as aulas, participavam, interagiam, aprendiam, evoluíam. Eram alunos bem preparados pela escola que antes haviam frequentado. Eram alunos que apresentavam um rendimento acima da média da turma, o que os levou a universidades públicas de excelência no ano seguinte, por meio do vestibular. Mérito deles próprios.

Se fosse outra a situação; se, por conta da deficiência visual, eles precisassem de um trabalho diferenciado por parte da escola, como um todo, e dos professores, especificamente, talvez não tivessem logrado êxito. Naquele momento, não havia, na instituição, professores preparados para lidar com alunos com deficiência, fosse ela qual fosse. Não havia, também, qualquer tipo de orientação pedagógica específica para que os professores pudessem atender mais adequadamente os alunos com deficiência. Esse fato deixava-nos a nós, professores, inseguros em relação ao trabalho que desenvolvíamos e temerosos em relação aos resultados que teríamos com aquele grupo de alunos.

Tolice! Com esses meus alunos, aprendi que deficiência não é incapacidade. Pelo contrário. As barreiras que naturalmente surgem por

causa da deficiência podem ser, sim, transpostas. E foram, naquele momento da vida daquele adolescente, hoje autor deste livro. E continuam sendo na vida do adulto que, investindo em sua formação acadêmica, avançou para além do curso de graduação, tornando-se um pesquisador, doutor na área da linguística. E mais: tendo alcançado o destaque que alcançou em sua profissão, escolheu dedicar seu conhecimento e sua força de trabalho a ensinar/educar crianças e jovens com deficiência visual no mesmo Instituto que frequentou no início de sua vida escolar.

Minha admiração a esse aluno, a esse professor, a esse pesquisador, a esse homem. E minha gratidão por ter comigo compartilhado este momento tão singular de sua vida.

Receber o convite para prefaciá-lo este livro e ouvir de seu autor, meu ex-aluno, os motivos que o levaram a fazê-lo foi algo, ao mesmo tempo, inesperado e espetacular. Inesperado porque o reencontro se deu 17 anos depois de nossa despedida, ao final do ano letivo de 1997, no CPII. Espetacular porque tive a grata satisfação de saber que sua escolha profissional se deveu às minhas aulas de língua portuguesa ao final de seu Ensino Médio. Para um professor, essa é a maior recompensa que pode haver pelo trabalho que desenvolve. Entretanto, embora lisonjeada, acredito que a escolha profissional feita pelo professor João Ricardo deveu-se somente em parte a nosso breve encontro na escola básica. Na verdade, creio que a paixão pelos estudos linguísticos já estava, de alguma forma, presente em seu ser. Talvez minhas aulas apenas a tenham feito aflorar. De qualquer forma, o sentimento que seu convite fez nascer em mim é indescritível e me trouxe à lembrança momentos que compartilhamos em sala de aula e a certeza de que a satisfação de ver ex-alunos encaminhados na vida profissional, cidadãos atuantes e socialmente responsáveis, é algo que nenhuma outra profissão pode trazer.

Como um dos produtos acadêmicos do curso de doutorado de seu autor, este livro certamente contribuirá para revelar aspectos característicos do uso da língua em narrativas orais produzidas por informantes com deficiência visual, em situação de entrevista, além de contribuir para a sistematização da variação que existe entre o emprego do PH

e do PP. O resultado da investigação desenvolvida em sua tese, e que é a base deste livro, pode contribuir para a compreensão de fenômenos linguísticos característicos do uso da língua por falantes com deficiência visual, no que diz respeito ao emprego dos tempos verbais em tela, o que pode revelar diferentes formas de experienciar o mundo.

Tudo isso faz com que este livro não se destine exclusivamente aos professores de língua portuguesa, pelo que ele apresenta em relação ao uso dos tempos verbais, nem somente aos pesquisadores interessados no uso da língua pelo grupo de informantes implicados nesta pesquisa, mas também a psicólogos, psiquiatras, psicopedagogos e terapeutas educacionais que trabalham na área da deficiência visual.

Com este trabalho, um dos primeiros e importantes passos para a investigação de aspectos específicos do uso da língua materna por pessoas com diferentes níveis de deficiência visual foi dado. E não tenho receio de afirmar que a leitura deste trabalho pode mudar a forma de pensar de muitos leitores acerca das pessoas com deficiência visual e acerca do emprego dos tempos verbais, e que futuras pesquisas nessa área terão como ponto de referência a proposta e os resultados desta obra.

Assim, o autor reforça, com seu trabalho, a afirmação de Sacks: “Ver não é suficiente, também é preciso olhar.” E é isso que o professor João Ricardo Melo Figueiredo faz quando volta sua atenção para um aspecto específico do uso da língua por um grupo de falantes que, em princípio, não apresentariam variantes. Mas não foi esse o resultado encontrado.

Vania L. R. Dutra

Sumário

1. Introdução.....	17
2. Apresentação do Tema.....	23
2.1. O tempo verbal.....	23
2.1.1. O passado.....	27
2.1.2. O presente.....	30
2.1.3. O presente histórico.....	33
2.2. O texto narrativo.....	38
2.2.1. Gênero discursivo e tipo de texto.....	38
2.2.2. O tipo de texto narrativo.....	39
3. Deficiência Visual.....	43
3.1. Conceituação.....	43
3.2. Percurso histórico.....	45
3.2.1. Período místico.....	45
3.2.2. Período biológico e ingênuo.....	46
3.2.3. Período científico ou sociopsicológico.....	48
3.3. Aquisição do conhecimento.....	49
4. Revisão da Literatura.....	54
4.1. O presente pelo passado.....	54
4.1.1. Gramáticas do português.....	54
4.1.2. Estudos específicos.....	56
4.2. As narrativas.....	63
4.3. A deficiência visual e os estudos sobre linguagem.....	69
5. Fundamentação Teórica.....	76
5.1. A sociolinguística variacionista.....	76
5.2. O funcionalismo linguístico.....	81
5.2.1. Alguns pressupostos funcionalistas.....	84

6. Orientações Metodológicas.....	90
6.1. Definição da amostra.....	90
6.2. Obtenção dos dados.....	94
6.3. Tratamento dos dados.....	96
6.4. Hipóteses.....	98
6.4.1. Hipóteses específicas.....	98
7. Análise dos Resultados.....	100
7.1. O contexto da narração.....	100
7.1.1. Grau de deficiência visual: quem narra?.....	101
7.1.2. Reportabilidade: o que se narra?.....	105
7.1.3. Constituintes da narrativa: como se narra?.....	112
7.2. O evento narrado.....	120
7.2.1. O espaço temporal: quando ocorre?.....	120
7.2.2. O espaço social: onde ocorre?.....	127
7.3. O texto narrativo.....	134
7.3.1. Paralelismo.....	134
7.3.2. A transitividade.....	138
7.3.2.1. Número de participantes.....	139
7.3.2.2. Intencionalidade do sujeito.....	143
7.3.3. Processos de experiência.....	145
8. Considerações Finais.....	153
Referências Bibliográficas.....	156
 ANEXOS	
Anexo 1.....	173
Anexo 2.....	174
Anexo 3.....	176

Lista de Quadros

Quadro 1. Categorização dos tempos verbais em inglês por Reichenbach.....	25
Quadro 2. Sistema temporal do francês segundo Weinrich.....	26
Quadro 3. Representações dos passados segundo Castilho.....	28
Quadro 4. Representações dos presentes segundo Castilho.....	32
Quadro 5. Parâmetros de transitividade.....	87
Quadro 6. Distribuição da amostra.....	91
Quadro 7. Temas das narrativas e os graus de reportabilidade por Laforest e Vincent.....	107
Quadro 8. Julgamento de reportabilidade pelos temas das narrativas.....	108
Quadro 9. Classificação visual segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS).....	173

Lista de Tabelas

Tabela 1. Influência do grupo de fatores grau de deficiência visual no uso do PH – amostra geral.....	105
Tabela 2. Influência do grupo de fatores reportabilidade no uso do PH – três subamostras.....	111
Tabela 3. Influência do grupo de fatores constituintes da narrativa no uso do PH – alta deficiência.....	118
Tabela 4. Influência do grupo de fatores constituintes da narrativa no uso do PH – média deficiência.....	118
Tabela 5. Influência do grupo de fatores constituintes da narrativa no uso do PH – baixa deficiência.....	119
Tabela 6. Influência do grupo de fatores espaço temporal no uso do PH – três subamostras.....	125
Tabela 7. Influência do grupo de fatores espaço social no uso do PH – alta deficiência.....	130

Tabela 8. Influência do grupo de fatores espaço social no uso do PH – média deficiência.....	131
Tabela 9. Influência do grupo de fatores espaço social no uso do PH – baixa deficiência.....	132
Tabela 10. Influência do grupo de fatores paralelismo no uso do PH – três subamostras.....	137
Tabela 11. Influência do grupo de fatores número de participantes no uso do PH – alta deficiência.....	142
Tabela 12. Influência dos grupos de fatores pessoas do discurso e número de participantes no uso do PH – alta deficiência.....	143
Tabela 13. Influência do grupo de fatores intencionalidade do sujeito no uso do PH – alta deficiência.....	144
Tabela 14. Influência do grupo de fatores processos de experiência no uso do PH alta deficiência.....	149
Tabela 15. Influência do grupo de fatores processos de experiência no uso do PH – média deficiência.....	149
Tabela 16. Influência dos grupos de fatores constituintes da narrativa e processos de experiência no uso do PH – média deficiência.....	150
Tabela 17. Influência do grupo de fatores processos de experiência no uso do PH – baixa deficiência.....	151

Lista de Figuras

Figura 1. O presente narrativo e o presente histórico de acordo com Fleischman (1990, p. 80) para o romance.....	62
Figura 2. Os tipos de processos de acordo com Halliday (1994)..	147
Figura 3. Alfabeto braille.....	174
Figura 4. Reglete e punção.....	174
Figura 5. Máquina de datilografia braille.....	175
Figura 6. Impressora braille.....	175

Lista de Gráficos

Gráfico 1. Distribuição das variantes nas três subamostras em estudo.....	91
Gráfico 2. Produção de narrativa por subamostra.....	92
Gráfico 3. Produção de sentenças de variação PH <i>versus</i> PP.....	93
Gráfico 4. Distribuição das variantes nas três subamostras.....	94
Gráfico 5. Influência do grupo de fatores reportabilidade no uso do PH – três subamostras em pesos relativos.....	112
Gráfico 6. Influência do grupo de fatores constituintes da narrativa no uso do PH – três subamostras em pesos relativos...	120
Gráfico 7. influência do grupo de fatores espaço temporal no uso do PH – três subamostras em pesos relativos.....	126
Gráfico 8. Influência do grupo de fatores espaço social no uso do PH – três subamostras em pesos relativos.....	133
Gráfico 9. Influência do grupo de fatores paralelismo no uso do PH – três subamostras em pesos relativos.....	138
Gráfico 10. Influência do grupo de fatores processos de experiência no uso do PH – três subamostras em pesos relativos	151

1. Introdução

Este livro analisa a variação verbal entre o chamado presente histórico¹ (PH) e o pretérito perfeito do indicativo (PP) em narrativas orais, de experiência pessoal, tendo como informantes sujeitos com deficiência visual.

Labov e Waletzky (1967), precursores na análise de narrativas orais de experiência pessoal, consideram que as narrativas são uma técnica verbal de recapitular eventos passados por meio de unidades narrativas construídas pela sequência temporal da experiência, com função referencial ou avaliativa.

De acordo com Paredes Silva (1996) e Silva e Macedo (1996), o discurso narrativo é um relato em que há uma sequência de eventos com verbo no PP. Fleischman (1990), que foi quem mais se aprofundou no estudo do PH em narrativas medievais e de outras épocas em francês e inglês, afirma que o PH tem sido utilizado como uma opção por parte dos narradores para contarem suas histórias, tanto em narrativas orais quanto em textos escritos. Esse tempo verbal é atestado em um amplo número de línguas em textos antigos. Para Fleischman (1990), o uso dessa forma verbal no presente serve para recapitular, no momento da enunciação, as ações passadas, fazendo do evento narrado “um passado mais vivo” (Fleischman, 1990, p. 75).

Os dois tempos verbais mencionados anteriormente podem ter seu uso exemplificado a partir de (1), a seguir:²

¹ Alguns autores rotulam o presente histórico, aqui considerado como presente narrativo, como outro uso do presente utilizado em narrativas. Fleischman (1990) estuda tais concepções (cf. 3.1.2).

² A transcrição dos dados foi feita próxima da escrita corrente, anotando alguns traços que pareciam relevantes.

- (1) Ah. Tava eu nas Lojas Americanas.
Eu e uma amiga, né, chamada Vanessa –
eu tava no meio querendo –
eu ela estava querendo – eu e ela e mais duas meninas –
que era Mariana e Jéssica –
távamos querendo saber uma informação, né,
saber onde ficava o *shampoo* e o condicionador, né.
Aí, né, de repente, eu *enxergo* (PH) bem de longe um
vendedor da loja, né.
Aí, ele *sai* (PH) correndo
e eu e ela atrás dele –
eu baixa visão e ela cega total, e nós duas correndo no meio
das Lojas Americanas:
“oh, psiu, moço!” E nada de o moço virar.
De repente eu tava com salto alto, né –
de repente, eu quase, (risos) de repente eu quase *caí* (PP) em
cima das coisa e a
Vanessa: “Thamires, Thamires?”
Eu quase *caí* (PP) em cima das coisa.
No final, mas também né, finalmente ele *aparece* (PH)
e *pergunta* (PH):
“É, vocês querem alguma coisa?”
“Não moço, eu *corri* (PP) atrás de você e não quero nada
não.”
Foi bem engraçado esse dia.
Foi até semana passada, dia do meu aniversário. (e 08)³

As formas verbais assinaladas na narrativa (1), típicas do discurso narrativo, exemplificam o uso alternativo do presente histórico (PH) e do pretérito perfeito (PP). Os verbos no PH (*enxergo*, *sai*, *aparece* e *pergunta*) podem ser substituídos por PP e, inversamente, os verbos no PP (*caí* e *corri*) podem ser substituídos por PH.

³ No final de cada exemplo, identificamos a entrevista da qual se originou a narrativa. A letra “e” corresponde ao vocábulo “entrevista” e o número, de 01 a 32, identifica a qual entrevista pertence a narrativa.

Entretanto, até recentemente, a maioria dos estudos não se detinha no caráter regular desse uso. Assim, a escolha entre uma e outra forma verbal dependeria do estilo do falante (Cunha e Cintra, 1985; Castilho, 2010). Câmara Jr. (1970) também se refere a essa abordagem, como verificamos a seguir.

Também se emprega o presente para narrar fatos do passado como um recurso de estilística, que torna mais vívida a narrativa (presente narrativo ou presente histórico); “Promete-lhes o mouro com tenção/ de peito venenoso...” (*Lusíadas*, I, 70). (Câmara Jr., 1970, p. 100)

Em uma das informações mais lúcidas e precisas quanto à questão, Fleischman (1990) argumenta:⁴

A maioria dos linguistas, eu suspeito, ficaria desconfortável com esta dicotomia entre *estilo*, construído como propriedade particular da linguagem literária ou poética, e a *sintaxe*, vista como pertencendo ao ato linguístico do dia a dia. Assim como observa Jakobson, “os fatos do estilo não podem ser opostos aos fatos da linguagem, o inventário de ‘opções’ e os significados de suas oposições são dados na linguagem” (Jakobson, 1938:106; cf. também Traugott e Romanine, 1985). Se a alternância de tempo verbal é relacionada a um problema de estilo – uma visão bem razoável –, então nós temos que pelo menos aumentar o domínio linguístico pelo qual o estilo é compreendido a operar, relacionando como “estilístico” qualquer coisa em linguagem que reflita uma escolha por parte de um falante ou escritor. (Fleischman, 1990, p. 67)⁵

⁴ Todas as traduções de citações foram realizadas pelo autor.

⁵ “Most linguists, I suspect, would be uncomfortable with this dichotomy between style, construed as the private property of literary or poetic language, and syntax, viewed as belonging to everyday linguistic performance. As Jakobson observes, ‘the facts of style cannot be opposed to the facts of language; the inventory of ‘options’ and the meaning of their oppositions are given in language’ (Jakobson 1938: 106; cf. also Traugott and Rommaine, 1985). If tense switching is to be regarded

Esse texto deixa clara a pertinência de um estudo variacionista da alternância entre o PH e o PP. Ou seja, que, em um fenômeno variável, a escolha de uma das variantes não se restringe às intenções subjetivas, mas exige um estudo controlado dos contextos internos e externos à língua. Partindo do princípio laboviano de que a variação linguística não é aleatória, mas sistemática (Labov, 1972), para identificá-la estatisticamente devemos determinar quais as variáveis relevantes para a escolha do PH em detrimento do PP, estas, sim, fundamentais para a interpretação dos usos retóricos ou estilísticos.

Portanto, partindo de um aspecto peculiar a ser considerado, esta obra diz respeito à natureza da amostra pesquisada.

Os informantes são pessoas com deficiência visual distribuídos em três grupos de acordo com o grau de acuidade visual: desde a cegueira total, passando por um nível de visão prejudicada até um grau mais leve de deficiência visual (cf. a seção 2.1). Como a experiência vivenciada por esses informantes é distinta da experiência de uma pessoa com visão normal, cabe investigar a eventual interferência dessa restrição nos usos do PH *versus* PP. Monteiro comenta a relevância da experiência por meio do sentido da visão:

Nesta relação [entre pessoa sem deficiência visual e a aquisição de conhecimento por meio do sentido da visão], que se dá na experiência, passamos a entender e reconhecer o que estamos vendo, percebemos contornos, discriminamos formas, adquirimos a noção de profundidade e vemos o mundo em perspectiva entre outras habilidades. Neste ato de interação, tanto da visão com o ambiente, como dela com todos os nossos outros sentidos, memorizamos percursos, rostos, cores, enfim, imagens com as quais criamos o nosso mundo. (Monteiro, 2009, p. 84)

as a matter of style – quite a reasonable view – then we ought at least to broaden the linguistic domain over which style is understood to operate, regarding as “stylistic” anything in language that reflects a choice on the part of a speaker or writer.”

Para o deficiente visual, as informações que, em outra circunstância, são transmitidas pela visão não se integram à experiência do sujeito: os sentidos remanescentes, tendo como agente principal o próprio corpo, tornam-se responsáveis pelo conhecimento de mundo. Mais adiante, Monteiro (2009, p. 199) afirma: “O corpo como espaço de sua ação cognitiva no mundo constrói a mente que dele faz parte.” Dessa forma, ao narrar suas experiências pessoais, o sujeito com deficiência visual narra a partir do ponto de vista de uma pessoa que não experiencia o mundo por meio do sentido da visão, ou o experiencia parcialmente, levando em consideração pessoas com baixa acuidade de visão. O deficiente visual precisa, assim, se utilizar de outros órgãos e sentidos do corpo como meio de aquisição de informação e conhecimento.

Em síntese, o objetivo desta obra é reconhecer, analisar e interpretar a variação sociolinguística entre o PH e o PP em discursos narrativos orais sobre experiências de vida de pessoas com deficiência visual.

Foram formuladas duas hipóteses gerais: a) a escolha entre o PH e o PP correlaciona-se sistematicamente com contextos linguísticos (discursivos e funcionais) e extralinguísticos (especificados mais adiante); b) o uso do PH, sendo um presente pelo passado, ou, nos termos de Fleischman (1990), “um passado mais vivo”, é favorecido por contextos que configuram maior proximidade entre o narrador e o conteúdo da narrativa. O narrador revive a experiência, aproximando-se dela de modo a envolver-se cognitivamente (de maneira corporal e linguística). Ao reviver a experiência narrada, aproxima-se da história; o que, para um indivíduo de visão normal, seria minimizado por lembranças visuais, para o deficiente visual seria maximizado pelas experiências corporais (Monteiro, 2009).

Iniciamos a organização deste texto com esta breve introdução.

Na apresentação do tema, focamos: a) os tempos verbais, o tempo passado, o presente e o presente histórico; b) o texto narrativo.

No que se refere à deficiência visual: a) caracterizamos o informante; b) definimos sua condição visual; c) traçamos um percurso histórico sobre a concepção de cegueira através do tempo; e d) discutimos o processo de aquisição do conhecimento de uma pessoa cega.

Na revisão da literatura, enfocamos: a) as abordagens sobre o presente pelo passado em alguns estudos específicos, além de nas gramáticas correntes de língua portuguesa; b) as abordagens sobre o texto narrativo.

No que se refere à fundamentação teórica, estabelecemos os modelos da sociolinguística variacionista e do funcionalismo linguístico.

Nas orientações metodológicas, focalizamos os princípios teórico-metodológicos, descrevemos a amostra, relatamos as etapas da pesquisa e focalizamos o tratamento dos dados, apresentando os contextos, extralinguísticos e linguísticos, correlacionados com o fenômeno variável em estudo.

Na análise dos resultados, discutimos os resultados encontrados, analisando-os estatisticamente e interpretando-os à luz das teorias norteadoras desta obra.

Nas considerações finais são retomados os problemas que nos levaram a constituir esta pesquisa e os resultados mais importantes enumerados, a fim de responder a eles. Além disso, são levantadas questões a serem desenvolvidas em trabalhos futuros.

2. Apresentação do Tema

Nesta etapa do texto, situamos o problema tratado, ou seja, a natureza dos dois tempos verbais em variação. Primeiro, enfocamos o conceito de tempo verbal, iniciando com algumas considerações sobre o passado, descrevendo o presente e detendo-nos mais extensamente no presente histórico. Em seguida, focalizamos o texto narrativo, ou seja, o ambiente linguístico no qual ocorre o fenômeno em estudo.

2.1 O tempo verbal

A concepção de tempo – como presente, passado e futuro – remonta à Antiguidade. Weinrich (1968) menciona que, desde Aristóteles, tempo e espaço eram concebidos como conceitos, e que o mesmo é constatado na linguagem. Os advérbios presentes nas sentenças identificam o lugar no espaço e o tempo do evento. Essa relação é assumida pelos tempos verbais, evitando, conforme menciona o autor, uma repetição desnecessária de elementos que marquem o tempo dentro do discurso.

Aristóteles opõe o verbo ao nome, definindo-o como palavra determinada segundo o *cronos*, ou seja, palavra com determinação temporal.

Traçando a história do tempo na cultura ocidental, Weinrich (1968) localiza em Homero a primeira referência à visão tripartida do tempo: “o passado, o futuro e o presente”. Protágoras de Abdera foi o primeiro a dar a conhecer uma disposição linear dos tempos (passado, presente e futuro). Mais tarde, Platão afirma a unidade do ser diante das três fases do tempo, Dionísio da Trácia adota uma base cronológica para a sistematização dos tempos que será utilizada pelas gramáticas latinas. Quintiliano afirma explicitamente que a dimensão dos

tempos das gramáticas reflete três fases objetivas das coisas naturais.

Assim, a divisão tripartida do tempo sobreviveu à Antiguidade, chegando até os tempos modernos. Transcrevemos a seguir um trecho da “Sentença de Confúcio”, citado por Weinrich (1968, p. 17):

*Triple es el paso del Tiempo:
lento el futuro se acerca,
de la hora vuela la flecha,
Silencio eterno el pasado.*

A primeira formalização de uma interpretação temporal das línguas naturais foi proposta por Reichenbach (1948), de acordo com Weinrich (1968). O autor estabeleceu três pontos teóricos na linha do tempo: o que assinala o momento da fala, o que assinala o momento em que o evento acontece e um terceiro ponto, referencial para os dois primeiros.

Reichenbach (1948) apresenta as possibilidades temporais do inglês com base em três conceitos temporais: momento do evento (*event*), ponto de referência (*reference*) e momento da fala (*speech*), representados, respectivamente, por E, R, S. Utiliza, ainda, traços para indicar anterioridade temporal e vírgulas para simultaneidade. O Quadro 1 exemplifica esse modelo.

Ilari (1981) propõe uma interpretação das orações do português, com base no trabalho de Reichenbach, postulando três momentos básicos: a) momento da fala; b) momento do evento; c) momento da referência.

O autor parte de uma localização de eventos cronologicamente ordenados. Apresenta a ordem cronológica como uma necessidade lógica, uma vez que as relações entre “antes” e “depois”, passíveis de representação por operadores lógicos, são unidirecionais.

Quadro 1. Categorização dos tempos verbais em inglês por Reichenbach

Estrutura	Novo nome	Nome tradicional
E – R – S E, R – S	Passado anterior Passado simples	<i>Past perfect</i> <i>Simple past</i>
R – E – S R – S, E R – S – E	Passado posterior	
E – S, R S, R, E S, R – E	Presente anterior Presente simples Presente posterior	<i>Present perfect</i> <i>Present</i> <i>Simple future</i>
S – E – R S, E – R E – S – R	Futuro anterior	<i>Future perfect</i>

Fonte: Reichenbach (1948, p. 297).

Jespersen (1958) também defende essa visão linear. De acordo com esse autor, somos “pressionados” pela essência do tempo ou pela necessidade de nosso pensamento a imaginar o tempo como uma dimensão, sendo representado graficamente por uma linha reta.

Weinrich (1968) propõe que a função dos tempos verbais não é determinar um momento no tempo, mas relacionar o tempo com a perspectiva comunicativa. Ele separa os tempos verbais em dois grupos: os do mundo comentado (grupo I) e os do mundo narrado (grupo II). O presente expressa o tempo zero do mundo comentado, e os pretéritos, o tempo zero do mundo narrado. Dessa forma, apresenta um quadro no qual engloba, de maneira abrangente, todas as formas verbais do francês (Quadro 2).

Quadro 2. Sistema temporal do francês segundo Weinrich

Grupo 1	Grupo II
<i>Il a chanté</i>	<i>Il avait chanté</i>
<i>Il chantera</i>	<i>Il chanterait</i>
<i>Il aura chanté</i>	<i>Il aurait chanté</i>
<i>Il va chanter</i>	<i>Il allait chanter</i>
<i>Il vient de chanter</i>	<i>Il venait de chanter</i>
<i>Il est en train de chanter</i>	<i>Il était en train de chanter</i>
<i>Il chante</i>	<i>Il chantait</i>
	<i>Il chanta</i>

Fonte: Weinrich (1968).

O autor ressalta que a lista citada não tem a intenção de completude, mas pretende provar uma sistematização do sistema verbal francês de acordo com os critérios por ele estabelecidos para o mundo comentado e o mundo narrado.

Dentro desse quadro, o passado é o tempo legítimo do grupo II, mundo narrado, e o presente, do grupo I, mundo comentado. Voltaremos a esse ponto mais adiante.

Câmara Jr. (1970), ao estudar o sistema verbal do tempo em português, no modo indicativo, afirma existirem basicamente dois sistemas.

No primeiro, opõe-se o presente ao pretérito. O presente, sem a “sinalização própria”, pode expressar o passado e o futuro, sendo considerado, portanto, o tempo não marcado; o passado é a forma marcada, tendo por referência o momento da comunicação.

Para Câmara Jr., o pretérito apresenta duas divisões: a) pretérito mais-que-perfeito, ou seja, anterior a outro pretérito;

b) dentro do eixo do aspecto, distingue dois pretéritos, um com o evento concluído, pretérito perfeito, e outro com o evento inacabado, pretérito imperfeito.

No segundo sistema, o autor opõe presente a futuro. O futuro do presente representa a “sinalização” do futuro de acordo com um presente indefinido. O futuro do pretérito, por sua vez, “assinala” um presente posterior a um momento passado, tendo sempre como ponto de vista o momento em que se fala.

Castilho (2010) esclarece que a definição dos tempos verbais vai além dos conceitos de simultaneidade, anterioridade e posterioridade ao momento da fala. Para ele, o deslocamento na linha do tempo é livre e permite que o falante se refugie em um tempo imaginário ou em um domínio genérico, atemporal. Dessa forma, o falante utiliza-se dos tempos verbais de três maneiras distintas: a) coincidente com o tempo cronológico, tempo real; b) deslocando-se para um espaço-tempo imaginário, uso metafórico; c) deslocando-se para um domínio do vago, faz uso de formas atemporais. Assim, o uso do presente pelo passado em narrativas constitui um uso metafórico do presente, ou seja, o falante desloca o presente para um espaço e tempo imaginário, revivido com intensidade no discurso narrativo.

Com o objetivo de compreender as condições que produziram esse uso particular do presente, percorremos os tempos com ele relacionados: o passado e o presente, chegando, assim, a essa convergência com o presente histórico.

2.1.1 O passado

Na linha do tempo, o passado refere-se a um evento anterior, o que, como vimos, depende do momento de referência: o passado pode ser anterior ao presente ou a outro passado.

Desse modo, temos em português, respectivamente, o pretérito (perfeito e imperfeito) e o pretérito mais-que-perfeito (Câmara Jr., 1970). As diferenças, além de referenciais, localizam-se também no campo aspectual, pois os eventos expressos pelo perfeito têm suas ações acabadas, completas, o que não ocorre com os expressos pelo imperfeito.

Castilho (2010) define quatro tempos do passado para o português brasileiro, conforme apresentamos no Quadro 3.

Quadro 3. Representações dos passados segundo Castilho

Tempos do passado		Uso
Pretérito perfeito simples	Simple	Pontual Durativo Iterativo
	Metafórico	Pelo imperfeito Pelo mais-que-perfeito Pelo futuro do presente Pelo futuro do presente composto Pelo pretérito perfeito do subjuntivo
	Atemporal	Aorístico Marcadores discursivos
Pretérito imperfeito	Real, anterioridade não pontual	Estado de coisas durativo Estado de coisas iterativo
	Metafórico	Pelo presente Pelo pretérito perfeito Pelo imperfeito do subjuntivo Pelo futuro do pretérito
	Atemporal	Imperfeito de <i>conatu</i>

Mais-que-perfeito	Anterioridade a outra ação passada	Anterior
	Metafórico	Pelo imperfeito do subjuntivo Pelo futuro do pretérito Pelo pretérito perfeito Em expressões optativas
Pretérito perfeito composto	Real, indicando anterioridade até o presente	Durativo Iterativo
	Metafórico	Pelo pretérito perfeito simples Pelo mais-que-perfeito

Fonte: Castilho (2010).

Todos esses usos, de acordo com nomenclatura de Weinrich (1968), estão no mundo narrado. No entanto, em português, o tempo prototípico da narrativa é o pretérito perfeito (PP).

Paredes Silva (1996) e Silva e Macedo (1996) afirmam que o discurso narrativo é um relato em que há uma sequência de eventos com verbo no PP. Ou seja, uma sequência de ações reais, com valores pontuais, iterativos e diretivos, segundo Castilho (2010).

Em outras línguas, contudo, o perfeito no passado não se comporta dessa maneira. Em alemão, segundo Weinrich (1968), o *perfekt* assinala uma ação que se inicia no passado e prossegue até o presente. O que também ocorre no inglês com o *present perfect*. O autor ressalta que, em francês, o *passé composé* está relacionado com o *perfectum* latino, representando, na atualidade, uma ação acabada que vem a ter consequências no presente.

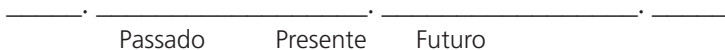
Dessa forma, ao referir-se ao passado, o perfeito, nas línguas citadas, conservou o traço de perfectividade herdado do *perfectum* latino. Utilizamos conjuntamente as indicações de tempo e de *perfectum*, pois o PP materializa uma ação ocorrida e completada, típica dos textos narrativos, principalmente se focamos experiências pessoais, como nos dados deste trabalho.

O que ocorre no mundo narrado, contudo, independente da língua em estudo, é a ocorrência do presente no lugar do passado, ou seja, um tempo do comentário assumindo o lugar de um tempo da narrativa, conforme apresentamos adiante.

Focalizamos no próximo item o presente, o tempo do comentário, não marcado, referente ao momento em que se fala, mais próximo ao narrador do que o PP.

2.1.2 O presente

Nas línguas indo-europeias, o presente existe em oposição ao passado. Em uma linha temporal, conforme representamos a seguir, verificamos que o lugar do presente está relacionado com o que acontece no momento da ação em oposição ao ponto anterior, ou seja, ao passado.



Essa distinção pode ser encontrada em numerosas gramáticas tradicionais e dicionários, como apresenta Câmara Jr.:

PRESENTE – Diz-se da forma verbal que em princípio situa o processo no momento em que se fala. Opõe-se ao pretérito e ao futuro, mas a oposição com o futuro pode sofrer neutralização, estendendo-se o uso do presente para os fatos futuros. (Câmara Jr., 1977, p. 199)

Devemos considerar, contudo, que existem outros aspectos além da mera distinção entre os momentos em que ocorrem as ações representadas gramaticalmente pelas formas verbais, o que é acentuado em Comrie como apenas um significado básico.

O diagrama da linha do tempo introduzido na seção 1.2 (adaptado acima) identifica o momento presente como sendo um ponto no tempo daquela linha; o significado básico do tempo presente seria, assim, a localização de uma situação naquele ponto. (Comrie, 1985, p. 36)⁶

Mas, se considerarmos a totalidade de suas ocorrências, raras vezes o uso do presente corresponde à definição.

No uso real da língua, esse tempo expressa quer situações que acontecem com frequência, hábitos, quer as que estão ocorrendo e até, como nos diz Câmara Jr., “situações futuras”.

Dessa forma, o presente não expressa, em sua essência, um tempo pontual, mas um espaço temporal que, na maioria das vezes, ocorre em torno desse ponto na linha do tempo. Conforme nos diz Comrie (1976, p. 66): “Uma vez que o tempo presente é utilizado essencialmente para descrever, mais do que narrar, ele é essencialmente imperfectivo, ou contínuo, ou habitual, e não perfectivo.”⁷

Castilho (2010) apresenta os usos para o presente no português brasileiro, conforme resumido no Quadro 4.

⁶ “The time line diagram introduced in section 1.2 identifies the present moment as a point in time on that line, and the basic meaning of present tense is thus location of a situation at that point.”

⁷ “Since the present tense is essentially used to describe, rather than to narrate, it is essentially imperfective, either continuous or habitual, and not perfective.”

Quadro 4. Representações dos presentes segundo Castilho

Tempos do presente		Uso
Presente	Real, simultâneo à fala	Perfectivo ou estreito Imperfectivo ou largo Hábito ou iterativo
	Presente metafórico	Pelo passado Pelo futuro do presente Pelo futuro do pretérito Pelo futuro do subjuntivo Pelo imperfeito do subjuntivo
	Presente atemporal	Gnômico ou dos ditados Das verdades eternas De predisposição Dos marcadores discursivos

Fonte: Castilho (2010).

Como vimos, Weinrich (1968), além de Comrie (1976) e de diversos outros autores, assume que o presente é o tempo do comentário, sendo utilizado nas histórias para avaliar e descrever. Contudo, os mesmos autores acusam a existência de um presente que funciona para contar as histórias, o presente histórico ou presente narrativo, funcionando no lugar do passado. É o que no Quadro 4 apresentado, dos tempos do presente, de acordo com Castilho (2010), constitui um tempo metafórico.

A seguir, estudaremos esse tempo verbal e procuraremos evidenciar a metáfora pertinente a seu uso no discurso narrativo.

2.1.3 O presente histórico

Encontramos em Câmara Jr. (1977, p. 199) a afirmação: “também se emprega o presente para narrar fatos do passado como um recurso de estilística, que torna mais vívida a narrativa (presente narrativo ou presente histórico)”.

Para Fleischman (1990), o presente histórico é um tempo utilizado em narrativas, orais e escritas, em que o passado torna-se “mais vivo”. Dessa forma, entendemos que, ao utilizar-se do PH, o narrador aproxima-se mais do evento narrado, como se o estivesse revivendo enquanto se desenrola a narração dos eventos.

Silva-Corvalán afirma que o PH é um mecanismo de avaliação⁸ interna, que serve para aproximar o narrador do relato. Segundo essa autora:

Observamos que a sequência dos presentes históricos na narrativa no exemplo 13 [no texto original] ocorre precisamente no relato das ações cômicas... O narrador [no exemplo citado] utiliza-se do presente do indicativo para narrar relatos passados, apresentados pelo falante como se os tivesse vivendo no momento em que fala. Isto produz um efeito de proximidade, tornando a narrativa mais vívida e dramática, sendo, portanto, o presente histórico um mecanismo de avaliação interna. (Silva-Corvalán, 2001, p. 205)⁹

⁸ Esse assunto vai ser retomado ao analisarmos as partes do discurso narrativo em que ocorre o fenômeno variável nesta pesquisa.

⁹ “*Observemos que la secuencia de Presentes Históricos en la narrativa en el ejemplo 13 ocurre precisamente en el relato de las acciones cómicas... el narrador usa el Presente del Indicativo para relatar las acciones que están ocurriendo casi simultáneamente con el relato. Al usar el Presente del Indicativo para describir hechos ocurridos en el pasado el hablante los presenta como si los estuviera viendo en el momento de hablar. Esto produce un efecto de proximidad y hace la narrativa más vívida y dramática. El Presente Histórico es, por lo tanto, un mecanismo de evaluación interna.*”

A função avaliativa do PH não é novidade. Schiffrin (1981), ao estudar a variação entre o PH e o passado em inglês, percebeu esse comportamento. Conforme nos aponta a autora:

Orações avaliativas, as quais são externas à ação narrativa, devem ser utilizadas para indicar o ponto da história para a audiência; mas, se os eventos narrativos tiverem sua própria importância e tiverem sua contribuição óbvia para o ponto da história, então podemos dizer que a avaliação é interna. O PH é um recurso de avaliação interna: ele permite ao narrador apresentar eventos como se estivessem ocorrendo no momento, de modo que a plateia pode ouvir por si mesma o que aconteceu, podendo interpretar por si mesma o significado dos eventos para a experiência. (Schiffrin, 1981, p. 59)¹⁰

Esse uso avaliativo do PH é, provavelmente, um traço do próprio presente prototípico; sendo este último o tempo do comentário, ao assumir o papel de tempo da narrativa, o PH não deixa de ser avaliativo, exercendo essa função durante o desenrolar da narrativa.

Até aqui, assumimos como indiscutível a variação entre “presente” e “passado”. A literatura assume que existe alternância entre o PH e o passado (Fleischman, 1990). Contudo, em geral, os autores não deixam claro qual passado é substituído pelo PH. Sendo o pretérito perfeito o tempo prototípico da narrativa em português, sugerimos ser este o tempo básico em alternância com o PH, conforme as 3.300 sentenças dessa variação encontradas na coleta dos dados da pesquisa que deu

¹⁰ “Evaluation clauses which are external to the narrative action may be used to indicate the point of the story to the audience; but, if narrative events convey their own importance, and make obvious contributions to the point of the story, then we can say that the evaluation is internal. The HP is an internal evaluation device: it allows the narrator to present events as if they were occurring at the moment, so that the audience can hear for itself what happened, and can interpret for itself the significance of those events for the experience.”

origem a este livro. A predominância da variação PH *versus* PP é muito superior à variação PH *versus* IMPF – pretérito imperfeito –, o que confirmou nossa suspeita.¹¹

O tempo presente, como vimos, é quase categoricamente imperfeito. Ao assumir a posição de um pretérito perfeito em narrativas, acreditamos que ele perca, até certo ponto, esse valor, tornando-se neutro. Com isso, estaria se aproximando do PP e se distanciando do presente. Confirmando essa hipótese, Comrie (1976) defende que, em línguas românicas, em que não existe restrição morfológica de aspecto na forma de presente, o PH assume o valor de aspecto neutro. Segundo o autor: “Em francês, portanto, e da mesma forma em outras línguas românicas, a restrição morfológica da diferenciação explícita de aspecto, no tempo passado, significa que *a priori* não pode haver distinção de aspecto no presente narrativo” (Comrie, 1976, p. 74).¹²

Contudo, o comportamento é singular onde há distinção aspectual no presente, conforme acrescenta o autor:

Em línguas em que realmente ocorre uma distinção aspectual morfológica também nos tempos não passados, existem duas possibilidades lógicas: ou a diferença de aspecto em relação ao passado é mantida, mesmo que isso signifique o uso de formas morfológicas (como o perfectivo não passado em georgiano), as quais são geralmente restritas a referências de tempo futuro, ou a ilusão da presentividade (descrição mais do que narração) será completada pela neutralização da distinção aspectual. (Comrie, 1976, p. 74)¹³

¹¹ A variação PH *versus* IMPF representava, aproximadamente, 10% do total dos dados da variação PH *versus* PP. Não nos dedicamos a ela neste trabalho, pois não fazia parte do objetivo da pesquisa.

¹² “In French, then, and likewise, in other Romance languages, the morphological restriction of overt aspect differentiation to the Past Tense means that *a priori* there can be no aspect distinction in the Narrative Present.”

¹³ “In languages that do have a morphological aspect distinction in the non-past tenses too, there are two logical possibilities: either the aspect difference of the past will be retained, even if this

Nas demais línguas, ocorrem comportamentos distintos. Em georgiano, segundo Comrie (1976), por exemplo, o perfectivo não passado geralmente tem significado de futuro. O presente narrativo é utilizado em paralelo ao presente imperfectivo, mantendo a distinção aspectual, para Comrie:

Em georgiano [...] o perfectivo não passado, em geral, corresponde ao perfectivo passado (tipicamente aoristo); o presente imperfectivo, ao passado imperfectivo (tipicamente imperfeito) [...] Em georgiano, contudo, mesmo o perfectivo presente tendo significado futuro, isso não impede seu uso no presente narrativo. (Comrie, 1976, p. 74)¹⁴

Assim, a relação entre tempo e aspecto não é tão simples como poderia parecer a princípio. Em português, o PH pode manter traços de seu tempo imperfectivo de origem, como a proximidade e o caráter descritivo, e ao mesmo tempo assumir traços de perfectividade.

Outro ponto a ser levantado é a questão da marcação. Givón (1990) apresenta três critérios fundamentais que podem ser utilizados para distinguir a categoria marcada da categoria não marcada. a) complexidade estrutural; b) distribuição da frequência; c) complexidade cognitiva. Todos eles são preenchidos pelo PH, pois: a) ele é mais complexo, substantivamente existe um aumento prosódico se levarmos em consideração o PH e o PP; b) é muito menos frequente do que o PP; c) é cognitivamente mais complexo, pois é necessário que o falante

means using morphological forms (like the Perfective non-Past in Georgian) that are normally restricted to future time reference; or the illusion of presentness (description rather than narration) will be completed by neutralizing the aspect distinction."

¹⁴ "In Georgian... the perfective non-past corresponds to the perfective (typically aorist) past, the imperfective present to the imperfective (typically imperfective past)... In Georgian, then, although the perfective of the present usually has future meaning, this does not prevent the use of this form in the narrative present."

traga o passado para o presente a fim de revivê-lo e poder utilizar-se com propriedade do PH.

Dessa forma, concluímos que o PH é o tempo marcado, quando o consideramos no texto narrativo.

Neste ponto, torna-se patente o uso do PH como um *tempo metafórico*. O primeiro estudioso de que tivemos notícia a fazer essa consideração foi Weinrich (1968). Para esse autor, a interpretação metafórica ocorre quando um ou mais tempos do mundo narrado ocorrem no mundo comentado, ou vice-versa.

O autor acrescenta, ainda, que os tempos do mundo comentado, quando inseridos no contexto do mundo narrado, dilatam a validade do relato, ou insistem sobre ela, pois levam consigo sua tensão, pertinente ao mundo comentado.

Nos termos da linguística cognitiva (Fauconnier, 1997), metáforas são integrações conceituais, ou seja, integramos domínios distintos, um de origem e o outro alvo em um domínio *blend*, em que formamos a metáfora. Assim, na integração entre presente e passado, propomos o seguinte esquema: no domínio 1 estão os atributos do presente (perfectivo e imperfectivo [neutralidade], mundo do comentário, não marcado, próximo); no domínio 2 estão os atributos do pretérito perfeito (perfectivo, mundo narrado, marcado, distante). No domínio metafórico, no qual se realiza o PH, estão os resultados da integração conceptual realizada (neutro, mundo narrado, marcado, próximo).

Assim, estabelece-se a variação entre o presente histórico (PH), que ocorre no texto narrativo, e o pretérito perfeito (PP).

Vale ressaltar que, conforme Fleischman (1990), embora todo PH possa ser substituído pelo pretérito, nem sempre o pretérito (perfeito ou imperfecto) pode ser substituído pelo PH.

A alternância entre presente histórico e pretérito perfeito não é novidade. Em latim, por exemplo, mais especificamente

no *Satyricon*, observamos um grande uso do tempo presente, podendo, em diversos casos, haver correlação com o pretérito perfeito.¹⁵

Não nos cabe, neste momento, um estudo aprofundado das ocorrências do PH em uma perspectiva diacrônica. Fica evidente, contudo, sua variação nas origens de nosso idioma, sendo comum, e provavelmente muito recorrente, durante as mudanças sofridas pelo idioma clássico.

Fleischman (1990) afirma que o presente histórico tem sido utilizado como uma opção por parte dos narradores para contarem suas histórias, tanto em narrativas orais como em textos escritos. É uma forma verbal que no presente serve para recapitular as ações passadas, fazendo com que o evento narrado seja “um passado mais vivo” (Fleischman, 1990, p. 75), apresentando essa ação passada, contada no presente de maneira mais dramática, “mais viva”, o que, acreditamos, torna-a mais próxima do narrador. Um dos objetivos desta obra é identificar os contextos de maior proximidade do narrador ao evento narrado, associado ao uso preferencial do PH.

2.2 O texto narrativo

Antes de abordarmos o texto narrativo, cabe uma breve distinção entre gênero textual e tipo de texto, a fim de identificarmos o texto narrativo como uma dessas duas categorias.

2.2.1 Gênero discursivo e tipo de texto

O debate linguístico foi muito fomentado pela distinção entre tipo de texto e gênero textual. A controvérsia é eviden-

¹⁵ Faria (1995) apresenta alguns aspectos que evidenciam um desvio no uso da regra do *consecution temporum*, definida nas gramáticas latinas e que se assemelha às regras de usos dos tempos nas orações atuais.

ciada em Paredes Silva (1996). A autora coteja duas propostas antagônicas. De um lado, Schiffrin (1994), que defende o rótulo tipo de texto para seu objeto de estudo, por considerar gênero textual mais próximo de análises literárias. De outro, Biber (1988), que opõe tipo de texto e gênero textual com base em critérios externos e internos. As categorias de gênero levam em consideração o uso e a intenção do autor. Os tipos de textos seriam agrupados segundo sua forma.

Considerando a necessidade de estabelecer parâmetros que possam distinguir tipo e gênero textual, Paredes Silva afirma:

Uma categorização dos gêneros de discurso ou uma tipologia textual pode envolver critérios de diferentes ordens. A partir destas colocações iniciais, vemos que é possível distinguir ao menos dois planos: o plano das unidades de uso – empírico, portanto – e o plano dos construtos teóricos. No sentido de procurar esclarecer melhor os diferentes aspectos das categorizações existentes, proponho que a classificação seja considerada em diferentes níveis. (Paredes Silva, 1996, p. 177)

Com base em aspectos linguísticos para melhor distinguir gênero do discurso e tipo textual, a autora traça considerações sobre esses níveis. Dessa forma, compreendemos o texto narrativo como tipo de texto que, para a pesquisa que deu origem a este livro, foi retirado do gênero entrevista, conforme abordaremos mais adiante.

2.2.2 O tipo de texto narrativo

Inúmeras áreas, cada qual de sua perspectiva, dedicaram-se ao estudo de narrativas. Muitas às narrativas escritas, e algumas, mais recentes, às narrativas orais. No século XX, podemos citar o trabalho de Propp (1970 [1928]) como marco fundamental. O autor propôs uma análise dos contos

russos, de tradição oral, utilizando-se de uma metodologia estruturalista. Propp elaborou o que denominou morfologia dos contos russos, identificando unidades recorrentes de ação das personagens. A partir daí, vários autores e pensadores, como Barthes (1972), Bremond (1972) e Lévi-Strauss (1976), desenvolveram seu trabalho com o mesmo propósito: estabelecer a estrutura das narrativas.

De acordo com Beaugrande (1982) e Coots (1982), nos anos 1960 e 1970, linguistas, psicólogos, especialistas em inteligência artificial, antropólogos e historiadores começaram a preocupar-se com a estrutura e a definição das histórias, dando novas perspectivas ao estudo. A narrativa, então, passou a ser compreendida como uma forma de entender processos de memorização, esquemas culturais e cognitivos, estruturas linguísticas específicas, e como um meio de pesquisar a inteligência humana.

Nos dias atuais, este estudo é feito sob diferentes abordagens,¹⁶ das quais destacamos a linguística, que, por sua vez, possui uma variedade de perspectivas e versões, como: o estudo da análise do discurso, das marcas características de uma narrativa e das estratégias do narrador.

A história temporal apresenta sequência cronológica de acontecimentos narrados. Há uma convenção implícita de que o que foi narrado antes precede no “tempo” o que está sendo narrado depois. Podemos distinguir dois tipos de ordenação temporal: o tempo entendido ciclicamente e o tempo compreendido como um processo linear, sendo, assim, irreversível e cumulativo.¹⁷

¹⁶ Além da linguística, outras áreas que se afirmaram neste estudo são: a inteligência artificial, a literatura, a psicologia cognitiva, a antropologia e a história.

¹⁷ De acordo com Eliade (1969) e Szamozi (1988), grande parte das culturas humanas compreende que o tempo histórico é cíclico. Szamozi (1988) explica essa tendência a partir da relação do ser humano com a natureza, apontando os diversos ciclos naturais como as estações do ano, as colheitas e o próprio ciclo menstrual.

Os membros de um grupo social adquirem formas culturais de entender histórias, tendo uma profunda noção de que estão diretamente em contato com a “realidade”. Quando um sujeito vai construir ou escutar uma história, tem como base as formas culturais padrão de sua sociedade. Por meio do modo como esse indivíduo conta uma história, podemos vislumbrar algumas de suas concepções de mundo. Berger e Luckman (1983) apontam para os aspectos sociológicos dessa questão, Lakoff e Johnson (1980), para as metáforas culturais, e Tannen (1980), para as diversas maneiras de estruturar o discurso.

A concepção de história de um grupo social vai influir diretamente na forma que cada indivíduo constrói sua própria história ou qualquer outra narrativa. As formas de articulação da memória e de representar o passado vão variar de cultura para cultura.

Nos últimos anos, tem sido realçada a importância da intenção do narrador e a do contexto como instrumento de análise do discurso e, mais precisamente, da narrativa (Brown e Yule, 1987; Polanyi, 1989; Brewer, 1985; Labov, 2006; Schiffrin, 2006).

Linguisticamente, existem também elementos formais que indicam para falantes e ouvintes que se trata de uma história. Nesse sentido, é fundamental compreender que tipos de elementos linguísticos são responsáveis pela existência desse consenso.

Worcmán (1993) define três abordagens linguísticas relevantes para o estudo de narrativas. A abordagem discursivo/pragmática e do discurso, ou seja, do contexto no qual se produz a história. Incluem-se aí os elementos que influenciam a produção da narrativa, como o contexto da entrevista ou da conversa, o tipo de interação entre os falantes, o tipo de função exercida pela história nessa interação e outros (Tannen, 1984; Brown e Yule, 1987; Polanyi, 1989). Aqui também estão

incluídas as marcas linguísticas que delimitam a história e que a destacam do corpo do discurso e as estratégias apresentadas pelos falantes para estruturar suas histórias (Labov e Waletzky, 1967; Labov, 1972; Schiffrin, 1994, 2003 e 2006).

A segunda abordagem é da transitividade, correspondendo às características sintáticas de uma história (Hopper e Thompson, 1980; Silva-Corvalán, 1983; Thompson e Hopper, 2000).

A terceira, e a última, corresponde à integração entre o processo cognitivo e o processo linguístico de configuração da história (Ong, 1982; Chafe, 1980 e 1994).

A fronteira entre as três abordagens não é facilmente delineada. Por outro lado, é importante que o pesquisador tenha em mente que o tipo de texto narrativo requer uma análise complexa que exige a convergência de múltiplos aspectos. A abordagem variacional, que norteia este trabalho, permite a convergência de diferentes níveis de análise, superando as fronteiras entre o que se explica na especificidade social e cultural, na organização discursiva e no sistema da língua.¹⁸

Ressaltamos, por fim, que as narrativas orais deste trabalho foram coletadas em entrevistas baseadas no modelo laboviano (Labov, 1972 e 1975) para entrevistas sociolinguísticas (cf. o Capítulo 5).

Assim, apresentamos os elementos que compõem o tema desta obra, pois discutimos os tempos verbais que fundamentam o fenômeno variável em estudo, PH *versus* PP, e o ambiente discursivo no qual ocorre a variação, o tipo de texto narrativo. A seguir, devemos definir quem produz esse discurso, ou seja, o informante com deficiência visual.

¹⁸ Não cabe, nos limites deste trabalho, discutir a peculiaridade cultural dos que partilham a deficiência visual; um grupo social que não pode contar com o sentido da visão em uma cultura que nos parece veementemente visual.

3. Deficiência Visual

Neste capítulo, apresentamos o sujeito deficiente visual, foco desta discussão. Com a finalidade de compreendermos suas singularidades, subdividimo-lo em três partes: na primeira, caracterizamos o indivíduo deficiente visual; em seguida, relatamos historicamente como esse grupo social tem sido considerado; por fim, com o auxílio de bibliografia específica, enfocamos a questão da aquisição do conhecimento pela pessoa com deficiência visual.

Antes de iniciarmos, contudo, devemos deixar claro que não pretendemos aqui fazer uma abordagem preconceituosa, pois acreditamos que a pessoa cega tem plenas condições de desenvolvimento, desde que lhe sejam facultados os recursos necessários para alcançar esse objetivo. Outrossim, é relevante a inserção deste capítulo para que o leitor não acostumado ao contato com esse grupo social possa, mesmo que rapidamente, compreendê-lo e assim ter em mente suas reais potencialidades sem os estigmas sociais muitas vezes impostos pelo senso comum.

3.1 Conceituação

Quando abordamos a expressão deficiência visual, englobamos um grupo muito vasto de indivíduos, abrangendo desde a cegueira total, ou completa ausência de luz, até pessoas com dificuldade visual que não conseguem atingir os padrões visuais de um indivíduo de visão normal, definido tecnicamente como vidente.

Para melhor esclarecermos esse assunto, observemos o quadro da Classificação Visual Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS) (cf. o Anexo 1).

O quadro descreve os diferentes graus de acuidade visual e sugere recursos compensatórios para cada grupo correspondente. A segunda coluna apresenta a medida da acuidade visual de *Snellen*. Por essa medida, no numerador está a distância em pés¹⁹ entre o sujeito e a tabela, e no denominador, o valor em pés correspondente a uma pessoa de visão normal. Ou seja, um indivíduo com acuidade visual de 20/200 consegue ver a 20 pés o que uma pessoa com visão normal enxerga a 200 pés de distância.

Durante muito tempo, a classificação médica foi a única referência disponível para estabelecer a profundidade da deficiência visual, seja indivíduo cego, seja com baixa visão. Pessoas com baixa visão eram consideradas cegas e tratadas como tal. Uma especificação como a do Anexo 1 é recente. Apenas na segunda metade do século XX começou-se a observar as potencialidades visuais e, conseqüentemente, educacionais do sujeito com baixa visão.

Até a década de 70, a classificação dos sujeitos como cegos, e sua indicação para o ensino pelo método Braille, se baseava no diagnóstico oftalmológico. Entretanto, a constatação de que muitas crianças “cegas” liam o Braille com os olhos levou os especialistas a uma reformulação do conceito, que passou a centrar-se na maneira pela qual o sujeito apreende o mundo externo. Assim, passaram a ser considerados cegos aqueles para quem o tato, o olfato e a cinestesia são os sentidos primordiais na apreensão do mundo externo. E sujeitos com visão residual (baixa visão), aqueles que, embora, prejudicados na visão, a utilizam satisfatoriamente em seu processo de aprendizagem. (Amiralian, 1997, p. 29)

A partir daí, o fator educacional passou a fazer parte da caracterização do indivíduo como cego ou como pessoa com

¹⁹ 1 pé = 30,48 centímetros, ou 12 polegadas.

baixa visão. Embora as orientações médicas, como a apresentada pela OMS, sejam válidas, é no dia a dia, por meio de uma avaliação funcional, realizada por especialistas, que se vai distinguir se – de acordo com Bruno (1999) – o indivíduo é: a) educacionalmente cego (percepção de imagens e outras formas, mas impossibilidade de leitura de formas escritas); b) tem baixa visão (visão prejudicada na leitura de formas escritas); c) possui cegueira total (ausência total de visão).

Assim, para a presente discussão, agrupamos os informantes em três grupos, de acordo com o comprometimento da deficiência visual, rotulando-os conforme a seguir: a) alta deficiência: sujeitos com cegueira congênita, sem nunca terem tido qualquer percepção de imagem; b) média deficiência: sujeitos com alguma percepção visual, mas não habilitados para a leitura e escrita no sistema comum; c) baixa deficiência: sujeitos com resíduo visual funcionalmente desenvolvido, conseguem ler e escrever no sistema comum de leitura e escrita.

3.2 Percurso histórico

De acordo com Vygotsky (1997 [1934]), a deficiência visual não significa apenas a ausência ou alteração do uso da visão, mas também uma reorganização orgânica e psicológica. Para ele, a cegueira não é somente um defeito, mas uma fonte de capacidades.

O autor define três momentos principais na história da humanidade em relação à deficiência visual: a) período mítico; b) período biológico e ingênuo; c) período científico ou sociopsicológico.

3.2.1 Período místico

Esse período compreende a Antiguidade, a Idade Média e parte da Idade Moderna. Vale ressaltar que nessa época não

existia a divisão que hoje vigora entre cegueira e baixa visão; ou o indivíduo era cego, ou tinha visão normal, sendo as pessoas com baixa visão consideradas cegas.

Nesse momento, vigoravam dois conceitos principais quanto ao cego: ou ele era considerado alguém indefeso, infeliz, que vivia em desgraça, ou era tratado com respeito pelos poderes místicos que se acreditava que ele possuía. Por não enxergar, o cego era tido como mais capaz de desenvolver-se espiritualmente, pois estava livre de se perder nas ilusões mundanas.

Ainda hoje, observamos na prática pedagógica traços dessa atitude quando se aborda a questão da educação de pessoas cegas. Isso ocorre porque, conforme a interpretação de Amiralian (2002), o mundo mental do cego é um enigma para o vidente (denominação para definir a pessoa com visão normal) graças às diferenças de percepções decorrentes da ausência da visão. Ou seja, o vidente não consegue, em geral, conceber como é um mundo sem visão. Caiado (2003), em sua pesquisa sobre o aluno deficiente visual na escola, mostra esse fato com maior clareza quando afirma: “Há o professor, que acredita que o deficiente visual não aprende porque é um deficiente global, e outros, que acreditam que, porque ele não tem a visão, desenvolveu uma inteligência extraordinária” (Caiado, 2003, p. 118).

Embora ultrapassada, ainda hoje a concepção mítica de que a deficiência visual concede outros níveis de consciência (por exemplo, acesso ao sobrenatural) persiste entre os desavisados.

3.2.2 Período biológico e ingênuo

Durante o Iluminismo (século XVIII), a ciência substituiu os conceitos metafísicos. A Igreja perde seu poder, e os homens

“iluministas” buscam o conhecimento. São criados na Europa centros de educação em massa.

A cegueira passa a ser vista como objeto de estudo científico. Ao mesmo tempo, criam-se institutos e escolas para cegos.

Em Paris, em 1784, é criada por Valentin Haüy a primeira escola para educação dos cegos e para sua preparação profissional. Ali, o alfabeto era traçado em relevo para que os cegos percebessem as letras. Metodologia semelhante foi feita com os números. Para a escrita, faziam uso de letras e números móveis.²⁰

Charles Barbier, um general do exército francês, havia inventado um método de leitura tátil no escuro para seus soldados. Barbier estendeu seu método ao ensino das pessoas cegas da escola de Haüy. Era um método de transcrição fonográfica, constituído por pontos em alto-relevo, representativos do francês.

Louis Braille havia ficado cego aos 3 anos de idade. Aos 15 anos, então aluno do instituto francês aqui citado, a partir da metodologia de Barbier, desenvolveu outro método de leitura e escrita por meio da combinação de seis pontos em alto-relevo. Foi possível à pessoa cega ter acesso à música, aos códigos matemáticos, à química, ou seja, a toda informação de escrita e leitura. O Braille, hoje utilizado mundialmente, tornou-se, como sistema de escrita e leitura da pessoa cega, um instrumento de inclusão e acessibilidade em todo o mundo.²¹ Nesse período biológico ou ingênuo, surge a chamada “teoria da substituição”, que perdura até os dias atuais. Segundo ela, a falta de um órgão é compensada pelo melhor funcionamento dos outros; mais precisamente, quando se diz que o cego escuta melhor, ou possui um tato mais sensível. O que ocorre,

²⁰ No Brasil, foi fundado no período imperial o então Imperial Instituto dos Meninos Cegos, atual Instituto Benjamin Constant, seguindo os modelos do instituto francês.

²¹ No Anexo 2 apresentamos as seguintes ilustrações: a) alfabeto braille, b) reglete e punção (utilizados na escrita em braille), c) máquina de datilografia braille e d) impressora braille.

em casos aleatórios, é que o cego procura desenvolver novos caminhos de acesso à percepção do mundo.

Caiado (2003) apresenta um salto de qualidade entre os dois primeiros momentos, pois essa nova teoria pressupõe capacidade de adaptação. Essa adaptação, contudo, não é simples nem automática. Entretanto, ainda hoje, persistem práticas pedagógicas que utilizam unicamente a estimulação dos outros sentidos, restringindo-se a uma iniciativa biológica reducionista do ser humano.

3.2.3 Período científico ou sociopsicológico

No terceiro período, o homem passa a ser visto não apenas como ser biológico, mas como indivíduo social e histórico. Por meio da prática social, desenvolve sua linguagem e pensamento. Pela comunicação linguística, constrói uma linguagem e, ao se comunicar, constrói significados para si e para os outros.

Esse momento é marcado pela percepção do deficiente visual como ser capaz de se reorganizar para compensar a deficiência visual. Essa compensação, por sua vez, não se limita ao desenvolvimento dos outros órgãos dos sentidos, mas é a reorganização da vida psíquica por inteiro, com o objetivo de tentar resolver o conflito social advindo da deficiência.

É aqui também que fica clara a diferença entre dois tipos de deficientes visuais: a pessoa cega e a pessoa com baixa visão, dando-se atenção específica a cada caso.

Segundo a perspectiva de Vygotsky (1997 [1934]), embora o cego obviamente se ressinta de limitações biológicas, ele é social e psicologicamente um sujeito pleno, já que, pela palavra, pode situar-se no mundo. A interação do cego com o ambiente é cheia de conflitos, mas, de acordo com o autor, é graças ao conflito que o deficiente visual tem forças para superá-lo.

Neste trabalho, procuramos identificar aspectos distintos na produção narrativa de três grupos de deficientes visuais, a fim de verificarmos se às limitações biológicas correspondem diferenças discursivas relacionadas com as peculiaridades sociopsicológicas de cada grupo.

3.3 Aquisição do conhecimento

A visão é um fenômeno que vai além da simples existência dos olhos; é um fenômeno psicológico. A interação de nosso aparato visual com o ambiente é essencial para o desenvolvimento da visão, como nos mostra Martin e Bueno:

A aprendizagem visual não depende apenas do olho, mas também da capacidade de o cérebro cumprir sua função de pegar qualquer tipo de informação que lhe chegue, codificá-la, classificá-la, organizá-la em imagens e guardá-la para associação com outras mensagens sensoriais, que será evocada em outro momento. (Martin e Bueno, 2003, p. 179)

O estímulo visual é aprendido; quanto mais estímulos visuais uma criança tiver, mais condutos cerebrais serão estimulados, dando lugar a um acúmulo de imagens visuais que podem ser recordadas a qualquer momento (Martin e Bueno, 2003).

Monteiro, conforme apresentamos na introdução deste texto, especifica:

Nesta relação [entre a pessoa sem deficiência visual e a aquisição de conhecimento por meio do sentido da visão], que se dá na experiência, passamos a entender e reconhecer o que estamos vendo, percebemos contornos, discriminamos formas, adquirimos a noção de profundidade e vemos o mundo em perspectiva entre outras habilidades. Neste ato de interação, tanto da visão com o ambiente como dela com

todos os nossos outros sentidos, memorizamos percursos, rostos, cores, enfim, imagens com as quais criamos o nosso mundo. (Monteiro, 2009, p. 84)

Assim, a pessoa que não passa por esse processo e depois recupera a função de seu aparelho visual tem grandes dificuldades (Sacks, 1995). O autor apresenta uma personagem cega que recupera a visão na fase adulta e passa a ter dificuldades para lidar com essa nova realidade; seu mundo, sua visão de mundo passam a ser percebidos.

Olhar passa a ser uma ação complexa, pois envolve a compreensão e a conjugação do sentido da visão com as outras percepções e com a interpretação cerebral de todo esse movimento de sensações transmitido pelo aparato biológico.

De acordo com Sacks (1995, p. 132): “Não se vê, sente ou percebe em isolamento, a percepção está sempre ligada ao comportamento e ao movimento, à busca e à exploração do mundo. Ver não é suficiente, também é preciso olhar.”

A questão levantada por Sacks no texto citado está diretamente ligada aos conceitos de percepção visual e sensação visual. Segundo Telford e Sawrey:

O que denominamos sensação e o que denominamos percepção diferem um pouco nos respectivos significados. A sensação se refere à simples consciência dos componentes sensoriais e das dimensões da experiência. O perceber pressupõe as sensações acrescidas dos significados que se lhe atribuem em resultado da experiência. (Telford e Sawrey, 1971, p. 179)

Para a personagem de Sacks, o ato de enxergar está ligado diretamente à sensação visual. O autor acrescenta:

Nós que nascemos com a visão mal podemos imaginar tal confusão. Já que possuindo de nascença a totalidade dos

sentidos e fazendo as correlações entre eles, um com o outro, criamos um mundo visível de início, um mundo de objetos, conceitos e sentidos visuais. Quando abrimos nossos olhos todas as manhãs damos de cara com um mundo que passamos a vida aprendendo a ver. O mundo não nos é dado: construímos nosso mundo através de experiência, classificação, memória e reconhecimento incessantes. (Sacks, 1995, p. 129)

Ao afirmar que “o mundo não é dado, é construído...”, o autor apresenta para o ser humano o verdadeiro significado da experiência e do aprendizado. Aprendemos com as experiências diárias. Durante todo o nosso percurso de vida, construímos um “acervo” (Monteiro, 2009) ao qual recorremos a todo instante para construirmos significados e interpretarmos as ações do dia a dia.

Este acervo que podemos comparar a uma biblioteca com livros, que consideramos apaixonantes, outros que nos são em princípio indiferentes e outros que não desejamos ler. Seria, neste sentido, nossa coleção de experiências com as quais nos relacionamos das mais diferentes formas. São estas que no caso da experiência visual trazem significado ao que é visto. (Monteiro, 2009, p. 85)

O sucesso visual da personagem de Sacks não ocorreu porque, na verdade, ela não possuía um acervo de imagens visuais em sua memória. Seu reconhecimento do mundo era feito por imagens táteis, por isso ela necessitava tocar para que o objeto tivesse significado. Assim, como defende a autora, é indiscutivelmente possível uma pessoa cega adquirir conhecimentos e tornar-se produtiva e útil socialmente.

Ao mencionarmos que o ato de ver se dá na interação olho-estímulo-cérebro, e que através desta interação o organismo inicia um aprendizado que torna possível a visão, percebemos

que a privação deste sentido, responsável pela maioria das informações que recebemos do meio é um sentido dotado de características específicas, tais como: a percepção de cores, de distância, figura e fundo. Todavia, isto não quer dizer que a pessoa cega não encontre formas para suprir a falta deste sentido. O que se quer frisar é que não há uma forma do deficiente visual substituir o sentido da visão, e sim uma elaboração de novas formas de utilização dos sentidos remanescentes. (Monteiro, 2009, p. 89)

Diderot (1979), em pleno século XVIII, afirmava que os cegos eram capazes de construir um mundo completo e suficiente, propondo, inclusive, uma identidade “cega”, o que não envolvia qualquer sentido de incapacidade. Esse fato leva Sacks (1995, p. 152) a afirmar que “o problema de sua cegueira, e o desejo de curá-la, por conseguinte, é nosso, não deles. É a sociedade vidente, maioria, que deseja impor seus valores sobre a minoria cega”.

Daí o preconceito imposto pela sociedade, pois visualizamos a falta, a impossibilidade, não vemos as possibilidades e as formas disponíveis e desenvolvidas pela pessoa cega.

O conto de H. G. Wells “Em terra de cegos” ilustra as diferenças de perspectivas: encontrando-se acidentalmente em uma cidade onde todos os habitantes eram cegos, um alpinista se depara com uma situação inversa à que se estabelece entre videntes e cegos.²²

²² “As casas da aldeia central eram bem diferentes da aglomeração casual e amontoada das aldeias montanhesas que ele conhecia; as casas ficavam numa fila contínua de cada lado de uma rua central surpreendentemente limpa; aqui e ali, sua fachada multicolorida era perfurada por uma porta, e nem uma única janela quebrava sua fronteira harmoniosa. Eram multicoloridas com extraordinária regularidade, manchadas com um tipo de cimento que era às vezes cinza, às vezes pardo, às vezes cor de ardósia; às vezes marrom-escuro; e foi a visão desse colorido selvagem que trouxe primeiro a palavra ‘cego’ aos pensamentos do explorador. ‘O bom homem que fez isso’, pensou, ‘deve ter sido tão cego quanto um morcego’. Quando se dá conta de que todos os habitantes são cegos, pensa: ‘Em terra de cegos quem tem um olho é rei!’ Todavia há um estranhamento dos habitantes quanto à aparência de Nuñez, em sua maneira de caminhar, pois de imediato ele tropeça e os

Em suma, a cegueira leva a desenvolver potenciais do ser: como qualquer humano “normal”, constrói suas formas de interagir com o meio, atribuir significados, construir-se uma memória cerebral e exercer as práticas sociais.

Por fim, concluímos que, por haver uma reorganização das experiências vivenciadas pela pessoa cega, o comportamento linguístico também deve ser afetado, pois é responsável pela comunicação e interação entre os indivíduos, tendo seu gérmen nas experiências vivenciadas pelo falante.

Dadas as peculiaridades cognitivas e sociais dos deficientes visuais, expostas anteriormente, defendemos neste trabalho a existência de correlação entre as diferentes experiências por eles vivenciadas e seu comportamento linguístico refletido nas narrativas.

habitantes comentam que seus sentidos ainda não estão completamente desenvolvidos, ao que Nuñes retruca, ‘Eu posso ver!’ Mas de nada adianta essa fala; naquela aldeia ver nada significava, os ambientes escuros faziam com que Nuñes caísse, se confundisse ao caminhar, dando a impressão de não estar completamente socializado ou maduro. Para os cegos ele era imperfeito; naquela aldeia outros valores e outras habilidades eram valorizadas, a sensibilidade das mãos, dos ouvidos, a organização de tudo e a forma de interação dos habitantes com o mundo era diferente. Por isso todo o estranhamento se dava de forma tão forte. Nuñes tentou inutilmente explicar o que era ver, mas os habitantes não estavam interessados em suas explicações, haviam se adaptado e construído novas formas de lidar com o ambiente, seguiam os passos através do som, reconheciam as pessoas pelo olfato e pela voz, mesmo que distantes, executavam seus trabalhos utilizando-se de outros recursos, entre outras habilidades que Nuñes não possuía.”

4. Revisão da Literatura

Neste capítulo, procedemos à revisão da literatura. Inicialmente, percorremos o uso do presente pelo passado, primeiramente considerando as gramáticas e análises linguísticas do português e, em seguida, estudos específicos sobre o tema. Em segundo lugar, abordamos alguns estudos sobre narrativas. Por fim, focalizamos estudos sobre deficientes visuais e linguagem.

4.1 O presente pelo passado

Mencionamos, nos capítulos precedentes, inúmeros autores que, a partir de diferentes enfoques, se detiveram no estudo do texto narrativo. No que se segue, focalizamos especificamente aqueles trabalhos sobre a variação entre o presente e o passado em narrativas, o que passamos a revisar neste item.

4.1.1 Gramáticas do português

Em sua *Gramática do português contemporâneo*, Cunha e Cintra (1985, p. 437), ao definirem os usos do presente, afirmam que:

O presente do indicativo emprega-se para dar vivacidade a fatos ocorridos no passado (presente histórico ou narrativo), como nesta descrição de um carnaval antigo, inserida num romance de Marques Rebelo:

A avenida é o mar dos foliões... E o curso *movimenta-se* vagamente com estampidos de motores. (grifo nosso)

Para esses autores, o PH também está ligado à vivacidade da ação narrada, configurando um passado com maior intensidade, maior dramatização.

Mais recentemente, Bechara (1999, p. 276), ao abordar também os usos do presente, remete-se ao PH:

Emprega-se o presente pelo pretérito em narrações animadas e seguidas (presente histórico), como para dar a fatos passados o sabor de novidade das coisas atuais: “Pela manhã, *bates-lhe* à porta, chamando-o. Como ninguém responde, *procuras* entrar. Um peso imprevisto *detém* o esforço do teu braço. *Insistes*. *Entras*. E *recuas*, os olhos escancarados, o rosto transfigurado pela dor e pelo assombro, o coração parado no peito.” (Bechara, 1999, p. 276)

Entretanto, o autor se refere a dois aspectos a serem considerados: a animação e a sequência de orações com PH. Com efeito, o PH parece conferir maior dramaticidade, ou seja, as cenas narradas são mais animadas, como se o narrador estivesse vivendo ou revivendo, no presente, os fatos que está narrando. A questão que se apresenta é: como comprovar que as interpretações estão corretas e, caso estejam, o que garante que seja a forma de PH o veículo dessa interpretação?

A segunda afirmação de que uma sequência de orações com PH favorece a construção de uma cena com os elementos que acabamos de considerar, embora reiterada na literatura, não vem respaldada por estudos empíricos estatisticamente controlados.²³

Já em uma abordagem linguística, Câmara Jr., ao discorrer sobre as noções gramaticais do verbo em português, afirma:

O primeiro sistema, mais simples, é o usual na língua oral, opõe apenas, entre si, um presente e um pretérito. Este é o das formas marcadas para o passado em referência ao

²³ Bechara comenta ainda que alguns escritores usam o pretérito imperfeito no lugar do presente histórico. Esse uso, embora ocorra nas entrevistas, extrapola o âmbito desta pesquisa.

momento da comunicação. O uso então do presente é o que se entende tradicionalmente como “presente histórico”, isto é, formas não marcadas para o pretérito funcionando como tal. (Câmara Jr., 1970, p. 100)

O próprio autor completa a citação:

Também se emprega o presente para narrar fatos do passado como um recurso de estilística, que torna mais vívida a narrativa (presente narrativo ou presente histórico): “Promete-lhes o mouro com tenção/ de peito venenoso...” (*Lusiadas*, I, 70). (Câmara Jr., 1970, p. 100)

Assim, o uso do PH tem uma função de dramatização, de tornar a narrativa mais real, como se realmente o narrador estivesse revivendo no presente os momentos passados. Para Câmara Jr., o que determina o uso do PH para contar histórias é o estilo do autor. Pode-se questionar, aqui, se a escolha estilística independe do funcionamento da língua. A afirmação de Câmara Jr. sugere que o uso de PH não se insere no sistema da língua. Opõe-se, portanto, ao princípio de que a variação linguística é regular e sistemática, fundamento maior da sociolinguística variacionista (Labov, 1972).

Em busca de explicações que fossem além de intuições como “estilo do narrador” ou “uso retórico”, alguns autores dedicaram-se à investigação da variação entre o PH e o passado. Apresentamos esses trabalhos a seguir.

4.1.2 Estudos específicos

Analisando o PH e o passado simples em inglês, Schiffrin aponta que ambos possuem a mesma informação referencial. Assim, o uso do PH serve para tornar a narrativa mais viva e excitante, já que nos termos da autora o PH projeta eventos

passados de seu *frame* temporal original, levando-os para o momento em que se fala.

Eventos passados “tornam-se vivos” com o presente histórico, porque ele é formalmente equivalente a um tempo que indica eventos dos quais a referência temporal não é o momento da experiência, mas o momento em que se fala. (Schiffirin, 1981, p. 46)²⁴

De acordo com Jespersen (1931) e Palmer (1965), a referência temporal do presente inclui o momento em que se fala, dentro de uma longa extensão temporal. Como a maioria dos autores, Schiffirin (1981) explica a possibilidade de múltiplas referências temporais, a partir de sua indefinição, pois, conforme a autora, remetendo a Twaddell (1960), o presente não se refere a um tempo definido, ou, nos termos de Lyons (1977), é semanticamente não marcado.

De que tenhamos notícia, Schiffirin (1981) foi a primeira a desenvolver um trabalho quantitativo sobre a variação entre o PH e o passado do inglês em 73 narrativas. Ela analisa 1.288 orações narrativas, das quais 30% dos verbos estão no PH. Seguindo o modelo de Labov e Waletzky (1967), ela identifica os constituintes da narrativa (*abstract*, orientação, complicação, avaliação, resolução e coda), a fim de investigar sua correlação com a escolha de PH *versus* passado. A autora constata a ausência de PH no *abstract*, na resolução e na coda, obtendo 3% das ocorrências de PH na orientação, 30% na complicação e 63% na avaliação.

Esses resultados apontam que o uso mais frequente de PH se dá na avaliação, o que até certo ponto contraria as expectativas. Schiffirin explica:

²⁴ “Past events ‘come alive’ with the HP because it is formally equivalent to a tense which indicates events whose reference time is not the moment of experience, but the moment of speaking.”

As narrativas são frequentemente produzidas para ilustrar proposições gerais e estabelecer um ponto afetivo central (Labov e Fanshel). Orações avaliativas externas à ação narrativa podem ser utilizadas para indicar à audiência o ponto da história; mas, se os eventos narrativos veiculam sua própria importância e fazem contribuições óbvias para o ponto da história, podemos dizer que a avaliação é interna. O PH é um dispositivo de avaliação interna: ele permite ao narrador apresentar os eventos como se eles estivessem ocorrendo no momento, de modo que a audiência possa ouvir por si mesma o que aconteceu e interpretar por si mesma a importância daqueles eventos para a experiência. (Schiffirin, 1981, p. 59)²⁵

Johnstone (1987) também estuda o uso do presente histórico em narrativas orais. A autora focaliza a variação entre *say* (diz) e *said* (disse) na introdução de diálogos. Ela analisa 13 narrativas de experiência pessoal ocorridas durante conversas entre um narrador e autoridades, com pessoas hierarquicamente superiores (policiais, pais, militares superiores, enfermeiros em salas de emergência e pessoas mais velhas que o narrador), e que foram recriadas e posteriormente gravadas. Em aproximadamente metade dos turnos, o tempo verbal utilizado para introduzir o diálogo com as autoridades é diferente daquele utilizado com pessoas que não eram autoridades. Para a autora, o uso de um introdutor, como “ela diz” ou “ela vai”, fornece um tom menos formal do que se eles estivessem no passado, “ela disse” ou “ela foi”. Segundo Johnstone (1987), o narrador utiliza tom informal ao construir seus

²⁵ “Narratives are often told to illustrate general propositions and to establish a central affective point (Labov & Fanshel). Evaluation clauses which are external to the narrative action may be used to indicate the point of the story to the audience, but, if narrative event convey their own importance, and make obvious contributions to the point of the story, then we can say that the evaluation is internal. The HP is an internal evaluation device: it allows the narrator to present events as if they were occurring at the moment, so that the audience can hear for itself what happened, and can interpret for itself the significance of those events for the experience.”

diálogos com autoridades no intuito de reassegurar o poder delas.

Fleischman apresenta uma teoria dos tempos verbais com base em textos do francês antigo. Embora não examine diretamente a variação entre PH e passado, ela constata que o PH tem sido usado como opção pelos narradores para contarem suas histórias. Mais especificamente, o PH é uma forma verbal que no presente serve para recapitular as ações passadas. De acordo com a autora:

O uso do presente [no passado] é uma técnica para relatar eventos vivos e excitantes para aumentar o efeito dramático da história, quer fazendo com que os destinatários sintam-se como se estivessem presentes no momento da experiência, quer testemunhando os eventos como eles aconteceram. (Fleischman, 1990, p. 75)²⁶

Segundo a autora, para diversos gramáticos, o narrador, ao se utilizar do PH, fica tão envolvido com a trama que conta suas histórias como se as estivesse revivendo no momento em que as conta, ou acaba experienciando os eventos subjetivamente (portanto, aproximando-os), em vez de vê-los objetivamente, distanciados no passado.

Fleischman (1990) aponta que é comum a alternância de tempos verbais em narrativas, sendo esse um recurso utilizado não apenas nos textos orais, mas por inúmeros autores através dos tempos.

Para Wolfson (1979) a ocorrência do PH, alternando com o passado no discurso narrativo, é um traço discursivo com função de dramatizar a experiência.

²⁶ "The use of the PR is a technique for reporting events that are vivid and exciting, or for enhancing the dramatic effect for a story by making addresses feel as if they were present at the time of the experience, witnessing events as they occurred."

Fleischman (1990), contudo, defende que a alternância entre os tempos verbais, mesmo que de natureza estilística, obedece ao funcionamento sistemático da língua. Assume, assim, a posição de Jakobson (1938), para quem o estilo não foge às regularidades do sistema (conforme salientamos na introdução).

Fleischman (1990) aponta que a oposição entre os conceitos de presente narrativo e presente histórico é aparente. De acordo com a autora:

Muito do trabalho filológico sobre o uso dos tempos verbais no antigo romance veicula um pressuposto, implícito ou explícito, de que o fenômeno do tempo-PR (PR = presente) em épicos medievais, romances, vidas de santos e narrações crônicas referia-se a aqui como o presente narrativo (PN), o que essencialmente possui o mesmo espírito gramatical do presente histórico (PH) dos gêneros escritos mais tardios, notadamente historiográficos e de curta ficção. (Fleischman, 1990, p. 78)²⁷

Tanto o que se denomina presente narrativo quanto o presente histórico são usos do tempo presente em narrativas para recapitular uma ação passada. Fleischman designa esse uso como presente diegético. No entanto, ela considera a existência de distinção entre as duas formas:

Alguns autores fazem distinção entre esses dois usos do presente diegético... contudo, a base para suas distinções nem sempre é transparente. Há alguma validade na colocação de Paden (1977) a despeito de que o moderno PH

²⁷ "Much of philological work on tense usage in early Romance carries an assumption, implicit or explicit that the PR-tense phenomenon of medieval epics, romances, saints lives and chronistic narrations, refers to here as the narrative present (NP), is essentially the same grammatical animal of the historical present (HP) of later written genres, notably historiography, novels and short fiction."

representa uma mistura do antigo presente diegético (que ele chama de “presente *vicarious*”) e o “presente cotemporal com agora”; no entanto, essa colocação necessita de mais estudo. (Fleischman, 1990, p. 78)²⁸

Outra questão interessante levantada pela autora é sobre a referência temporal do presente diegético, uma forma de tempo presente com referência ao passado.

Fleischman aponta que a distância é um dos fatores que influenciam o uso do presente histórico, considerando-o mais próximo do que o passado propriamente dito. A natureza coloquial ou formal do presente histórico também é discutida. Ou seja, a autora conclui que, além do uso estilístico (recurso retórico elaborado), existem critérios linguísticos utilizados no uso espontâneo que já serviam para determinar o uso do PN no tempo medieval.

Segundo a autora, a origem do PH está no “discurso popular” de um período antigo. Fleischman (1990, p. 79) refere-se a Foulet (1920, p. 280) quando diz: “Se, a partir de seu começo, o francês falado não tivesse utilizado o presente para designar o passado, o PH não apareceria em nossa linguagem escrita.” O mesmo pode ser constatado em diversas outras línguas por vários autores. Contudo, essa opinião não é consensual. Fleischman (1990) cita Visser (1966), que nega qualquer conexão entre o fenômeno do discurso popular e o presente diegético.

Fleischman (1990, p. 80) apresenta um resumo, de forma bastante clara, do uso do PN e do PH no romance (Figura 1).

²⁸ “Some investigators discriminate in principle between these two varieties of diegetic present... though the basis for their distinctions is not always transparent. There is some validity to Paden’s claim (1977) that the modern HP represents a blend of the earlier diegetic present (what he calls ‘the vicarious present’) and ‘the present cotemporal with now,’ though this claim requires some refinement.”

No romance medieval, o PN era utilizado na fala sem evidências históricas de seus traços, dando origem ao uso poético, com equilíbrio de forças entre os traços de vivacidade e alternância com o passado. Esse PN deu origem ao PH do romance moderno, mais vivo e com menos alternância com o passado. Aquele PN, contudo, deu origem ao PN da fala no romance moderno, equilíbrio de vivacidade e maior grau de alternância com o passado.

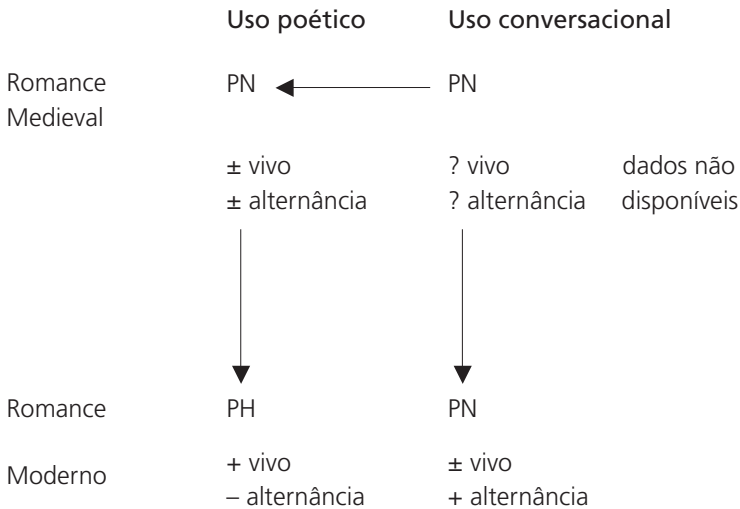


Figura 1. O presente narrativo e o presente histórico de acordo com Fleischman (1990, p. 80) para o romance.

Em síntese, acreditamos ter dado conta do essencial sobre o presente diegético, ou seja, o uso do tempo presente em recapitulações passadas. Como a própria autora levantou, mesmo havendo essas considerações sobre a nomenclatura, na verdade tanto o PH quanto o PN significam o mesmo, isto é, esse uso do presente pelo passado.

Ao referir-se ao presente diegético, Fleischman (1990) o define com base nas propriedades referencial, textual e metalinguística, ressaltando que o PH dividiria com o passado tais propriedades. A autora conclui:

Estas propriedades [referencial, textual e metalinguística] incluem, além da ocorrência na própria diegese: a referência ao tempo passado, o aspecto perfectivo, a referência a uma única situação, o plano da figura, e opcionalmente, a sequencialidade. (Fleischman, 1990, p. 58)²⁹

Essas características compõem o PH, uma combinação de traços referentes tanto ao pretérito quanto ao presente, constituindo uma metáfora temporal, conforme abordamos na apresentação do tema que deu origem a este trabalho.

A seguir, procedemos à revisão da literatura no que se refere ao contexto em que ocorre a variação, ou seja, o discurso narrativo. Passamos ao estudo das diferentes abordagens teóricas sobre narrativas, focalizando as principais tendências linguísticas relacionadas com esse tipo de texto.

4.2 As narrativas

Como mencionamos anteriormente, os estudos de narrativas são iniciados por Propp em 1928. Em 1967, William Labov e Joshua Waletzky e Labov (1972) propuseram uma sistematização de base empírica que se tornou um marco incontestável e referência obrigatória no campo da análise do discurso narrativo.

²⁹ " *These properties include, in addition to occurrence in diegesis proper: past time reference, perfective aspect, reference to a unique situation, foregrounding and, optionally, sequentiality.*"

A partir de um *corpus* de narrativas orais, obtidas em entrevistas sociolinguísticas, os autores analisaram a estrutura de um grande número de narrativas, identificando os constituintes recorrentes. Para identificar tais elementos, os autores e mais tarde Labov (1972, p. 370) propõem as seguintes perguntas:

- a) *Abstract*: Sobre o que era isto?
- b) Orientação: Quem? Quando? O quê? onde?
- c) Ação complicadora: Então, o que aconteceu?
- d) Avaliação: Então o quê?
- e) Resolução: O que aconteceu no final?

Um sexto e último elemento, a coda, não responde a nenhuma pergunta. Segundo os autores, a coda é uma retomada do momento presente pelo narrador no final da narrativa. Em outras palavras, é um retorno ao agora da narração.

É importante destacar, lembram os autores, que essas partes constitutivas da narrativa não se apresentam em uma sequência previsível; elas seguem a organização escolhida pelo narrador. Por outro lado, excetuando a complicação, os demais constituintes são opcionais: a complicação é indispensável para que o texto se configure como narrativo.

Exemplificamos, a seguir, as partes de uma narrativa conforme a categorização feita por Labov e Waletzky (1967).

- | | |
|--|--|
| (2) Uh!... uma outra apresentação assim,
especial foi no Conservatório de Música
quando eu fui com o coral que tinha aqui,
a gente cantou diversas músicas populares
Aí, assim, as pessoas ficaram muito
emocionadas e... | <i>Abstract</i>
Orientação
Complicação |
| Nós cantamos e elas aplaudem muito.
a gente foi cantar no Conservatório de
Música lá em São Gonçalo | Avaliação
Complicação |
| e as pessoas ficam muito emocionadas, | Orientação
Avaliação |

e as pessoas choraram,
e isso, assim, de certa forma marca (E09)

Resolução
Coda

Observemos que cada parte da narrativa dá resposta às perguntas que apresentamos logo anteriormente. Esse modelo de organização do discurso mostrou-se eficiente para um amplo espectro de narrativas. Sua validade, até hoje, não foi questionada.

Os estudos de Labov e Waletzky (1967) inspiraram muitos pesquisadores, principalmente por incidirem sobre um número significativo de narrativas extraídas de contexto real de fala informal, o que representou um grande avanço nos estudos da narrativa.

Prince (1973) propõe um modelo de análise baseado no modelo da gramática gerativa de Chomsky. O objetivo foi construir uma gramática que descrevesse somente as histórias. A definição de algo como uma “história” seria intuitiva e universal. A unidade mínima de uma história é o “evento”. A autora identifica duas classes de histórias: simples e complexa. A história simples tem sua unidade mínima composta por três eventos conectados por dois tipos de conjunções: a primeira diz respeito à ordem cronológica; a segunda expressa a relação causal entre o segundo e o terceiro evento. A história complexa, por sua vez, é qualquer narrativa que contenha uma ou mais histórias.

Chafe (1980) discute como o ato de narrar pode explorar o processo de atenção, recuperação e articulação da consciência do falante. O objetivo do autor é compreender a linguagem pela relação entre o fluxo da consciência e o fluxo verbal. Para chegar à consciência, Chafe define o que seria o pensar, supostamente composto por três itens:

a) a informação: o saber vindo de percepções, da memória e das emoções;

b) o *self*: uma espécie de executor das necessidades e dos objetivos do indivíduo;

c) a consciência: a ativação de alguma informação a serviço do *self*.

Para ele, a consciência seria o mecanismo pelo qual o *self* nos traria a informação. Ela, por sua vez, teria as seguintes características: apenas um pouco de informação pode ser ativada por vez, duração limitada, se moveria em impulsos e teria um foco central com periferias.

O *self*, então, teria um mecanismo, a consciência, pelo qual ativaria pedaços de informação. Segundo o autor, o discurso é produzido em fluxos descontínuos, denominados ideias. O significado do discurso se compõe em estágios, que corresponderiam a uma única cláusula simples ou a parte de uma cláusula.

Segundo Chafe (1980), uma unidade de ideias pode ser delimitada pela entoação, hesitação e construção sintática. Para ele, as unidades de ideias são expressões linguísticas que traduzem os focos de consciência. Os conteúdos das unidades de ideia demonstram em que o *self* está interessado. A partir das narrativas coletadas em *Pear stories*, o autor sugere que se faça a pergunta: de que maneira o foco de consciência expressado por essa unidade de ideia contribui para o desenvolvimento do saber que o narrador está, passo a passo, construindo?

O autor sugere uma divisão em funções:

a) interação pessoal entre o falante e sua audiência com indicações do entrevistado de que vai fazer a narração, como: “tá bom, vou tentar”;

b) processo de recuperação da memória, no qual o narrador focaliza o próprio ato de lembrar, como: “bom, deixa eu ver”, ou a finalização, como: “deixa eu ver”;

c) a lembrança da narrativa por meio de uma série de introduções de personagens e seus envolvimentos em estados e eventos, como o estabelecimento de um cenário, de um

tempo, e, na maioria das vezes, com a introdução dos personagens e de suas ações, como: “lá, havia um fazendeiro, ou aí vem um menino”. Pode ainda focalizar a ação do personagem de forma contínua: “e ele estava colhendo peras, ele estava dirigindo bicicleta”, ou em um evento pontual, “e ele desceu da escada”;

d) avaliações, que poderiam ser divididas em categorias.

Finalmente, o autor conclui que um centro de interesse, correspondente em geral a uma cláusula, seria capaz de reunir pequenos focos de consciência, os quais traduziriam que informações seriam consideradas importantes para o indivíduo naquele determinado momento. A entoação, juntamente com o fim de uma cláusula, corresponderia ao momento em que o narrador acredita ter atingido a totalidade do que queria comunicar.

Conforme o autor volta a lembrar, em Chafe (1994) é necessário que se levem em consideração o fluxo da informação e o deslocamento do foco da consciência para analisar o discurso de forma integral.

Hymes (1982), ao tratar da experiência linguística das crianças, inclui a experiência com as narrativas. Para o autor, a estrutura das narrativas apresenta um padrão de organização de experiências. Esse padrão está mais presente ainda em culturas não letradas, nas quais o ato de contar histórias tem função formativa, ilustrando e explicando como lidar com as experiências de vida. Ele analisa duas narrativas indígenas norte-americanas e trabalha com a divisão em unidades, linhas e verbos marcados lexicalmente. Segundo o autor, os mesmos padrões estão presentes em todos os níveis (fonológico, morfológico e textual), tanto em uma sequência como na totalidade da história.

Polanyi (1982) analisa os fatores que influenciam pragmaticamente as estruturas das histórias. Para ela, as estruturas superficiais de histórias têm padrões fixos, por meio dos quais

seríamos capazes de construir uma teoria sobre os processos de construção de histórias. A autora diferencia a noção de *narrativa* da noção de *estória*. A estória, contada socialmente, tem a forma de uma narrativa, definida como um relato linear e temporal. Essa linha de tempo se expressa por meio da ordenação de cláusulas de evento na estrutura superficial da narrativa. O evento, por sua vez, corresponderia a uma proposição contendo um verbo punctual, e não de duração. As estórias, então, formam um subconjunto das narrativas compostas por eventos específicos, ocorridos no passado em relação ao tempo do enunciado.

Schiffrin (1996) analisa duas narrativas de mulheres judias. A autora procura elementos que levem à identificação do *self* e da identidade. Pela análise da linguagem, analisa aspectos de agentividade e de epistemicidade. A autora investiga como as posições sociais são construídas dentro da família e como elas desenvolvem suas identidades sociais.

Schiffrin (2003) utiliza histórias orais do Holocausto como dados para análise do discurso. Discute alguns traços e funções das histórias orais e mostra como traços do texto estão relacionados com seus contextos, realçando sua produção e influenciando a interpretação. Ressalta que é um ganho para linguistas e historiadores a análise da linguagem de histórias orais.

Moita Lopes (2001) centraliza a análise da narrativa na questão das identidades sociais. Pela experiência humana, por meio de narrativas, o autor apresenta uma visão socioconstrucionista, conforme afirma: “o significado é construído pela ação em conjunto de práticas discursivas, situadas na história, na cultura e na instituição” (Moita Lopes, 2001, p. 58). O autor apresenta dois estudos, mostrando a motivação pragmática e de natureza aplicada do enfoque socioconstrucionista. Os resultados conduzem à importância da reflexão sobre discurso,

práticas narrativas e identidade social na formação dos profissionais que estão em posição hegemônica. Segundo o autor, se as histórias colaboram na construção de nossa identidade, quem está em posição hegemônica tem papel importantíssimo na construção de quem somos.

Resumimos aqui as ideias fundamentais que nortearam a análise e o enfoque das questões a serem tratadas.

4.3 A deficiência visual e os estudos sobre linguagem

Passamos a comentar alguns trabalhos que relacionam deficiência visual e linguagem.

Landau (1997) explica a distinção entre as perspectivas empirista e inatista de aquisição de linguagem. Define a primeira (empirista) como aquela que aponta os elementos sensoriais (primitivos ou de ordem mais elevada) como desempenhando papel causal na aprendizagem da linguagem. Apresenta a perspectiva inatista como aquela em que se considera que o *input* sensorial não está causalmente ligado à aquisição da linguagem para ninguém, seja cego, seja vidente. A autora diz que a resposta inatista às questões sobre natureza e papel da experiência na linguagem enfatiza a rica estrutura do sistema a ser adquirido e sua robustez em uma grande variedade de condições de experiências. Entretanto, também levanta a importante questão do que constitui a experiência que é exigida para chegar a produzir um sistema de conhecimento, e como essa experiência atua na modulação da estrutura existente.

Adotando a perspectiva inatista, ela faz a pergunta: “por que estudar a aprendizagem da linguagem nas crianças cegas?” Landau (1997) responde que, dado que a experiência da criança cega não é idêntica à da criança vidente, compreender a aprendizagem da linguagem na criança cega pode nos ajudar a compreender mais claramente qual é, exatamente, o caráter da

experiência crítica. Ela levanta as seguintes questões: a) O que constitui experiência na aprendizagem da linguagem?; b) Como essa experiência está relacionada com o conhecimento da linguagem que tanto crianças cegas como videntes adquirem?

A autora responde, primeiro, que vários estudos sobre a aquisição da sintaxe por crianças cegas não relataram dificuldades na aprendizagem da estrutura sintática da língua. Ressalta a seguir que, para a maioria dos teóricos, a questão do significado está intimamente ligada à sintaxe: o aprendiz deve ter pareamentos forma-significado para aprender uma língua, uma vez que a língua codifica a relação entre forma e significado.

Assim, uma criança aprende o mapeamento, as relações entre formas (sintáticas) e significados. Por exemplo: quando se diz ela “Eu peguei três bolas”, a criança apreende a informação sintática de que a palavra “bolas” é um substantivo referente a objetos contáveis (uma vez que estava precedida por um numeral), juntamente com a apreensão do significado da palavra. O que interessa saber é como ela, cega ou vidente, aprende, de forma interligada, os aspectos sintáticos e semânticos (ou seja, de significado) da linguagem. A partir de uma revisão crítica da literatura, a autora chega às conclusões seguintes.

Pareamentos forma-significado: os estudos confirmam que, tanto para substantivos como para verbos, certos aspectos de seus significados estão ligados à sintaxe. Por exemplo, a autora cita um estudo com crianças videntes em que foi apresentada uma boneca a crianças de 24 meses, dizendo-se: “Esta é uma Dax.” Nesse caso, as crianças passaram a designar outras bonecas como Dax. Para outras crianças, era dito: “Esta é Dax.” Nesse caso, as crianças restringiam a designação Dax àquela boneca específica. A autora considera, então, que o significado de Dax é dado, em parte, pelos elementos sintáticos

que precedem o substantivo (artigo indefinido ou sua ausência, nesse exemplo).

Landau (1997) conclui que, se os significados das palavras não estão baseados na experiência sensorial ou perceptiva e têm grande ligação com a sintaxe, então a criança cega poderia ser capaz de adquirir significados, sejam eles quais forem.

Segundo a autora, a experiência exigida para a aprendizagem da linguagem não é a que pensaríamos que deveria ser. Se os significados não se originam na experiência visual, então a experiência crítica para aprender uma linguagem não está centrada na experiência de ver. Ou seja, o *deficit* experimentado pela criança cega por não ser capaz de ver pode ter muito menos relação com a aprendizagem de uma língua do que se poderia pensar.

Isso não é para afirmar que o cego aprendiz de linguagem seja equivalente, em todos os aspectos, ao vidente. Há claramente problemas práticos, como perda de informação, que podem forçar o aprendiz cego e seus pais a buscar fontes alternativas para apresentação dessa informação. Entretanto, há poucas evidências de que, sob condições relativamente normais, a aprendizagem da linguagem vá ser prejudicada na criança cega.

Para os pesquisadores, segundo Landau (1997), isso não significa que o trabalho esteja feito. Entre os aspectos a serem compreendidos, estão: Como se dá o conhecimento, pelo bebê cego, dos objetos, do espaço e das relações de causalidade? De que forma adulto cego e criança cega estabelecem referência conjunta (ou seja, como indicam o objeto a que se referem)? Que efeitos têm as falhas contínuas e repetidas no estabelecimento dessa referência conjunta? Como fazer para estabelecer referência concreta na aprendizagem de novas palavras? (Por exemplo, como dar a referência concreta de “palmeira”, “estádio”, “nuvem” etc.?) De acordo com a autora, para pro-

gredir nesses e em outros itens, será necessário conduzir estudos empíricos bem-elaborados e rigorosos para testar questões críticas sem vieses *a priori* sobre a verdadeira natureza do conhecimento. A questão de Landau (1997), então, é de que é importante realizar mais estudos, verificando de que forma a experiência pode favorecer a aquisição da linguagem, mas ressaltando que essa experiência deve ser entendida de forma mais complexa do que o mero aporte sensorial de informações.

As questões teóricas e metodológicas relacionadas com o estudo da linguagem em crianças cegas foram, também, abordadas por Norgate (1997). A autora fez uma retrospectiva relativa a resultados obtidos e métodos utilizados na pesquisa desde os anos 1940-1950. Apresentou como síntese dos estudos mais antigos a indicação de que, ao fim dos anos pré-escolares, muitas crianças cegas adquiriram competência comunicativa. Entretanto, esses relatos sugeriram que, antes desse período, foram observados problemas no desenvolvimento em aproximadamente um terço das crianças cegas de 2 a 3 anos de idade.

Em relação aos estudos mais recentes, Norgate (1997) fez a seguinte síntese: a) Mesmo uma pequena quantidade de visão aumenta a probabilidade de que o curso do desenvolvimento da linguagem seja mais parecido com o de uma criança vidente. b) Condições particulares de cegueira podem ser associadas a padrões específicos de funcionamento da linguagem (por exemplo, retinopatia da prematuridade). Sua revisão, portanto, traz dados menos otimistas que a de Landau (1997). Entretanto, a autora enfatiza a importância de novos estudos e que estes sejam baseados em estratégias adequadas para crianças cegas, em vez de adaptadas dos estudos de aquisição de linguagem de crianças videntes.

Leme (1998) investigou a compreensão do significado de palavras que se supõe terem uma base visual em quatro ado-

lescentes do sexo feminino com cegueira congênita, cuja escolaridade correspondia às séries finais do Ensino Fundamental. Em entrevista individual, perguntou o significado de quatro adjetivos e quatro substantivos, na seguinte ordem: transparente, horizonte, abatido, pôr do sol, elegante, nuvem, dourado e arco-íris. Estabeleceu, para cada palavra, um diálogo que visava a favorecer verbalizações mais completas do que a definição inicialmente apresentada. Essas verbalizações foram transcritas, agrupadas e sintetizadas, compondo a definição de cada palavra. Esta foi avaliada em dois aspectos: significado, comparado ao do dicionário e grau de generalização/abstração, cada aspecto com pontuação variando de 0 a 2.

As palavras com totais mais altos de pontos, tanto para significado como para generalização/abstração, foram: abatido, pôr do sol, elegante e transparente. As palavras com menor pontuação foram nuvem e horizonte, esta última sem nenhum acerto. A maioria das jovens apresentou significados corretos para a maioria das palavras, em geral com alto grau de generalização/abstração das respostas.

Verificou-se, assim, que jovens cegas com escolaridade média apresentaram várias definições corretas de palavras “visuais”. Observou-se que a impossibilidade de observação direta do referente não impediu a apresentação de definições bastante precisas (“transparente” foi definido corretamente, sendo dados também exemplos de situações com conotação afetiva, como a inibição no uso de roupas transparentes). É interessante notar que as palavras elegante e abatido foram definidas também com base em elementos perceptíveis por outros sentidos (para “elegante”, além de elementos identificáveis pela visão, foram mencionados o ruído do sapato alto e o estar perfumado).

Por sua vez, Passos (1998) estudou a compreensão de metáforas por dois meninos cegos congênitos, com idade entre

12 e 13 anos, frequentando a 3^a ou 4^a séries do Ensino Fundamental. O procedimento envolveu quatro etapas: 1. aplicação do subteste do WISC “Vocabulário com critérios”; 2. testagem da compreensão de metáforas (frases contendo 12 metáforas, entre as quais: golpe do baú, entrou pelo cano, olho gordo e faca cega.); 3. intervenção; e 4. retestagem das metáforas. A intervenção envolveu uma situação de diálogo com a apresentação de quatro histórias infantis que continham cinco das metáforas testadas, seguida de uma conversação espontânea com a criança, de forma a lhe proporcionar uma reflexão sobre o conteúdo e os significados das frases das histórias. A análise das metáforas envolveu a atribuição de pontos, variando de 0 a 2, para o significado de cada metáfora, de acordo com critérios preestabelecidos.

Os resultados indicaram que o primeiro menino (M1) obteve uma pontuação no subteste do WISC abaixo da média esperada, não acertou nenhuma metáfora na testagem inicial e teve 10 pontos na retestagem (de um total máximo de 24 pontos). O segundo menino (M2) obteve uma pontuação no subteste do WISC dentro da média esperada, somou 7 pontos (relativos a seis metáforas com algum grau de acerto) na testagem inicial e 17 pontos na retestagem. Verificou-se, assim, que os dois meninos apresentaram aumento na compreensão das metáforas após a intervenção. É interessante notar que a melhora ocorreu em vários sentidos: M1 passou a dar respostas corretas para sete metáforas, duas das quais incluídas no procedimento de intervenção. M2 passou a responder corretamente a três novas metáforas (duas incluídas na intervenção) e melhorou o nível de suas respostas em relação a cinco metáforas (uma incluída na intervenção). Dessa forma, evidenciou-se que os dois meninos mostraram melhora na compreensão de metáforas, seja as diretamente incluídas no procedimento de intervenção, seja as não incluídas. Demonstrou-se, assim, a ca-

pacidade de compreensão de linguagem figurada (metáforas) por crianças cegas e a importância da interação com o parceiro linguisticamente mais avançado para o desenvolvimento da linguagem. Os estudos sobre aquisição de linguagem em cegos apontam, assim, para a importância dos aspectos de processamento central das informações, mais do que para o aporte sensorial destas.

Em Figueiredo (2009), estudou-se a compreensão de metáforas visuais por estudantes cegos comparados com videntes. Baseados na linguística cognitiva e na concepção de mesclagem conceptual, realizaram-se dois testes: No primeiro, investigou-se a compreensão de sentenças metafóricas e não metafóricas e, no segundo, a espontaneidade de criação dos dois grupos de informantes. Os resultados mostraram que os estudantes cegos apresentaram grande dificuldade para compreender sentenças metafóricas relacionadas com o sentido da visão (em situação de teste); esse grupo de falantes produziu, espontaneamente, sentenças, em sua maioria, não metafóricas.

Neste capítulo, apresentamos abordagens que levaram em consideração os tempos verbais, a narrativa propriamente dita e o falante com deficiência visual. Partimos do pressuposto de que a convergência entre os três temas revela aspectos relevantes para a compreensão do uso variável de PH *versus* PP em seus aspectos sintáticos, semânticos, discursivos e psicossociais.

5. Fundamentação Teórica

Neste capítulo, abordaremos as teorias que subsidiam esta discussão. Em primeiro lugar, focalizamos a teoria da variação linguística, base para elaboração desta obra. Em seguida, abordamos o funcionalismo linguístico, apresentando alguns conceitos funcionalistas que servem de base para a análise dos dados obtidos. Como ponto de convergência, os dois modelos teóricos compartilham o foco no uso da língua como construtor e reflexo da prática social.

5.1 A sociolinguística variacionista

A teoria da variação linguística, ou sociolinguística variacionista, estuda a língua como meio de comunicação social, em seu contexto real de uso. A observação atenta da língua no interior das comunidades de fala revela que ela não é homogênea nem estática, mas apresenta-se em constante variação. Essa variação se dá em todos os níveis da língua. Na escolha entre formas alternativas, a preferência por uma delas se correlaciona sistematicamente tanto com contextos extralinguísticos, como gênero/sexo, idade, escolaridade, entre outros, quanto com contextos linguísticos, como fatores fonético-fonológicos, morfossintáticos, semânticos e/ou discursivo-pragmáticos.

Segundo William Labov (1972), fundador da teoria da variação linguística, podemos reconhecer os membros de uma comunidade linguística pelo fato de que eles partilham um conjunto de normas de uso que são expressas, muitas vezes, associadas a julgamentos explícitos, pela uniformidade dos esquemas de variação observados em sua produção linguística. Há, por um lado, um contínuo no uso das formas prestigiadas associado às classes socioeconômicas. Nas classes mais privi-

legiadas, ocorrem, não acidentalmente, mais frequentemente as chamadas “frases corretas” em oposição ao “uso popular”, considerado, em geral, “incorreto”. E, por outro lado, há um contínuo desses usos espontâneos, utilizados em conversas informais, até os usos mais formais, que se aproximam de uma norma prescrita oficialmente e considerada oficialmente “correta”. A discriminação dos usos linguísticos deriva do desconhecimento da natureza variável e sistemática das línguas. Uma das funções da sociolinguística é precisamente esta: identificar a variação e estabelecer a existência da regularidade de acordo com os diferentes contextos por meio da análise de dados empíricos como ocorrem nas diferentes situações de prática social.

Todas as línguas naturais são heterogêneas, inerente ao que explica todo o seu caráter variável, como a distribuição territorial dos fenômenos variáveis. Por meio de métodos de investigação rigorosamente construídos, o modelo teórico de Labov (1972) permite identificar, analisar e explicar a regularidade das variações que ocorrem em determinada comunidade linguística. Essas diferentes etapas permitem sistematizar o “caos aparente” (Tarallo, 1990), ou seja, apresentar os processos reguladores da variação que ocorrem nas línguas naturais.

No início do século XX, Ferdinand de Saussure (1995)³⁰ não exclui de suas análises o componente social. Em sua dicotomia entre *langue* e *parole*, o autor reserva à primeira o fator social. Para Saussure, o compartilhamento da *langue* entre os falantes mantém a unidade do sistema; à *parole*, estaria reservado o uso individual dos falantes, a variação. Entretanto, o autor não leva em consideração a fala dos grupos sociais, restringindo o sistema à linguagem, reservando à *langue* o papel

³⁰ A primeira edição em francês data de 1916.

de instituição mantenedora de uma norma compartilhada entre membros de determinada comunidade. O autor, contudo, para estudar a língua, leva em consideração os dados de um único falante, geralmente as intuições do próprio pesquisador, desconsiderando as relações sociais da comunidade em que este está inserido.

Chambers (1995), no entanto, aponta que Saussure estabeleceu a homogeneidade do sistema linguístico, passo importante para as pesquisas que iriam sucedê-lo.

No mesmo período, a antropologia e a linguística cruzaram-se em muitos aspectos. A necessidade de estudos das línguas indígenas na América fez com que essa relação se estreitasse e acabasse, em muitas ocasiões, fundindo-se em uma única disciplina. Hymes (1966), de acordo com Shuy (2003), aponta que cursos sobre “língua e cultura” foram oferecidos em diversas universidades americanas. É o próprio Hymes que explicita a necessidade de uma nova perspectiva linguística; que desse conta do contexto, dos aspectos sociais e da natureza linguística.

O que, por fim, distingue a teoria da variação linguística de outras perspectivas que a precederam é o fato de que estas associam os usos linguísticos a outros usos linguísticos, em geral de forma assistemática, e, da mesma forma, os contextos não linguísticos. Nos casos em que se consideravam aspectos extralinguísticos, estes tampouco eram sistematizados.

O advento da teoria da variação linguística veio como resposta às abordagens estruturalistas, que percebem a língua como objeto homogêneo e, portanto, desvinculada de seus falantes. Esses estruturalistas, e, mais tarde, os gerativistas, não analisam o comportamento linguístico dos falantes como seres sociais, mas, ao contrário, procedem à sua idealização. É em meio a toda essa necessidade de inserção dos itens sociais nos estudos linguísticos que surge a concepção de uma heteroge-

neidade ordenada (Weinreich, Labov e Herzog, 1968), início da teoria da variação linguística propriamente dita.

Os primeiros trabalhos sobre variação foram no campo fonético/fonológico. Destacam-se os clássicos: Labov (1966), sobre a realização dos ditongos [ay] e [aw] na ilha de Martha's Vineyard, e o estudo também de Labov (1972) sobre o [R] em Nova York.

Na Europa, a sociolinguística é aproximada da dialetologia. A noção de dialeto, que para os trabalhos de orientação laboviana é de carácter regional, foi ampliada para o âmbito social. Peter Trudgill (1983), no Reino Unido, mostra esquemas de difusão de uma variante fonética de um centro urbano a outro, ao passo que Lesley (1980), em Belfast, apresenta a difusão de inovações linguísticas pelas redes sociais. Assim, no contexto europeu, os trabalhos variacionistas são rotulados de dialetologia urbana e dialetologia social, diferenciando-se da dialetologia tradicional, na qual os dados provinham principalmente do meio rural.

Mais adiante, ao ultrapassarem o campo da fonética/fonologia, os pesquisadores se depararam com algumas dificuldades. Um dos problemas é a coleta de grande quantidade de dados, necessária para uma análise quantitativa. O que pode facilmente ser feito no nível fonético/fonológico, torna-se um obstáculo a mais nos estudos morfológicos, sintáticos ou discursivos, uma vez que a variação envolve formas portadoras de significado. Com isso, o postulado de que variantes sejam formas alternantes que ocorrem no mesmo contexto e partilham o mesmo significado fica prejudicado. A própria identificação das formas variáveis traz em si novos desafios, pois é necessário definir-se com clareza o conteúdo dos contextos da variação, que deverá manter-se inalterado.

Lavandera (1978) questiona os estudos variacionistas que pretendam compreender a variação acima do contexto foné-

tico/fonológico. Para a autora, as unidades, nesses níveis, possuem seu próprio significado e, portanto, não admitem verdadeira variação.

A resposta de Labov a essa questão foi a de flexibilizar a questão de igualdade semântica, admitindo a variação como duas ou mais maneiras de se dizer a mesma “coisa”, em um mesmo contexto, com um mesmo valor de verdade.

Bentivoglio (1987), por sua vez, não descarta a possibilidade de se aplicarem no nível sintático a teoria e os métodos da sociolinguística variacionista. Argumenta a autora que muitos trabalhos já realizados comprovam a legitimidade da variação sociolinguística em todos os níveis. Tratando de variação sintática, afirma:

O que me parece prudente – por ora – seria adotar uma posição eclética, de forma a beneficiar nossas análises sintáticas com o que aprendemos [tanto] com o variacionismo quanto com as contribuições das diferentes correntes funcionalista-comunicativas. O que proponho, pois é que interpretemos os resultados obtidos quantitativamente à luz de reflexões qualitativas. (Bentivoglio, 1987, p. 14)

Aí temos uma proposta de aliança entre os pressupostos da teoria da variação linguística, do funcionalismo e da análise do discurso, identificando os aspectos convergentes.

Nessa perspectiva, Schiffrin (1994) apresenta diversas abordagens associadas a uma tentativa de melhor compreender o discurso. Entre as linhas citadas, encontramos a “análise variacionista”, reconhecida, pela autora, como comprovação de avanços teóricos sobre o estudo da língua em seu contexto.

Quanto à posição defendida por Lavandera, já ficou comprovado que a metodologia da sociolinguística variacionista não está impedida de ser utilizada fora do âmbito fonético/fonológico. Uma das grandes inovações trazidas pela

análise de fenômenos variáveis que envolvem o significado é justamente a capacidade de controlar o efeito de possíveis contextos semânticos, pragmáticos e discursivos, conforme nos afirma Paredes Silva:

Por sua vez, a análise variacionista tem como lidar com essas diferenças associadas a matizes semânticos ou a propriedades discursivo-pragmáticas dos tipos das que parecem ocorrer nas passivas ou em alguns casos de ordenação de elementos... Elas sempre podem ser controladas através dos fatores postulados como correlacionados ao fenômeno. (Paredes Silva, 2004, p. 68)

Assim, ao identificar os fatores mais relevantes para a escolha de uma entre duas variantes, identificamos, muitas vezes, as próprias diferenças semânticas entre elas.

Seguindo as orientações de Bentivoglio, trilhamos o caminho já percorrido por outros pesquisadores, como Gryner (1990), que estudou a variação de tempo, modo e conexão em condicionais do português, e Paredes Silva (1988), que abordou o estudo da variação da expressão do sujeito em cartas pessoais.

Como vimos, a pesquisa ora desenvolvida considera a variação entre as formas de PH e PP no discurso narrativo. As formas PH *versus* PP são variantes morfossintáticas que aparecem em um mesmo contexto (narrativas de experiência pessoal) expressando um mesmo valor (tempo passado).

5.2 O funcionalismo linguístico

No panorama da linguística geral do final do século XX, Nichols (1984) distingue três abordagens teóricas que se destacam cronologicamente: o estruturalismo, o formalismo (gerativismo) e o funcionalismo.

Segundo a autora, o estruturalismo propõe-se o objetivo de descrever os fenômenos e de estabelecer taxonomias para os diversos níveis de estruturação linguística (fonético/fonológico, morfológico, sintático, semântico e textual).

Como desenvolvimento deste, constitui-se, em 1929, o Círculo Linguístico de Praga, conhecido como pioneiro na análise funcional da frase, questionando os pressupostos mecanicistas do behaviorismo e do estruturalismo corrente na época. Contam-se, em seus aspectos originais, além da análise da frase, o exame de estilos e a identificação de fenômenos graduáveis no lugar de oposições binárias, os conceitos de marcação e de neutralização.

O funcionalismo linguístico se caracteriza pela visão teleológica da linguagem, isto é, o estabelecimento de finalidades discursivas para a explicação de certos fenômenos, o que permeia hoje em dia todos os trabalhos funcionalistas, europeus e norte-americanos.

Outras questões mais gerais – a definição de fonema como feixe de traços distintivos, unidade mínima da língua que não carrega significado, funcionando, por sua vez, como oposição deles; as funções da linguagem de Jakobson; o reconhecimento de que traços prosódicos (suprasegmentais) veiculam finalidades discursivas como expressão de ênfase, espanto, indignação; a análise da frase como portadora de diferentes níveis de informação (informação conhecida: tema *versus* informação nova: rema) e muitos outros – permeavam os estudos do Círculo Linguístico de Praga.

Nos Estados Unidos, a linguística norte-americana, apesar de fortemente enraizada no modelo formalista, gerativista, vai criando, paralelamente, um polo funcionalista, graças aos trabalhos de Franz Boas. Uma diferença marcante entre o estruturalismo e a gramática funcional é que esta última reconhece que a linguagem não é um fenômeno isolado, mas

correlacionado com diversos outros fenômenos sociais, sendo a comunicação apenas um deles.

A interação entre a função e a estrutura dos organismos é comparada por Givón (1995) com as estruturas disponíveis e sua função na utilização da linguagem.

Givón (1984) propõe três tipos de explicações funcionalistas: a universal, a específica para uma dada língua e a diacrônica. A primeira está relacionada com o princípio da iconicidade, o que explica a não arbitrariedade entre forma e função. A segunda identifica o inventário de estruturas que dada língua utiliza, a fim de codificar domínios correlatos e as relações funcionais entre eles. A última tem por objetivo dar conta das mudanças nas estruturas que codificam os domínios.

O funcionalismo rompe com a noção estruturalista de divisão em níveis, ou seja, um fonológico, outro morfológico, outro sintático, e assim por diante. A gramática funcional prevê a integração de diversos níveis. Givón (1984) tem por objetivo a organização de um quadro sistemático e abrangente de sintaxe, semântica e pragmática unificadas. Para o autor, a gramática é internamente estruturada, e não uma lista de níveis isolados entre si. Existe uma hierarquia entre os diversos níveis e inter-relações que levam em consideração a proximidade de alguns níveis em detrimento de outros por causa de fatores diversos. A sintaxe, por exemplo, é tida como a codificação de dois domínios funcionais distintos: a semântica e a pragmática.

Todas as manifestações no campo da linguagem devem possuir uma estrutura temática coerente, já que o objetivo primeiro das manifestações linguísticas é a comunicação. Essa estrutura é observável na frase e no discurso. O discurso, sendo de natureza multiproposicional, deve permitir a identificação das estruturas hierárquicas de proposições. Ao observarmos essa hierarquia, entramos em contato com as regras do discurso, que não devem ser quebradas para que “não haja quebra

da estrutura temática e para que haja coesão e coerência na comunicação” (Moura Neves, 2004, p. 25).

Assim, o objeto do funcionalismo é o estudo da língua no contexto da comunicação, levando em consideração as atividades cooperativas entre falantes reais. Nichols (1984) ressalta que essa é a essência do funcionalismo, ou seja, a comunicação. Ela não é importante apenas pelo conteúdo, denotação ou sujeito e predicado, mas também em relação à natureza e ao propósito do evento de fala, como fenômeno cultural e cognitivo.

Esta obra se insere no modelo funcionalista. Como tal, fundamenta-se nos pressupostos funcionalistas americanos de Talmy Givón (1984 e 1995), Paul Hopper e Sandra Thompson (1980), Sandra Thompson e Paul Hopper (2000) e M. A. K. Halliday (1994). A seguir, apresentaremos alguns pressupostos funcionalistas estudados por esses autores que embasam este trabalho.

5.2.1 Alguns pressupostos funcionalistas

Nichols (1984) apresenta uma revisão do termo “função”, não esquecendo que seus vários sentidos têm em comum a noção de dependência; ou seja, o papel desempenhado por determinado elemento linguístico deve ser explicado em função de outros elementos, que não são, necessariamente, ou exclusivamente, linguísticos, todos incluídos em um conjunto maior, o processo de comunicação.

A autora descreve os seguintes sentidos de “função”:

a) função/propósito: o falante faz uso da língua para atingir certos objetivos;

b) função/contexto: a língua é reflexo do contexto em que se insere, podendo-se compreender o contexto de duas maneiras distintas: *função/evento*: contexto pragmático, extra-

linguístico, interação emissor-receptor, bem como os papéis que desempenham nessa interação; *função/texto*: contexto discursivo, linguístico ou cotexto, fatores inseridos na própria estrutura textual, que servem de indício para a análise da organização discursiva;

c) *função/significado*: o termo faz alusão ao significado que uma forma linguística pode veicular de acordo com aspectos pragmáticos com o propósito e o contexto, sendo uma síntese desses dois tipos de função.

Nossa análise é funcionalista, fundamentalmente no sentido de “função” como contexto, sendo utilizados dois princípios, nos quais descrevemos categorias relacionadas com essa função e alguns princípios e categorias que servem como base teórica para a análise dos dados. São eles: o princípio da marcação e o princípio da transitividade.

Um princípio funcionalista relevante para este trabalho é o de marcação. Esse caso, como vimos, assim denominado primeiramente pelos linguistas do Círculo Linguístico de Praga (Givón, 1990), propõe que a marcação é definida por três critérios fundamentais que justificam a identificação de uma categoria como marcada ou não marcada. São eles:

a) complexidade estrutural: a categoria marcada tende a ser maior ou mais complexa do que a categoria não marcada;

b) distribuição da frequência: a categoria marcada tende a ser menos frequente do que a categoria não marcada;

c) complexidade cognitiva: a categoria marcada tende a ser cognitivamente mais complexa do que a não marcada.

Analisando as formas PH e PP em variação, verificamos que PH é a forma marcada. Embora Lyons (1977) afirme que o presente, em face do passado, é a forma não marcada, isso diz respeito ao discurso não marcado, ou seja, a conversação informal. Como já havia sido observado por Fleischman (1990), Schiffrin (1981) e Comrie (1976), há inversão de sinais

ao entrar em cena a variação PH *versus* PP. Em contexto narrativo, o PH passa a ser a forma marcada, obedecendo a todos os três critérios:

1. O PH é mais complexo substantivamente, na medida em que possui aumento prosódico; ao se opor ao PP, tendo sua presença de tonicidade no radical (Mateus et al., 2003), dependemos do contexto narrativo para percebê-lo e distingui-lo de um simples presente.

2. O PH é menos frequente do que o PP.

3. O PH é cognitivamente mais complexo, na medida em que, como tempo verbal metafórico, apresenta menor acessibilidade.

Outro princípio relevante para este trabalho é o princípio da transitividade. Este é proposto e aprofundado como universal linguístico nos trabalhos de Hopper e Thompson (1980) e Thompson e Hopper (2000).

Para esses autores, a questão da transitividade vai além da visão clássica, que se restringe à vigência da forma verbal. De acordo com a nova proposta, é necessário analisar a oração em seu conjunto. Os autores postulam parâmetros relacionados não só com o verbo, mas com o sujeito, o objeto, toda a sentença. A partir desses parâmetros, caracteriza-se uma sentença como mais ou menos transitiva.

O Quadro 5 apresenta os parâmetros propostos por Hopper e Thompson (1980).

A funcionalidade desse modelo foi testada em diferentes línguas. Por meio desses parâmetros, é possível fazer uma análise da transitividade levando em conta a sentença como entidade linguística de um texto, ou seja, considerando-se as implicações contextuais em sua interpretação.

Neste estudo, buscamos os contextos mais e menos transitivos que favorecem/desfavorecem o uso do PH em detrimento do PP. Embora, originalmente, o PH seja um presente, portan-

Quadro 5. Parâmetros de transitividade

Parâmetros	Transitividade alta	Transitividade baixa
Participantes	Dois ou mais	Um
Cinse	Ação	Não ação
Aspecto do verbo	Perfectivo	Não perfectivo
Punctualidade do verbo	Punctual	Não punctual
Intencionalidade do sujeito	Intencional	Não intencional
Polaridade da oração	Afirmativa	Negativa
Modalidade da oração	Modo <i>realis</i>	Modos <i>irrealis</i>
Agentividade do sujeito	Agentivo	Não agentivo
Afetamento do objeto	Afetado	Não afetado
Individuação do objeto	Individuado	Não individuado

Fonte: Hopper e Thompson (1980).

to, de baixa transitividade, assume comportamento particular quando considerado como um tempo da narrativa.

Halliday (1994) apresenta uma análise da transitividade distinta. O autor se baseia no pressuposto de que a sentença tem a função de representar padrões de experiência.

A linguagem permite aos seres humanos construir uma imagem mental da realidade [e] dar sentido ao que acontece em torno e dentro deles. Aqui novamente, a oração desempenha um papel central, porque ela engloba um princípio geral para modelar a experiência – nomeadamente, o princípio de que a realidade é constituída de processos. (Halliday, 1994, p. 106)³¹

³¹ "Language enables human beings to build a mental picture of reality, to make sense of what goes on around them and inside them. Here again the clause plays a central role, because it em-

Assim, percebemos a realidade como formada por diferentes processos. As experiências são compostas, segundo o autor, por “acontecimentos, fazeres, sensações, significados e pela capacidade de ser e de tornar-se” (Halliday, 1994, p. 106). A oração também serve como um modo de se refletir e de se impor a ordem em um ambiente, que o autor define como, “*a priori*, sem delimitações” (Halliday, 1994, p. 106).

Halliday agrega as experiências em duas categorias: a) a chamada experiência externa, que diz respeito ao que acontece no mundo exterior e que está relacionada com os eventos ou ações realizadas por pessoas ou participantes de outra natureza; b) a chamada experiência interna, que diz respeito ao que acontece em nosso mundo interior e que está relacionada com os fatos da consciência e da imaginação. É um tipo de *replay*, segundo Halliday, da experiência externa: ela grava, reage e reflete sobre as experiências do mundo. De acordo com o autor, os processos: podem ser: a) materiais, que englobam os verbos de fazer, criar e ser criado; b) comportamentais, que englobam os verbos que indicam comportamento; c) mentais, que englobam os verbos de ver, sentir e pensar; d) verbais, que englobam os verbos de dizer; e) relacionais, que englobam os verbos que designam atributo e identidade; e, por último, e) existenciais, que englobam os verbos que possuem o valor semântico referente à existência.

Os princípios apresentados até aqui parecem, em geral, estar correlacionados com um conceito unificador, a subjetividade, ou seja, a proximidade do narrador ao evento narrado. Reproduzindo as palavras de Langacker (1990, p. 17), podemos afirmar que a subjetividade é “o realinhamento de alguma relação que vai do eixo objetivo ao eixo subjetivo, onde o

bodies a general principle for modelling experience – namely, the principle that reality is made up of processes.”

eixo subjetivo refere-se à relação de interpretação”. Ou seja, as relações mais próximas sofrem maior influência do narrador, ocorrendo com maior carga emocional, o que corrobora a hipótese de que o PH expressa um “passado mais vivo” (Schiffrin, 1981; Fleischman, 1990).

Em síntese, a partir dos pressupostos da teoria da variação linguística e do funcionalismo norte-americano, elaboramos este estudo, a fim de identificar se o uso variável do PH *versus* PP em narrativas de informantes com deficiência visual obedece a princípios sistemáticos das teorias aqui brevemente abordadas.

6. Orientações Metodológicas

Iniciamos este capítulo definindo a amostra; em seguida, descreveremos a obtenção dos dados, considerando seu processo de tratamento estatístico e apresentando as hipóteses norteadoras da pesquisa.

6.1 Definição da amostra

A presente pesquisa analisa uma amostra composta de informantes deficientes visuais.

Com o objetivo de tentar investigar a língua em seu uso informal, são analisados dados de fala obtidos a partir de entrevistas entre o pesquisador e os informantes, nos moldes das entrevistas sociolinguísticas.

As entrevistas sociolinguísticas, conforme já comentado neste texto, são um dos meios mais eficazes de analisar a língua em seu uso; por meio de “uma estratégia bem desenvolvida” (Labov, 1984, p. 32), podem-se alcançar diversos objetivos. Labov, em sua obra, nos mostra que a entrevista deve ser elaborada de forma hierárquica, indo de assuntos mais gerais até os temas mais pessoais. Para aproximar a fala do entrevistado do real e fazer com que ele esqueça que está sendo gravado, o entrevistador deve levá-lo a reviver experiências passadas, provocar a lembrança de momentos marcantes, como as situações de perigo de vida pelas quais porventura o entrevistado tenha passado. Com esse roteiro, previamente organizado, é quase certo que o informante esqueça o gravador e comporte-se como se estivesse conversando naturalmente com um conhecido.

Foi constituída uma amostra com 36 informantes, regularmente distribuídos por grau de deficiência, escolaridade e gênero/sexo, conforme o Quadro 6.

Quadro 6. Distribuição da amostra

Nível de deficiência	Escolaridade (ano)						Total
	3º		6º		9º		
	M	F	M	F	M	F	
Alta deficiência	2	2	2	2	2	2	12
Média deficiência	2	2	2	2	2	2	12
Baixa deficiência	2	2	2	2	2	2	12
Totais	6	6	6	6	6	6	36

Ao identificarmos o discurso narrativo na amostra em estudo, obtivemos um total de 478 narrativas, nas quais o fenômeno variável em análise ocorre em 3.300 sentenças. Destas, 1.038 são usadas no PH. O Gráfico 1 exemplifica a distribuição, em porcentagem, da ocorrência das variantes nos dados obtidos.

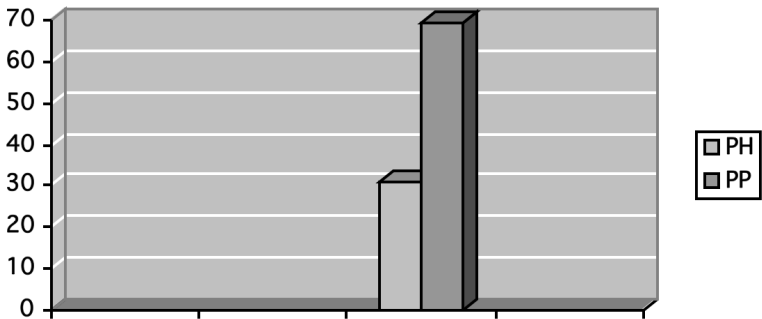


Gráfico 1. Distribuição das variantes nas três subamostras em estudo

As entrevistas tiveram um total aproximado de 50 minutos, o que totalizou aproximadamente 30 horas de gravação.

A partir dessa amostra, com o objetivo de estudar o efeito do uso das variantes nos três níveis de deficiência visual em

relação a contextos linguísticos e extralinguísticos, constituímos três subamostras de fala, com 12 informantes cada uma, regularmente distribuídos entre nível de deficiência visual, escolaridade e gênero/sexo.

Na subamostra de informantes com alta deficiência, correspondendo aos indivíduos cegos totais (cf. a seção 2.1), obtivemos 108 narrativas. Essas narrativas produziram um total de 1.140 sentenças, nas quais o PH está em variação com PP. Destas, o PH é utilizado em 306 sentenças.

Na subamostra de média deficiência, composta por sujeitos educacionalmente considerados cegos (cf. a seção 2.1), obtivemos 256 narrativas. Essas narrativas resultaram em um total de 1.488 dados de variação entre o PH e o PP. Destes, o PH é utilizado em 546 sentenças.

Na subamostra de baixa deficiência, mais próximo da visão normal (cf. a seção 2.1), obtivemos 114 narrativas, em um total de 672 dados de variação entre o PH e o PP. Destes, o PH ocorre em 186 sentenças.

Ao verificarmos as quantidades de narrativas produzidas pelos informantes de cada subamostra, observamos que os de média deficiência foram os que mais produziram narrativas, conforme ilustramos no Gráfico 2 em número absoluto.

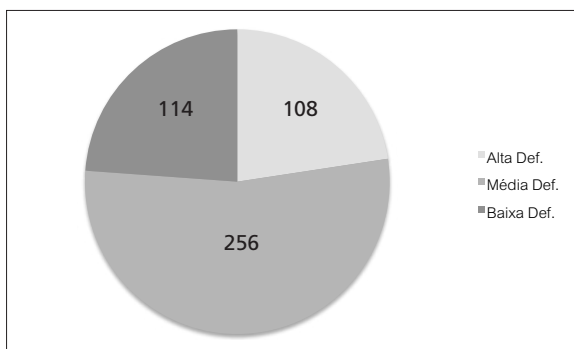


Gráfico 2. Produção de narrativa por subamostra

Mesmo tendo tido igual critério para a constituição de toda a amostra, inclusive o mesmo tempo de gravação das entrevistas, a subamostra de média deficiência produziu mais narrativas que as duas outras subamostras juntas.

A produção de dados de variação de PH *versus* PP em narrativas apresentou menor ocorrência na amostra de baixa deficiência, conforme o Gráfico 3, em número absoluto.

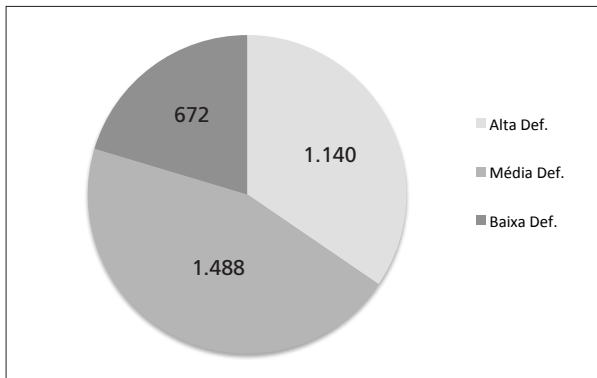


Gráfico 3. Produção de sentenças de variação PH *versus* PP

Os dados mostram maior equilíbrio entre a produção da subamostra de alta deficiência e de deficiência média. A subamostra de baixa deficiência apresenta 672 dados, número menor do que os produzidos nas duas outras subamostras.

Ao compararmos a ocorrência das variantes PH e PP, temos, contudo, uma distribuição semelhante para as três subamostras, como ilustramos no Gráfico 4, em porcentagem.

O Gráfico 4 mostra que a distribuição da ocorrência das variantes é semelhante para os três níveis de deficiência visual, sendo o uso do PH em torno de 30%.

Assim, os dados levantados mostram-se distribuídos estatisticamente de forma semelhante, o que nos permite considerar a igualdade de condições com que cada subamostra foi tratada.

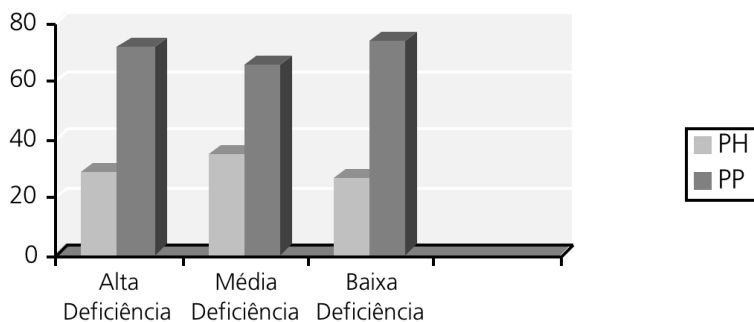


Gráfico 4. Distribuição das variantes nas três subamostras

6.2 Obtenção dos dados

Para procedermos a esta investigação, foi necessária a constituição de uma amostra de fala, distribuída regularmente pelo nível de deficiência visual, levando-se em consideração a acuidade visual, a escolaridade e o gênero/sexo, conforme acabamos de apresentar. Optamos por trabalhar apenas com deficientes visuais, pois esse é um universo muito vasto e poderíamos, dentro dele, estipular graus distintos de deficiência visual de acordo com a acuidade da visão do falante (cf. o Capítulo 2).

Os informantes foram selecionados aleatoriamente, dentro do IBC, escola especializada na educação de alunos com deficiência visual no Rio de Janeiro.

Os dados levantados não constituem representação efetiva da comunidade de deficientes visuais; contudo, a regularidade da distribuição deles permite-nos levantar algumas considerações pertinentes ao comportamento sociolinguístico desse grupo.

Para obtermos os dados, procedemos a entrevistas baseadas no modelo de entrevista sociolinguística. Labov considera importante o estudo da fala informal para os estudos linguísticos:

Existe uma crescente percepção de que a base do conhecimento intersubjetivo na linguística tem de ser encontrada na fala – a língua tal como utilizada na vida diária por membros da ordem social, este veículo de comunicação com que as pessoas discutem com seus cônjuges, brincam com seus amigos e enganam seus inimigos. (Labov, 2008, p. 13)

Contudo, não devemos esquecer que as entrevistas sociolinguísticas não se constituem em um exemplo de fala informal propriamente dita; elas não são tão formais quanto uma entrevista jornalística, por exemplo, mas acabam sendo mais formais que uma fala espontânea.

A opção por entrevistas baseadas no modelo laboviano deveu-se ao fato de, mesmo com algumas considerações, esse ser o mecanismo controlado mais próximo da fala informal disponível para as pesquisas linguísticas. Controlado porque é preparado um roteiro, investigam-se temas, tem-se um padrão de duração para toda a amostra; enfim, acreditamos que, dessa forma, existe maior homogeneidade entre diferentes entrevistas que permita igualdade de condições para que se possa constituir uma mesma amostra.

Durante a etapa de gravação, tivemos a preocupação de minimizar a influência do papel do professor, pois as entrevistas foram conduzidas pelo pesquisador, que já tinha sido professor de vários informantes. Por esse motivo, as gravações foram realizadas no pátio da escola, local onde buscamos maior informalidade entre entrevistador e entrevistado.

Assim, procedemos da seguinte maneira: montamos um roteiro de perguntas para os entrevistados que vai de questões mais gerais, partindo de descrições geográficas, até as situações mais pessoais, como situações de perigo de vida e acidentes que o entrevistado possa ter sofrido. Como trabalhamos com informantes com deficiência, aproveitamos para

perguntar sobre traumas, preconceitos, enfim, situações que possam ser “gatilhos” de uma narrativa que recapitule experiências passadas, fazendo com que o entrevistado esqueça a gravação. Para ajudar na organização do roteiro, utilizamos as fichas sociais dos alunos que iriam ser entrevistados, obtidas no IBC. Dessa forma, preparamo-nos para as entrevistas, e, como também já conhecíamos o entrevistado, pudemos nos colocar mais próximo dele durante o processo.

São assinadas, pelos responsáveis, autorizações para as entrevistas.

Ressaltamos ainda que os informantes não são identificados, tendo seus nomes alterados sempre que, porventura, possam surgir na entrevista.

Depois de realizada cada gravação, cada entrevista foi totalmente transcrita para o computador, obedecendo a um processo de transcrição livre, o mais próximo possível da escrita usual.

Os dados foram coletados a partir dos arquivos transcritos no computador, compondo o *corpus*.

6.3 Tratamento dos dados

Para verificar as hipóteses levantadas, utilizamos procedimentos metodológicos da sociolinguística quantitativa (Labov, 1972; Guy, 1993 e 2007; Mollica e Braga, 2004; Bayley, 2002). Esse instrumental metodológico permite, a partir da postulação de um conjunto de grupos de fatores, variáveis independentes, estabelecer aqueles que são relevantes, bem como a ordem de relevância em relação à escolha da variante.

Os procedimentos e o instrumental metodológico da teoria da variação linguística constituem um meio eficaz para aferir a sistematicidade da variação e, assim, mostrar que esta ocorre de forma regular e sistemática, conforme já menciona-

mos anteriormente. É importante reiterar que tanto a proposta dos grupos de fatores, a análise das correlações estatísticas quanto a interpretação dos resultados envolvem conhecimento técnico não trivial. Por meio das etapas desse processo, elucidam-se os aspectos concernentes às diversas variáveis em questão.

Para a operacionalização das análises estatísticas, necessárias à verificação do efeito de cada grupo de fatores, utilizamos o pacote computacional Goldvarb X, cuja base matemática é explicitada em Sankoff (1988), Naro (2004) e Guy (2007). Com o uso desse pacote, foi possível verificar a frequência e os pesos relativos associados a cada fator e a ordem de relevância estatística de cada grupo de fatores, necessários à compreensão da regularidade da variação do PH *versus* PP em narrativas orais de deficientes visuais.

Os resultados estatísticos são analisados qualitativamente e interpretados. As três subamostras são analisadas separadamente, e seus resultados, comparados, a fim de compreendermos o fenômeno variável em estudo.

A análise quantitativa ocorreu em várias etapas. Primeiro, efetuamos uma rodada, na qual englobamos todos os dados obtidos durante a pesquisa, a fim de verificarmos o efeito do grupo de fatores grau da deficiência visual e o comportamento das variantes correlacionadas com os outros grupos de fatores, independentemente da acuidade visual do falante.

Depois, efetuamos três rodadas distintas para cada uma das subamostras obtidas, de acordo com o grau de deficiência visual dos informantes.

Posteriormente, os resultados são interpretados e analisados a partir do instrumental teórico aqui já apresentado.

Dessa forma, constituímos hipóteses que foram testadas em grupos de fatores extralinguísticos e linguísticos.

6.4 Hipóteses

A escolha entre o PH e o PP correlaciona-se sistematicamente com contextos linguísticos (discursivos e funcionais) e extralinguísticos (especificados mais adiante). O uso do PH, sendo um presente pelo passado, ou, nos termos de Fleischman (1990), “um passado mais vivo”, é favorecido por contextos que configuram maior proximidade entre o narrador e a narrativa.

A seguir, apresentamos as hipóteses específicas para cada um dos contextos correlacionados com o uso das variantes.

6.4.1 Hipóteses específicas

Apresentamos, a seguir, as hipóteses específicas para cada grupo de fatores estudado nesta pesquisa.

Grau de deficiência: o maior grau de deficiência levaria a uma maior probabilidade de o PH ocorrer em detrimento do PP.

Repontabilidade: o maior interesse pela narrativa levaria a uma maior probabilidade de uso do PH em detrimento do PP.

Constituintes da narrativa: a complicação levaria a uma maior probabilidade de uso do PH em relação ao PP.

Espaço temporal: espaços temporais mais próximos do falante levariam a uma maior probabilidade de uso do PH em detrimento do PP.

Espaço social da narrativa: espaços sociais mais próximos do falante levariam a uma maior probabilidade de uso do PH em detrimento do PP.

Paralelismo: o PH levaria a uma maior probabilidade de uso do PH em detrimento do PP.

Número de participantes: a presença de dois ou mais participantes levaria a um maior uso probabilístico do PH em detrimento do PP.

Intencionalidade do sujeito: a maior intencionalidade do sujeito levaria a um maior uso probabilístico do PH em detrimento do PP.

Processos de experiência: os processos de experiência material levariam a um maior uso probabilístico do PH em detrimento do PP.

A partir da análise e da interpretação dos resultados estatísticos apresentados pelo programa computacional Goldvarb X, acreditamos sermos capazes de descrever e interpretar o fenômeno variável em estudo, identificando relevâncias discursivas e funcionais que indiquem a correlação do grau de deficiência visual com a constituição do discurso narrativo desses informantes.

7. Análise dos Resultados

Neste capítulo, descreveremos e analisaremos os resultados para os contextos que favorecem o uso das variantes PH e PP.

Os grupos de fatores são apresentados do seguinte modo: primeiro, os que pertencem ao contexto da narrativa – grau de deficiência visual, recontabilidade e os constituintes da narrativa; depois, os relacionados com o evento narrado – o espaço temporal e o espaço social; por fim, os grupos de fatores relevantes ao texto narrativo, focalizando desde o estrutural, paralelismo, até os funcionais, englobando participantes do discurso, a intencionalidade do sujeito e as representações das experiências de Halliday (1994). Dessa forma, a apresentação dos resultados reflete a integração de ângulos distintos, relevantes à narrativa: o contexto da narração, a sequência narrativa e a semântica das orações que contém as variantes em questão.³²

A partir dessa organização, apresentamos os grupos de fatores relevantes para a pesquisa.³³

7.1 O contexto da narração

Nesta seção, vamos nos deter na análise das respostas para as três perguntas seguintes: a) Quem narra?; b) O que se narra?; c) Como se narra? Em outras palavras, estudamos o narrador, sujeito com deficiência visual, a reportabilidade, ou seja, o grau

³² Os grupos de fatores sociais tradicionalmente analisados em pesquisas de variação linguística (gênero/sexo, escolaridade e idade) não foram relevantes para a escolha das variantes desta pesquisa.

³³ A ordem de seleção do programa computacional Goldvarb X para todas as rodadas encontra-se no Anexo 3, juntamente com suas respectivas significâncias e *inputs*.

de excepcionalidade ou de banalidade, que faz de um acontecimento, um evento “mais ou menos narrável”, e a organização do discurso narrativo, ou seja, os constituintes da narrativa.

7.1.1 Grau de deficiência visual: quem narra?

Como vimos anteriormente, sob o rótulo de deficiente visual englobam-se diversos níveis de acuidade visual – desde a cegueira completa, com ausência total de percepção luminosa, até a pessoa com um nível de visão que não atinge os padrões de normalidade, mas consegue fazer uso dessa visão deficitária de forma funcional, para escrita, leitura, atividades de locomoção e da vida diária (cf. o Capítulo 3).

Levando-se em consideração tal amplitude e, principalmente, as formas distintas de experienciar o mundo dos diferentes grupos de sujeitos com deficiência visual, propomos uma divisão que, pelo menos, atente para o fator da experiência diferenciada entre quem nunca viu, quem tem alguma informação visual e quem se utiliza da visão de forma funcional.

1. **Alta deficiência visual:** Kastrup (2007) define o que consideramos neste trabalho como alta deficiência, ou seja, cegos congênitos: “São considerados cegos congênitos pessoas que nunca viram. Seu sistema cognitivo é, desde o nascimento, constituído com base nos demais sentidos, sem referências a elementos visuais.” Acrescentemos que a experiência de mundo para esse grupo, forjada sem informações visuais, se coloca basicamente nas sensações sinestésicas. Para esse sujeito, aponta Monteiro (2009), é fundamental a experiência corporal, pois é por meio de seu corpo, da utilização plena dos demais sentidos e de seu instrumento corporal que esse indivíduo vai interagir com o mundo. Dessa

forma, alguns autores entendem que ele está mais próximo da realidade. As situações que lhe são apresentadas só passam a ter significado pleno quando há contato a partir dos sentidos remanescentes, por meio do corpo. Sá, Campos e Silva reconhecem essa realidade quando mencionam a importância da utilização de miniaturas no aprendizado para os deficientes visuais.

Nem tudo que é visto pelos olhos está ao alcance das mãos devido ao tamanho original dos objetos, à distância, à localização e à impossibilidade de tocar. Como superar essa dificuldade entre os alunos cegos e com baixa visão que têm um contato limitado com o ambiente? A utilização de maquetes e de modelos é uma boa maneira de trabalhar as noções e os conceitos relacionados aos acidentes geográficos, ao sistema planetário e aos fenômenos da natureza. (Sá, Campos e Silva, 2007, p. 35)

As autoras, contudo, acabam generalizando e apontando as miniaturas como importantes também para o aluno com baixa visão. Essa tendência é recorrente na literatura, pois, historicamente, são muito novas a concepção e a pesquisa desse grau de deficiência visual, sendo esse aluno, em muitos casos, englobado no mesmo tratamento dado aos indivíduos sem visão, ou seja, tendo ignorado seu resíduo visual.

2. Média deficiência visual: Bruno (2003, p. 2) focaliza o que consideramos nesta pesquisa como média deficiência. “Educaionalmente são consideradas cegas as pessoas que não apresentam potencial para o planejamento ou execução de uma tarefa por meios visuais, após a verificação de todos os recursos específicos necessários.” Ou seja, trata-se de um sujeito que, embora não tenha visão suficiente para atividades escolares funcionais, consegue perceber algumas indicações em

relação ao ambiente em que está inserido.³⁴ Bruno sublinha que a utilização do resíduo visual deve sempre ser incentivada nas atividades escolares e da vida diária.

3. Baixa deficiência visual: Por último, focalizamos o sujeito com baixa deficiência. É, na verdade (Bruno, 2003), aquele que consegue fazer uso da escrita e da leitura em formato ampliado e/ou com o auxílio de recursos óticos específicos. Lázaro, em sua dissertação de mestrado, estudou esse grupo de deficientes visuais no contexto da escola do IBC. A autora conclui sua pesquisa afirmando:

Muitas vezes, ele [o professor] não oferece a atenção requerida ao aluno ou não adota os procedimentos adaptativos necessários para seu conforto visual. Tais atitudes podem ser entendidas como uma idealização do professor de que o aluno com baixa visão [baixa deficiência, nesta obra] “enxerga”, assim não há necessidade desses procedimentos. Neste sentido, pode-se concluir que o aluno com baixa visão não é visto como deficiente. (Lázaro, 2009, p. 115)

Essa associação, temos convicção, deve estender-se para toda a sociedade, pois, como a pessoa com baixa deficiência não se utiliza de bengala, não faz uso do Sistema Braille e, em muitos casos, consegue ler em tamanho normal de leitura e escrita com o auxílio de algum recurso ótico, aproxima-se bastante, pelo menos de maneira aparente, das condições visuais normais, convivendo e interagindo no mundo visual. Contudo, se comparada com as demais, a baixa deficiência não deve ser interpretada como “não deficiência”.

³⁴ Em nossa experiência no IBC, encontramos alunos com esse grau de deficiência com maior desenvoltura com o ambiente físico, se comparados aos de alta deficiência, desviando, inclusive, de outras pessoas, a fim de não haver choque na caminhada.

Para a pessoa com deficiência visual, principalmente para a pessoa cega, o corpo, com o conjunto dos sentidos remanescentes, passa a ter papel importantíssimo nesse cenário. Monteiro (2009) estudou a relação do corpo da pessoa com deficiência visual com o aprendizado. Ao comparar deficientes visuais com videntes (pessoas com visão normal), a autora concluiu que os primeiros necessitam, sempre que possível, de uma aproximação em relação ao objeto a ser aprendido. Enquanto, com a visão, os informantes videntes eram capazes de adquirir, armazenar e transmitir os conhecimentos adquiridos pela visão, o deficiente visual necessitava de seu corpo, das experiências dos outros sentidos (não o visual), para desempenhar esse papel. A autora conclui que essa aproximação é necessária e faz parte da rotina da pessoa com deficiência visual.

Essas considerações nos levaram a investigar no discurso a relação de proximidade. Já sabemos que existem evidências de sua interferência na compreensão de vocábulos e expressões. Pesquisamos aqui se essas interferências também ocorrem no nível discursivo.

A hipótese que baseia esse grupo de fatores é que os informantes com maior deficiência utilizam-se mais do PH por se colocarem mais próximos da experiência narrada.

Para investigar o contexto da deficiência visual, procedemos à análise da amostra geral, constituída pelo conjunto dos entrevistados, a partir da qual testamos o efeito do grau de deficiência visual sobre o uso das variantes em estudo nesta pesquisa.

Assim, efetuamos uma rodada com o Programa Computacional Goldvarb X na qual esse grupo de fatores era constituído, a princípio, com os três níveis de deficiência que acabamos de descrever. Contudo, os resultados mostraram-se irrelevantes para a análise, com alta e média deficiência com ocorrências

muito próximas. Esse fato nos levou a amalgamar esses dois fatores.³⁵ Na Tabela 1, apresentamos os resultados obtidos.

Tabela 1. Influência do grupo de fatores grau de deficiência visual no uso do PH – amostra geral

Fatores	Total/aplicação	%	PR
Alta e Média	852/2.628	32	0,53
Baixa	186/672	27	0,36

A Tabela 1 mostra que alta e média deficiências favorecem o uso do PH (0,53). Esse uso é desfavorecido por falantes com baixa deficiência (0,36). Tais resultados confirmam a hipótese levantada para esse grupo de fatores, pois o uso do PH está correlacionado com o grau de deficiência visual do informante: alta deficiência favorece o uso do PH em detrimento do PP.

Dessa maneira, após evidenciarmos estatisticamente que o grau de deficiência visual é relevante, procedemos à divisão do *corpus* com o tratamento em separado dos três grupos de deficientes visuais.³⁶

7.1.2 Reportabilidade: o que se narra?

De acordo com o que já foi explicado anteriormente (cf. o Capítulo 1), toda narrativa deve possuir alguns traços que

³⁵ As percentagens estavam próximas: alta deficiência favorecia o PH em 30%, e média deficiência favorecia o PH em 32% das ocorrências.

³⁶ Apesar do comportamento semelhante da alta e média deficiência, mantemos a divisão tripartida, visando a testar se o efeito dos demais grupos de fatores apresenta alguma especificidade. Neste ponto, optamos por não apresentar os resultados da amostra geral para os demais grupos de fatores, por considerarmos relevante evidenciar os resultados para as três subamostras, a fim de estudarmos a correlação do fenômeno variável com os diferentes graus de deficiência visual.

a distingam de outros textos para que possa ser considerada como tal. Para Labov e Waletzky (1967) e Labov (1972), a reportabilidade constitui-se em um desses critérios. Para os autores, a reportabilidade é fundamental para que haja narrativa, pois refere-se ao fato de “valer a pena falar sobre algo”. Horvath (1989, p. 217) afirma que a narrativa é um texto dramático, e assim o define: “um texto é dramático quando o evento por ele relatado tem o que os estudiosos do drama chamam de tensão”. É essa tensão que se desdobra durante o desenvolver-se da trama, por meio das sucessões das orações narrativas, chegando até a resolução.

Labov considera que o julgamento da reportabilidade está ligado a questões culturais e sociais, e não ao funcionamento formal do discurso. Para o autor:

A avaliação da reportabilidade não está relacionada a critérios objetivos como eu gostaria, primeiro, porque ela é evidentemente relativa à cultura do narrador. [...] Segundo, porque a reportabilidade é relativa à ocasião social. Graus mais altos de reportabilidade são requeridos para manter-se o nível quando outros assuntos reportáveis estão à mão do que quando nada mais está acontecendo. Terceiro, os julgamentos de reportabilidade que eu utilizo aqui são intuitivos. (Labov, 1982, p. 228)³⁷

O autor, então, deixa claro que o julgamento de reportabilidade de uma narrativa é cultural, refere-se ao momento em que o narrador está fazendo a narrativa e pode ser aferido intuitivamente.

³⁷ “The assessment of reportability does not rest on the objective grounds that I would like, first, because it is evidently relative to the culture of the narrator [...] Second, reportability is relative to the social occasion. Higher degrees of reportability are required to hold the floor when other reportable matters are on hand than when nothing else is happening. Third, the judgments on reportability that I use here are intuitive.”

Ainda para Labov (1972, p. 370), a reportabilidade está diretamente ligada à avaliação de determinada narrativa. “Para identificar a parte avaliativa de uma narrativa, é necessário saber por que esta narrativa, ou qualquer outra narrativa, é contável; em outras palavras, por que os eventos da narrativa são reportáveis.”

Nessa perspectiva, Laforest e Vincent (1996) propõem o estudo da reportabilidade em narrativas do cotidiano de um *corpus* em francês canadense. As autoras constroem o seguinte quadro, no qual distribuem as narrativas em três graus de reportabilidade: a) banais, aquelas do cotidiano, do dia a dia; b) excepcionais, as que apresentam situações singulares, as que realmente valem a pena ser contadas; e c) intermediárias, entre as duas anteriores. O Quadro 7 explica os temas segundo a reportabilidade.

Quadro 7. Temas das narrativas e os graus de reportabilidade por Laforest e Vincent

Temas	Nº	%	Reportabilidade	%
O cotidiano	119	39	Banal	65
Os fatos marcantes	55	18	Excepcional	58
Reencontros desagradáveis e discórdias	43	14	Intermediário	47
Os fatos engraçados	39	13	Excepcional	49
Os princípios da educação e da moral	39	13	Intermediário	41
As escolhas de vida	13	4	Intermediário	38
Total	308			

Fonte: Laforest e Vincent (1996, p. 42).

O Quadro 7 mostra que a autora seguiu a caracterização de Labov ao agrupar as narrativas de seu *corpus* de acordo com

o grau de reportabilidade. Observamos que há uma maior incidência de fatos do cotidiano, ou seja, banais, havendo uma distribuição equivalente entre os excepcionais e os intermediários. Isso se deve, sobretudo, conforme aponta Vincent, à característica abrangente das narrativas analisadas pela autora – narrativas orais da vida cotidiana, sem restrições quanto à reportabilidade.

A partir do exposto, procuramos medir o grau de reportabilidade das narrativas em nosso *corpus*, chegando à seguinte distribuição dos temas abordados nas narrativas:

Quadro 8. Julgamento de reportabilidade pelos temas das narrativas

Reportabilidade	Temas – experiência pessoal
Excepcional	Ser alvo de preconceito Ser vítima de acidente Perda da visão Morte e doença de familiares Participação em evento fora da escola Experiências em escola não especial Participação em programas de TV Primeiro dia em uma escola especial Primeiro dia de treino esportivo Viagens para o exterior Experiências na rua sem guia vidente
Intermediário	Atividades fora do comum na escola e em casa Passeios escolares Passeios com amigos
Banal	Cotidiano familiar, escolar e religioso

Para chegarmos ao Quadro 8, obedecemos a critérios de julgamento pessoal que levaram em consideração a relevância do tema para o narrador, a motivação com que o assunto era

tratado e a importância que o falante parecia dar ao tema. Assim como Vincent, solicitamos a duas pessoas alheias à pesquisa que lessem as narrativas já transcritas e atribuísem os graus de reportabilidade (excepcional, média e banal). Os julgamentos foram semelhantes aos que tínhamos feito, corroborando, assim, a distribuição adotada das narrativas, não esquecendo, contudo, conforme nos lembram Laforest e Vincent (1996) e o próprio Labov (1982), de que o julgamento é, em última instância, subjetivo.

A seguir, exemplificamos os três grupos de reportabilidade.

- (3) Foi,
 eu tava na calçada,
 tinha um caminhão parado,
 Aí, um rapaz *pilotou* (PP) a moto,
 Corta (PH) o caminhão,
 correndo atrás de pipa, de brincadeira
 e me *atropela* (PH) em cima da calçada. Foi um absurdo!
 Ele também era de menor,
 tinha dezessete anos, na época. (e 06)
- (4) Conheci,
 a gente *chegou* (PP) lá antes
 pra poder
 ver o cenário, né,
 ver como é
 que eram as coisas, né, a ordem assim, a ordem das, das
 coisas, né,
 foi contando,
 assim, né, mais ou menos, né, o lugar em que cada
 personagem ia tá,
 mais ou menos o que ia acontecer...
 Aí, *cheguei* (PP) lá,
fomos (PP) recebidos, *subi* (PP) no palco,
 Foi muito bom.
 Depois *veio* (PP) a peça e
 Aí, *conversei* (PP) muito é, os atores. (e 09)

- (5) São legal,
porque a família toda se reúne,
quando tem essas festas
Eu *fui* (PP) lá pra essa festa,
Chego (PH) cedo,
zoei (PP) bastante, todos, né,
Conversei (PP) muito com os parente
me *sinto* (PH) bem à vontade com... essa gente. (e 10)

As três narrativas apresentadas ilustram, respectivamente, narrativas excepcional, média e banal, de acordo com os graus de reportabilidade atribuídos às narrativas em estudo.

A primeira refere-se ao grau excepcional porque o falante relata uma situação com grande impacto para ele, um acidente que sofreu. Observamos que o informante, inclusive, avalia o evento como sendo “um absurdo”. A segunda narrativa refere-se a uma ida ao teatro. Mesmo não sendo uma grande novidade para o narrador, essa situação revela-se interessante, pois ele teve a oportunidade de experienciar o espetáculo de uma maneira especial, podendo explorar o cenário e conversar com os atores. Julgamos essa narrativa como intermediária. A terceira, por fim, refere-se a um acontecimento rotineiro, um encontro em família, no qual o narrador afirma sentir-se bem. Nesse caso, interpretamos o evento como cotidiano e, portanto, a narrativa como banal.

Uma vez categorizados, procedemos à análise quantitativa dos três níveis de reportabilidade.

A hipótese para esse grupo de fatores é que os eventos excepcionais, aqueles que “valem a pena contar”, são aqueles nos quais os informantes usam mais o PH, pois têm mais viva na memória a experiência, revivenciando mais de perto essas situações, ou seja, nelas existe maior envolvimento do narrador, o que o aproximaria mais emocionalmente dos fatos narrados.

A seguir, apresentamos os resultados para as três subamostras analisadas em separado.

Tabela 2. Influência do grupo de fatores reportabilidade no uso do PH – três subamostras

Fatores	Alta deficiência			Média deficiência			Baixa deficiência		
	Total/aplicação	%	PR	Total/aplicação	%	PR	Total/aplicação	%	PR
Excepcional	96/132	72	0,85	114/144	79	0,68	144/510	28	0,56
Média	18/228	7	0,14	228/342	66	0,63	***	***	***
Banal	192/780	24	0,26	204/1002	20	0,42	42/162	25	0,31

Os índices apresentados na Tabela 2 mostram que, para os informantes com alta deficiência, a narrativa excepcional favorece o uso do PH (0,85) e, inversamente, as não excepcionais (banal e média) o desfavorecem (0,14 e 0,26), respectivamente). Para os informantes com média deficiência, a narrativa excepcional também favorece o uso do PH (0,68) e a banal também o desfavorece (0,42). Entretanto, a narrativa média (inexplicavelmente) favorece (0,63) o PH, índice muito próximo ao da narrativa excepcional.

Os informantes de baixa deficiência, se comportam como os informantes de alta deficiência. Narrativas excepcionais favorecem o PH (0,56), e as banais o desfavorecem (0,31). Narrativas médias simplesmente não ocorrem.

De maneira geral, os resultados podem ser comparados no Gráfico 5.

No Gráfico 5, verificamos que o perfil para as três amostras analisadas apresenta grande semelhança: maior probabili-

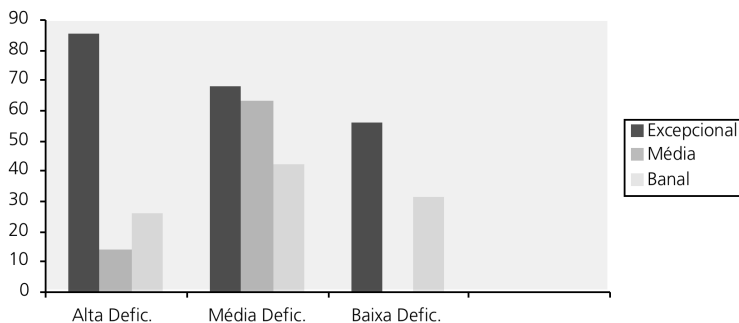


Gráfico 5. Influência do grupo de fatores reportabilidade no uso do PH – três subamostras em pesos relativos

dade de PH em narrativas excepcionais; menor probabilidade em narrativas banais (embora os índices não sejam os mesmos para alta deficiência e baixa deficiência).

Apenas os falantes com média deficiência apresentam índices elevados de PH em narrativas de reportabilidade média.³⁸

Os resultados indicam que a hipótese levantada para esse grupo de fatores é, em grande parte, confirmada nas três subamostras. As discrepâncias se restringem às narrativas médias (que apresentam índices extremamente reduzidos nos falantes com alta deficiência). Não ocorre narrativa mediana nos falantes com baixa deficiência.

A condição visual interfere apenas residualmente nos efeitos da reportabilidade.

7.1.3 Constituintes da narrativa: como se narra?

Diversos autores têm se dedicado ao estudo de narrativas (cf. o Capítulo 4), mas William Labov e Joshua Waletzky (1967)

³⁸ Propomos adiante uma hipótese explanatória para esse comportamento.

são considerados um marco no estudo das experiências narrativas. Esses autores, e mais tarde Labov (1972), mostraram que o discurso narrativo possui uma organização sistemática. Eles definiram seis partes nesse: *abstract*, orientação, complicação, avaliação, resolução e coda. Com exceção da primeira e da última parte, as demais podem ocorrer em diferentes pontos da narrativa, inclusive mais de uma vez.

O *abstract* é um resumo do que vai ser narrado e funciona como uma apresentação. A orientação localiza o evento: o cenário, os personagens e o momento do evento narrado. A complicação é a sequência de orações narrativas propriamente ditas. Por definição, obedece à ordem cronológica dos eventos, de acordo com o desenrolar da trama. A avaliação é a atitude do narrador sobre o evento narrado, ou o “ponto de vista” do narrador. A resolução é o desenlace do evento narrado, e a coda, a retomada do momento presente.

Entre todos esses elementos, a complicação é essencial para uma narrativa (Labov e Waletzky, 1967; Labov, 1972). Por representar a linha temporal do evento narrado, a complicação apresenta certa rigidez dentro da sequência narrativa, já que, se a ordem das orações dentro da complicação sofrer alguma alteração, a sequência da história também será alterada.

Os exemplos a seguir apresentam narrativas com suas estruturas identificadas.

- | | |
|---|-----------------|
| (6) Vou contar como foi na casa de minha vó | <i>Abstract</i> |
| É uma casa, é, estranha, muito grande. | Orientação |
| Ah, foi no dia do aniversário da minha vó, | Orientação |
| <i>estamos</i> (PH) lá todos. | Orientação |
| <i>Chego</i> (PH), | Complicação |
| aí começamos a arrumar tudo; | Complicação |
| Eu não sabia fazer muita coisa, | Avaliação |
| então eu fiz o bolo, | Complicação |

<i>Mexi</i> (PP) bastante, bem forte, muitas vezes, com muita força, assim (gestos).	Complicação Complicação
A gente tem que mexer muito pra ficar gostoso, (risos).	Avaliação
Aí eu <i>mexo</i> (PH), <i>mexo</i> (PH), <i>mexo</i> (PH) e pronto. <i>Coloco</i> (PH) no forno	Complicação Complicação
<i>Lambi</i> (PP) toda a vasilha e minha mãe <i>brigou</i> (PP) comigo.	Complicação
Ah, ufa! E o bolo ficou gostoso.	Avaliação
As coisas são assim, é muito bom comer bolo, e fazer também (risos). (e 12)	Coda
(7) <i>Cheguei</i> (PP) no IBC muito assustado.	Complicação
Vinha todos os dias, mas ficava muito longe.	Complicação
Aí, <i>fiquei</i> (PP) interno.	Complicação
Chorava muito, principalmente à noite.	Complicação
Aí, <i>conheço</i> (PH) o Paulo, dividia com ele as minhas, minhas alegrias e tristezas.	Complicação
<i>Aprendi</i> (PP) a tocar violão com ele.	Complicação
Depois, <i>toquei</i> (PP) mais ele até fora da escola.	Complicação
Mas, você sabe, né, namorei o amor da vida dele.	Complicação
Ele <i>fica</i> (PH) com tanta, tanta, tanta raiva de mim	Avaliação
Que nunca mais nos falamos. (e 07)	Resolução

Todorov (1979) propõe uma divisão da estrutura narrativa diferente daquela de Labov e Waletzky, a partir de cinco macroproposições. A primeira (Pn1) equivale à parte estável, inicial; a segunda é a força que vem perturbá-la (Pn2); a terceira (Pn3) é o estado de desequilíbrio resultante; a quarta (Pn4) é uma força em sentido inverso, com a função de restabelecer o equilíbrio; e a quinta (Pn5) corresponde, então, ao equilíbrio.

Dessa forma, uma narrativa mínima seria aquela em que temos dois estados (Pn1 e Pn5) intermediados por uma série de outras macroproposições (Pn2, Pn3, Pn4).

Adam (2008) parte desse modelo teórico da estrutura da narrativa, modificando-o. Para ele, o importante é a passagem de um estado inicial (Pn1) para um estado final (Pn5), sendo essa transformação assegurada pelos elementos intermediários (Pn2 + Pn3 + Pn4). A transformação, segundo o autor, se dá de maneira ativa ou passiva. Para ele, o esquema de Todorov (1979) pode ser assim descrito:

- Pn1 – Estado inicial (antes do processo);
- Pn2 – Função que abre um processo (início do processo);
- Pn3 – Processo propriamente dito (processo);
- Pn4 – Função que fecha o processo (fim do processo);
- Pn5 – Resultado (estado final, após o processo).

Outro enfoque é o da psicologia cognitiva, que considera a existência de uma superestrutura proposicional ao abordar a questão da compreensão e da memorização de narrativas. Autores representativos dessa abordagem são Mandler e Johnson (1977), Dijk (1979) e Peterson e McCabe (1983).

A partir do exposto, fica evidente a relevância de considerar a estrutura narrativa e seus constituintes. Cada um deles, seja qual for o modelo teórico adotado, tem seu valor para o desenvolvimento da história. Esses constituintes fazem parte do discurso narrativo e, como tal, favorecem ou desfavorecem formas linguísticas alternativas de inúmeros fenômenos variáveis.

Nessa perspectiva, Schiffrin (1981) estudou a variação entre o PH e o passado em inglês (cf. o Capítulo 4). Ao distribuir a ocorrência do PH em relação aos constituintes da narrativa, seguindo a proposta de Labov e Waletzky (1967), aqui apresentada, a autora chegou à seguinte distribuição de PH em

relação às partes da narrativa: na orientação, 3%, na complicação, 30%, e na avaliação, 67% dos casos.³⁹ Esses resultados levaram a autora a se questionar sobre o uso do PH, já que o esperado era que esse uso fosse mais relevante nas orações narrativas, ou seja, na complicação, o momento em que o narrador, segundo a tese de um “passado mais vivo”, está vivendo com maior intensidade o evento narrado.

Schiffirin conclui que, como há duas formas de avaliação, a interna e a externa, do evento narrado, conforme já orientava Labov (1972), quando interna, compõe juntamente com a orientação e a complicação o espaço em que há participação efetiva do narrador, o que promove o uso do PH.

Dessa forma, é possível que a alta ocorrência do PH na parte avaliativa se deva, entre outros recursos, a que o falante use um tempo verbal prototípico do comentário para avaliar internamente sua história.

Em nossa pesquisa, correlacionamos o uso das variantes PH e PP com os constituintes que se mostraram relevantes da narrativa, conforme proposto por Labov e Waletzky (1967). Os constituintes relevantes para o uso do PH em variação com o PP foram a complicação e a avaliação. Diferentemente dos resultados de Schiffirin, que descreveu a língua inglesa, em português não encontramos exemplos, em nosso *corpus*, de PH variando com PP na orientação. Baseados em Fleischman (1990), acreditamos que esse é local do imperfeito, aspecto responsável pelo plano de fundo da estrutura narrativa.

Neste ponto, impõe-se uma visão dos planos da narrativa. Desde Weinrich (1968), que primeiro propôs dois sistemas ver-

³⁹ Os dados encontrados na orientação, ao serem traduzidos para o português, revelam-se como pretérito imperfeito. Esse fato aponta para variação do PH tanto com o pretérito perfeito quanto com o imperfeito. Os casos de variação do PH com o pretérito imperfeito ultrapassam os limites deste trabalho.

bais, sabe-se que as narrativas ocorrem em dois planos: figura e fundo.

Labov (1972) e Hopper (1979) identificaram na narrativa esses dois planos distintos que funcionam de maneira complementar. A *figura* é formada por um conjunto de sentenças que codificam fatos da linha temporal, enquanto o *fundo* é composto por sentenças que enxertam e acrescentam detalhes ao que está sendo narrado, motivando, muitas vezes, a continuidade da narrativa.

Nessa perspectiva, a orientação é fundo, portanto constituída por elementos imperfectivos, típicos do comentário. Schiffrin (1981), contudo, considera a orientação como avaliação interna da narrativa. Os exemplos que apresenta em seu texto são constituídos por formas verbais no passado contínuo, que correspondem em português ao pretérito imperfeito. Não estudamos a orientação, por considerarmos que as formas verbais presentes nesse constituinte apresentam natureza distinta daquela do fenômeno variável em análise neste trabalho.

A hipótese subjacente a esse grupo de fatores é que, ao correlacionarmos estatisticamente a complicação e a avaliação com o uso do PH em oposição ao PP, a complicação favoreça o uso de PH. Uma vez que, por meio da tensão crescente que se cria na complicação, deve haver também um maior envolvimento do narrador, e, portanto, à representação dos eventos passados como se fossem presente, um “passado mais vivo”.

A seguir, apresentaremos os resultados para esse grupo de fatores. Na Tabela 3, observamos os índices para os informantes com alta deficiência.

Os resultados apresentados indicam que, para falantes com alta deficiência, a presença da forma verbal na complicação favorece o uso do PH (0,56) e, ao contrário, na avaliação, esse uso é desfavorecido (0,44). Esses resultados confirmam a hipótese desse grupo de fatores, pois é na complicação que o narrador se envolve com o acontecimento. Consequentemen-

Tabela 3. Influência do grupo de fatores constituintes da narrativa no uso do PH – alta deficiência

Fatores	Total/aplicação	%	PR
Complicação	168/558	30	0,56
Avaliação	138/582	23	0,44

te, é nesse contexto que aumenta a probabilidade de ocorrer PH.

A Tabela 4 apresenta os resultados para média deficiência.

Tabela 4. Influência do grupo de fatores constituintes da narrativa no uso do PH – média deficiência

Fatores	Total/aplicação	%	PR
Complicação	252/828	30	0,42
Avaliação	294/660	44	0,60

Para os falantes com média deficiência, os resultados indicam que é a avaliação que favorece o uso do PH (0,60), sendo seu uso desfavorecido na complicação (0,42). Esses resultados contrariam a hipótese formulada para esse grupo de fatores. Observamos que os falantes de média deficiência são também os que apresentam taxas mais elevadas de avaliação (44%) *versus* complicação (30%), o que talvez indique uma peculiaridade desses falantes.

Os resultados para os informantes com baixa deficiência são apresentados na Tabela 5.

Entre os falantes com baixa deficiência – como entre os de alta deficiência –, o contexto da complicação favorece o uso do PH (0,51), sendo esse uso desfavorecido para a avaliação

Tabela 5. Influência do grupo de fatores constituintes da narrativa no uso do PH – baixa deficiência

Grupo de fatores	Total/aplicação	%	PR
Complicação	150/510	29	0,51
Avaliação	36/162	22	0,42

(0,42). Confirma-se, portanto, também aqui, a hipótese para esse grupo de fatores.

Dessa maneira, podemos comparar os resultados desse grupo de fatores no Gráfico 6.

O Gráfico 6 revela que alta deficiência e baixa deficiência possuem o mesmo perfil: a complicação favorece o uso do PH, enquanto a avaliação desfavorece esse uso. Os informantes com média deficiência, contudo, têm comportamento inverso: a avaliação favorece o uso do PH, enquanto a complicação desfavorece esse uso.

Uma explicação possível é a de que informante com média deficiência é aquele falante que se encontra entre duas realidades distintas: tem algum tipo de resíduo visual, mas não é enquadrado no grupo de baixa deficiência, pois essa visão residual não é suficiente para que ele leia no sistema comum de escrita. Por outro lado, esse deficiente também não é totalmente cego, pois consegue ter algumas experiências visuais. Essa situação dúbia, de que ele se ressente, talvez exija desse falante uma postura mais crítica, de avaliação, na medida em que, em seu dia a dia, ele precisa avaliar constantemente para, a cada momento, buscar onde se enquadrar. Sendo o PH, como vimos, no contexto da avaliação, um recurso de avaliação interna (Schiffrin, 1981), é natural que esses informantes utilizem-se mais desse tempo verbal. Entendemos que, se a ocorrência mais frequente da avaliação reflete suas ati-

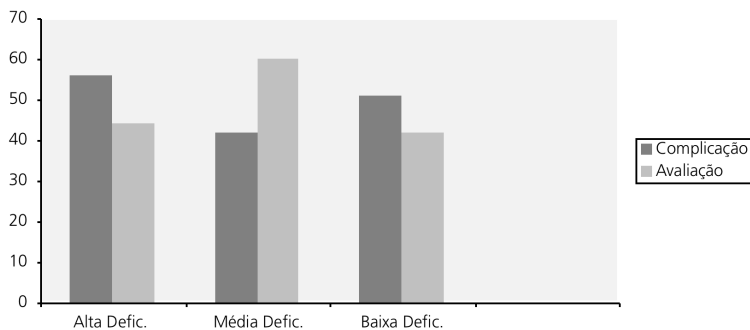


Gráfico 6. Influência do grupo de fatores constituintes da narrativa no uso do PH – três subamostras em pesos relativos

tudes diante das experiências de vida, o PH é a variante que reflete o maior envolvimento do narrador com o aspecto para ele mais vivamente marcado: o comentário sobre os eventos narrados.

7.2 O evento narrado

Nesta seção, deter-nos-emos na análise de quando e onde ocorre a narração, ou seja, focalizaremos o espaço temporal e o espaço social da narrativa.

7.2.1 O espaço temporal: quando ocorre?

Conforme abordamos anteriormente, o tempo é marcado no discurso pelo uso dos tempos verbais, os quais substituíram, com o passar da história, advérbios temporais (Weinrich, 1968). Fleischman (1990, p. 15) nos lembra que os tempos verbais são a “gramaticalização da localização no tempo”.

Ao rememorar suas histórias de experiência, o narrador remete-se a um tempo passado, podendo focalizar diferentes distâncias temporais, conforme o momento em que aconteceram as experiências narradas.

Fleischman (1990) refere-se à focalização como sendo a percepção que orienta a narrativa. Baseada em Genette (1980), a autora apresenta a focalização a partir de três perspectivas distintas:

Genette inicialmente propôs uma tipologia tripartida para focalização, distinguindo sentenças que são “focalizadas externamente”, “focalizadas internamente” e “não focalizadas”. A perspectiva não focalizada (também chamada de “focalização-zero”) corresponde à narração onisciente, onde o narrador diz mais que qualquer outro personagem sabe sobre dado momento... Com a focalização externa, o narrador diz menos do que o personagem focalizado sabe, relatando somente o que pode ser percebido por um observador externo. Com a focalização interna, o narrador também é um personagem e diz apenas o que aquele personagem sabe ou percebe. (Fleischman, 1990, p. 218)⁴⁰

Assim, dada a natureza das narrativas aqui analisadas, ou seja, experiências pessoais, estas se situam entre as de focalização interna: o narrador é o personagem central da história.

Fleischman (1990) aponta que a distinção entre focalização interna e externa está diretamente ligada à questão do tempo. Baseada em Rimmon-Kenan (1983), afirma que a focalização interna é sincrônica, sendo a informação percebida pelo personagem/focalizador.

A perspectiva temporal de focalizadores internos é geralmente confinada ao agora do plano da narrativa. A natureza

⁴⁰ “Genette initially proposed a three-way typology of focalizations, distinguishing among sentences that are ‘externally focalized’, ‘internally focalized’, and ‘nonfocalized’. The nonfocalized perspective (also called ‘zero-focalization’) corresponds to omniscient narration, where the narrator says more than any of the characters knows at a given moment, as in the IMP sentence of (7.1) above. With external focalization, the narrator says less than the focalized character knows, reporting only what can be perceived by an external observer. With internal focalization, the narrator is also a character and says only what that character knows or can perceive.”

sincrônica da focalização dos personagens sugere o porquê de tempos imperfeitos serem escolhidos como veículos gramaticais para as duas formas discursivas através das quais esta perspectiva interna é percebida: o imperfeito *continuous* ou o pluriperfeito para o discurso indireto livre e o presente do falante para monólogos interiores. Cada um destes tempos, com seus significados atualizados por sentenças focalizadas internamente, é cotemporal com um agora: o imperfeito, o pluriperfeito, com um agora no passado, com um agora mais remoto, e o presente, com um agora que também é passado (sendo o agora de um momento particular no mundo da história, mais do que o agora do narrador), mas é presentificado, em última instância como um monólogo interior rerepresentando a articulação do processo de um pensamento na consciência. (Fleischman, 1990, p. 247)⁴¹

Com base nessa perspectiva, recorreremos a Chafe (1973), conforme o fez Fleischman (1990), para distinguir os discursos da memória, já que definimos a narrativa como uma recapitulação de eventos passados. O autor caracteriza a memória como:

a) a que emana da memória de um falante que está presente no momento da experiência, quando não, de um momento real, são traços de imagem da história na mente;

b) eventos que não têm relação com um falante, mas que estão relacionados com o mundo objetivo, conhecimentos que podem ser acessados em ordem cronológica;

⁴¹ "The temporal perspective of internal focalizers is generally confined to the now of the current narrative plane. The synchronous nature of characters-focalization suggests that why it is that imperfective tenses are chosen as the grammatical vehicles for the two discourse forms through which this internal perspective is conveyed: the continuous imperfect or plureperfect for the three indirect discourse, the Speaker's present for interior monologue. Each of these tenses, with the meanings actualized in internally focalized sentences, is cotemporal with a now: the imperfective with a now in the past, the plureperfect with an even more remote now, and the present with a now that is also past (being the now of a particular moment in the story-world rather than the narrator's now) but is 'presentified' insofar as an interior monologue re-presents the articulation of a thought process in consciousness."

c) relatos de experiências que não podem ser evocadas como parte integrante do *self*, que pode ser acessada de maneira involuntária, fora da ordem cronológica. São as lembranças.

Dessa forma, Chafe define a memória como a) superficial, b) rasa e c) profunda.

Utilizando uma categorização de tempo medida em anos, constituímos três variáveis para esse grupo de fatores: a) narrativas atuais (que relatam o que ocorreu durante o ano da entrevista); b) narrativas menos atuais (que relatam o que ocorreu entre um e três anos antes da entrevista); e c) narrativas distantes (que ocorreram há mais de três anos da entrevista).

Os exemplos a seguir referem-se a esses três casos, respectivamente.

- (8) Ah, quando eu pedi uma informação semana passada, pedir alguma informação, *teve* (PP) um que *olhou* (PP), assim: *Perguntei* (PP) “Oh, onde fica, me informar, onde fica o ponto?”
 “Pra eu ir pra Central?”
 Aí o moço *olha* (PH) pra mim, *virou* (PP) as costas e *vai* (PH) embora.
 É sempre um sufoco! (e 08)

Nesse exemplo, a expressão “semana passada” deixa claro o momento a que está se referindo o narrador.

A seguir, apresentamos outro exemplo, agora de um momento mais afastado que o primeiro:

- (9) É assim, essa apresentação é assim, é um convite, que a gente *recebeu* (PP), assim, no final do ano retrasado, e então, assim, tiveram várias, várias apresentações antes. E, assim, eu, assim, já *vou* (PH), por gostar muito de música,

já *fui* (PP) entrando no clima,
assistindo às, às apresentações anteriores,
e todo mundo que subiu (PP) no palco,
todo mundo *arrasou* (PP),
foi simplesmente lindo,
e nessa apresentação eu até faço (PH), eu *fiz* (PP) um duo de
violão de violão com o professor Manuel,
e a gente toca (PH) uma música dos Beatles. (e 02)

Nesse caso, a expressão “no final do ano retrasado” remete-nos ao final do ano anterior ao ano da entrevista.

A seguir apresentamos um exemplo de narrativa de uma experiência ocorrida há mais de três anos:

- (10) Eu fui assim, algumas vezes por semana,
às vezes tinha
que faltar à escola,
ch... tava na segunda série,
mas, mas *foi* (PP) ótimo.
Eu gravava o dia inteiro,
Encenava com diversos atores
No primeiro dia, *cheguei* (PP) muito nervosa,
eu *acertei* (PP) logo,
Decorei (PP) o texto rapidinho.
Neste dia, *cheguei* (PP) em casa muito tarde,
Mas foi muito bom.
Vale a pena o sacrifício. (e 04)

Nesse exemplo, a referência temporal não está na narrativa, mas no contexto da entrevista. Durante esta, a informante deixa claro para o entrevistador que vai se referir a uma história do tempo em que encenou um papel em uma novela de televisão, chegando inclusive a mencionar o nome da novela. Além disso, ela está cursando o nono ano, portanto, pelas informações levantadas, fica evidente que esse evento ocorreu há mais de três anos do momento da entrevista.

A hipótese subjacente à postulação desse grupo de fatores é de que o PH, ao contrário do PP, é favorecido por narrativas que ocorreram no ano da entrevista, pois são experiências mais recentes, ligadas à memória de superfície, mais próximas do narrador.

A Tabela 6 apresenta os resultados para esse grupo de fatores para as três subamostras aqui analisadas.

Tabela 6. Influência do grupo de fatores espaço temporal no uso do PH – três subamostras

Fatores	Alta deficiência			Média deficiência			Baixa deficiência		
	Total/ aplicação	%	PR	Total/ aplicação	%	PR	Total/ aplicação	%	PR
Atual	210/360	58	0,75	396/678	58	0,82	168/306	54	0,93
1 a 3	90/510	17	0,53	72/270	26	0,64	12/204	5	0,15
+ de 3	6/270	2	0,15	78/540	14	0,18	6/162	3	0,04

Os resultados apresentados na Tabela 6 confirmam a hipótese levantada para esse grupo de fatores. Para falantes com maior deficiência, há um contínuo: narrativas que relatam eventos ocorridos durante o ano da entrevista favorecem o uso do PH (0,75). Ao contrário, as narrativas de eventos que se deram no período de um a três anos atrás encontram-se em posição média (0,53). E, por último, as narrativas de eventos que se passam há mais de três anos desfavorecem marcadamente o PH (0,15).

Os falantes com média deficiência apresentam tendências análogas aos de alta deficiência, confirmando a hipótese levantada. Narrativas que ocorreram durante o ano da

entrevista favorecem o uso de PH (0,82); as de eventos que ocorreram de um a três anos apresentam índice de 0,64; e as narrativas de eventos que ocorreram há mais de três anos desfavorecem esse uso (0,18).

Os informantes com baixa deficiência também apresentam resultados semelhantes. Narrativas de acontecimentos ocorridos no ano da entrevista favorecem o uso do PH (0,93). As que se passam no período de um a três anos da entrevista apresentam índice de 0,15. Narrativas mais distantes atingem a probabilidade mais baixa de PH (0,04).

O Gráfico 7 permite que observemos o perfil das três subamostras de modo a compará-los com maior facilidade.

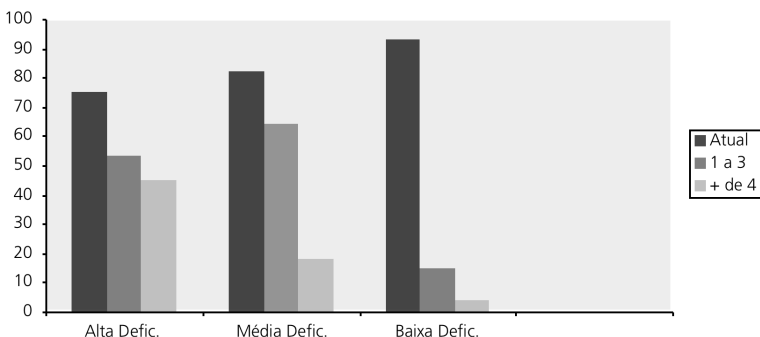


Gráfico 7. Influência do grupo de fatores espaço temporal no uso do PH – três subamostras em pesos relativos

Os resultados ilustrados permitem observar a analogia entre as três subamostras em estudo. Esse fato indica que as diferentes condições visuais dos informantes não são relevantes para o estudo dessa variável.

Dessa forma, verificamos que esse grupo de fatores tem sua hipótese confirmada, pois o uso do PH é favorecido quando a narrativa é mais recente e vai decaindo à medida que o momento da ocorrência vai se distanciando.

7.2.2 O espaço social: onde ocorre?

Para esse grupo de fatores, categorizamos a ocorrência das narrativas em três locais: a) na escola, b) no entorno da escola e c) na família, conforme, respectivamente, os exemplos 11, 12 e 13.

- (11) *Fiquei* (PP) interno aqui desde pequeno.
 Mas valeu a pena.
 Cheguei (PP) muito novo,
 Entrei (PP) pelos corredores e meu coração palpitou (PP).
 Minha mãe *veio* (PP) comigo.
 Mas à noite *fico* (PH) sozinho.
Aí, rodei (PP) muito na cama, *choro* (PH) e nada...
 Mas, hoje, quando você olha pra trás,
 Você: “puxa, ontem eu chorei, hoje eu vou sorrir”.
 São coisas que, se você parar e pensar,
 você não vai ter prejuízo. (e 06)

O exemplo 11 retrata o espaço da escola. É um local distante, não familiar, onde o falante submete-se a diferentes pressões, regras e normas diariamente.

Outro ambiente social observado nos dados foi o das atividades livres que ocorrem no entorno da escola, portanto fora do ambiente escolar. Nesse caso, talvez pudesse haver maior proximidade do narrador com o evento narrado, pois, além de estar fora da rigidez da escola, existe ainda a presença de seus colegas e até amigos da instituição. São atividades educativas fora da sala de aula, treinos e competições com alunos atletas, conforme o exemplo 12.

- (12) Cara, assim... foi excepcional,
 porque eu *fiz* (PP) o melhor tempo da minha vida lá,
ganhei (PP) três medalhas de ouro:
 começou nos 100,

aí meu coração *disparou* (PP) e *consigo* (PH) nos 200
e, pra minha surpresa, *ganho* (PH) também no salto à
distância. [*sic*]
Lá, *foi* (PP) o segundo melhor tempo da minha, no 200.
E tipo assim, *fui* (PP) num grupo que tinha muitos amigos,
além do esporte, *curto* (PH), *zoo* (PH) e, é claro, compro (PH)
lá, inclusive, meu computador novo.
Então, *ficou* (PP) uma coisa muito bacana,
ficou (PP) aquela coisa assim, mais família mesmo, grupo
unido, todo mundo junto ali. (e 07)

No exemplo 12, que representa o espaço social, no exterior, entorno da escola, podemos perceber uma maior proximidade do informante com os eventos da narrativa. Observe a comparação do momento vivenciado na viagem com um “momento familiar”, demonstrando que ele estava à vontade durante o evento narrado. É interessante o nível de informalidade durante a entrevista (cf. expressões como: “cara”, “bacana”, “curto” e “zoo”).

O último espaço social estudado nos dados desta pesquisa foi o familiar: atividades em casa, na vizinhança, com amigos, fora do contexto escolar, em casa de parentes, enfim, ambientes que permitem total aproximação do informante, agradáveis e que, inclusive, em alguns casos, podem deixar saudades.

(13) Ah, foi muito bom.

A gente *vai* (PH) pro hotel,
aí a dona do hotel *veio* (PP) falar comigo
Ela me *mostrou* (PP) todo o hotel.
Foi ótimo!
À noite, *fui* (PP) até a cidade, comprei (PP) algodão-doce,
muito bom!
Voltei (PP) pro hotel e, neste dia, *fico* (PH) na beira da piscina
até amanhecer.
conversando, assim,

sempre tem alguma coisa, assim,
ah, como tem Semana Santa (e 11)

Nesse último exemplo, verificamos que o informante está totalmente envolvido com a narrativa, sendo ela um relato familiar e próximo para o falante.

A família é o primeiro local no qual a inclusão do deficiente visual deve ocorrer. É na família que deve acontecer a superação de suas primeiras dificuldades de aceitação, sendo principalmente o primeiro lugar no qual deve aprimorar-se e aprender a conquistar seu espaço.⁴²

A escola é o segundo momento em que a pessoa com deficiência visual necessita se superar para conquistar sua inclusão social. Se amparada por uma base sólida familiar, em geral os desafios da vida escolar tornam-se mais fáceis de enfrentar.⁴³

Dessa forma, as amizades, os movimentos ao redor da escola, o que é trivial para uma criança e adolescente de visão normal, podem tornar-se difícil para o sujeito com deficiência visual. Primeiro, porque ele pode ser dependente de seus pais ou familiares para realizar as atividades no entorno da escola;

⁴² Almeida (2005, p. 156) faz a seguinte consideração: "O nascimento de um bebê sempre suscita grandes expectativas. A gravidez guarda em si um símbolo de renovação; é um ser que se forma e que chega como um signo de recriação do ciclo da vida. Ao nascer uma criança que foge aos padrões estabelecidos como normais, o choque é inevitável. As idealizações desfazem-se e surgem o inconformismo e a negação. Comiseração ou amor? Frustração ou esperança? Rejeição ou entendimento? Conformismo ou aceitação? Tais questões exigem uma análise lúcida e sem subterfúgios. No conflito desses sentimentos, firma-se o relacionamento entre a criança deficiente e a família. Aquele membro que chega ao grupo quebra a ordem natural das coisas."

É nesse cenário que é recebida uma criança com deficiência visual. Ela passa a conquistar seu espaço dentro de sua própria casa, sendo esse o primeiro desafio de inclusão pelo qual passa.

⁴³ Sendo os informantes deste trabalho alunos de uma escola especializada para o ensino de pessoas com deficiência visual, o projeto político-pedagógico desse educandário dirige-se, exclusivamente, ao sujeito com deficiência visual, em qualquer grau, oferecendo recursos humanos e didático-pedagógicos adequados. Nessa perspectiva, torna-se mais acessível a relação com a escola especializada, o que, provavelmente, na maioria das escolas da rede regular, é mais difícil, uma vez que o aluno se encontra, na escola especializada, inserido em um ambiente no qual todas as atividades são pensadas e elaboradas visando a atender a suas necessidades.

segundo, por eles nem sempre serem aceitos com facilidade por outros grupos sociais, pois (cf. o Capítulo 2), em geral, estes percebem no deficiente o *deficit*, não as potencialidades.

Nessa perspectiva, a hipótese para esse grupo de fatores é de que o PH seja mais favorecido em espaços sociais mais próximos da realidade do narrador e na companhia de pessoas que o vejam como iguais. Assim, formulamos duas hipóteses: 1. as narrativas cujos eventos ocorrem em espaço social familiar favorecem o uso do PH; 2. as que ocorrem em espaço escolar onde os padrões de ensino – especial ou regular – restringem a expansão da subjetividade serão representadas no PP.

Apresentaremos a seguir os resultados para as três subamostras, separadamente. Primeiro, na Tabela 7, os resultados para os informantes com alta deficiência.

Tabela 7. Influência do grupo de fatores espaço social no uso do PH – alta deficiência

Grupo de fatores	Total/aplicação	%	PR
Escola	24/366	6	0,37
Família	282/774	36	0,56

Para os falantes com alta deficiência, o PH é favorecido pelo espaço social da família (0,56), sendo seu uso desfavorecido na escola (0,37). Esse grupo não apresentou narrativas de eventos que se passam no entorno da escola. Os resultados revelam que, para falantes com alta deficiência, a hipótese proposta é confirmada. Certamente, por terem maior grau de dependência, sentem o contexto familiar como o mais próximo e protegido, o que se reflete nas narrativas pelo maior uso de PH nesse espaço. A escola, por sua vez, ainda se encontra no outro extremo, o mais distante. O fato de ser uma escola espe-

cializada não a reflete como mais próxima nas representações textuais. É interessante observar que não existem narrativas que tenham como cenário o espaço do entorno da escola. Provavelmente, isso se deve à irrelevância deste para esse narrador, o que se refletiria em sua ausência nos textos que constrói.

Se aprofundarmos a análise, poderemos encontrar o motivo real, ou seja, a ausência de narrativas em contextos mais abertos pode configurar, realmente, uma não aceitação – ou uma impressão de não aceitação, igualmente inquietante – desse grupo social fora de núcleos “protegidos”, ou seja, família e escola.

Não cabe, no âmbito deste trabalho, investigar essa hipótese, o que deverá interessar pesquisadores de áreas pertinentes.

A Tabela 8 apresenta os resultados para os falantes com média deficiência.

Tabela 8. Influência do grupo de fatores espaço social no uso do PH – média deficiência

Grupos de fatores	Total/aplicação	%	PR
Escola	168/426	39	0,51
Entorno da escola	36/294	12	0,14
Família	342/768	41	0,75

Relatamos, a seguir, os resultados dos falantes com média deficiência: o espaço social da família nas narrativas favorece o uso do PH (0,75), sendo esse uso desfavorecido quando as narrativas se passam no entorno da escola (0,14). Narrativas em eventos no espaço da escola encontram-se em situação intermediária (0,51). Como ocorre com os informantes com alta deficiência, a família é o local mais próximo para o cenário da narração com PH, seguido da escola. Estes, contudo, apresentam

narrativas de experiência no entorno da escola, embora não os experimentem como experiências próximas no PH.

Os resultados correspondentes aos informantes com baixa deficiência podem ser observados na Tabela 9.

Tabela 9. Influência do grupo de fatores espaço social no uso do PH – baixa deficiência

Grupos de fatores	Total/aplicação	%	PR
Escola	18/210	8	0,29
Entorno da escola	42/54	77	0,87
Família	126/408	30	0,35

Os informantes com baixa deficiência, por sua vez, revelam uma distribuição distinta: o uso do PH é favorecido em narrações de eventos no entorno escolar (0,87), com uso desfavorecido no contexto da escola (0,29). O cenário familiar, para esses falantes, não favorece o uso do PH (0,35); com efeito, tem resultados equivalentes ao cenário escolar (0,29). O interessante nesses informantes é que suas narrativas no espaço exterior à escola favorecem o PH (0,87), ou seja, parece não refletirem problemas nas relações fora de ambientes “protegidos”. Acreditamos que, por se utilizarem mais do sentido da visão, sendo, conforme nos mostrou Lázaro (2009), até mesmo considerados e vistos socialmente como pessoas de visão normal, esses falantes conseguem emancipar-se das “proteções”, interagindo e incluindo-se mais facilmente em atividades em espaços próprios, com círculos de amizades mais amplos, o que é refletido pelo favorecimento do PH no entorno da escola.

O Gráfico 8 focaliza a distribuição das variantes no contexto do espaço social nas três subamostras.

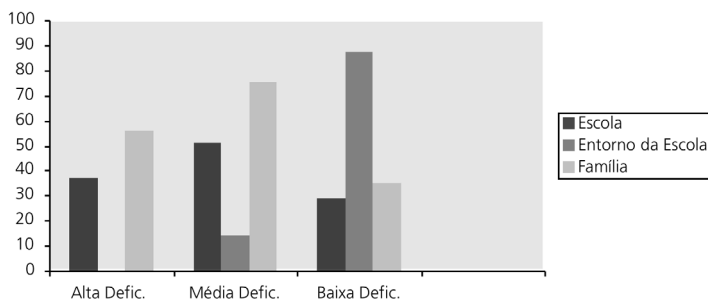


Gráfico 8. Influência do grupo de fatores espaço social no uso do PH – três subamostras em pesos relativos

No Gráfico 8, visualizamos a distribuição das variantes nas três subamostras. Os informantes com alta deficiência utilizam-se mais do PH no espaço social da família do que na escola, não ocorrendo dados no entorno da escola. O mesmo ocorre com os informantes com média deficiência: o ambiente familiar favorece o uso do PH, seguido pelo espaço da escola, com desfavorecimento do uso do PH no entorno da escola, mas, diferentemente da subamostra anterior, acontecem narrativas de eventos nesse cenário. Para os informantes com menor deficiência, o espaço social é aquele que favorece o uso do PH no entorno da escola, seguido de grande proximidade entre escola e família.

Esses resultados revelam que, quanto maior a deficiência, maior a necessidade de proximidade representada nas narrativas pelo uso preferencial do PH em espaços sociais “protegidos” (família, amigos e escola, colegas). Nos narradores com baixa deficiência, a análise dos espaços sociais na escolha dos tempos verbais revela que a proximidade familiar e escolar é substituída pela proximidade de um novo contexto (novas motivações e relações sociais), o que se traduz pelo favorecimento do PH em narrativas de cenários mais ampliados.

7.3 O texto narrativo

Nesta seção, focalizaremos o estudo da estrutura sintático-semântica do texto narrativo. Nessa perspectiva, nos detemos no estudo das orações.

7.3.1 Paralelismo

O princípio do paralelismo linguístico diz respeito à ocorrência em cadeia de determinada construção. Uma revisão da literatura aponta esse mesmo fenômeno sendo tratado como: gatilho, traço propulsor, repetição etc.

Muitos autores já apontaram a força desse princípio. Assim, Scherre (1988), em sua tese de doutorado, arrola a influência do paralelismo em diversos fenômenos linguísticos de vários níveis, verificados em diferentes línguas, como espanhol, inglês, francês, quíchua, crioulo cabo-verdiano e português.

Shana Poplack foi uma das primeiras variacionistas a fazer uso dele, ao estudar o apagamento do [-s] plural no espanhol de Porto Rico (1980a e 1980b). Nesses trabalhos, o que entendemos aqui como paralelismo recebe o nome de posição e marcas precedentes, sendo atestado como um dos fatores mais relevantes para a pesquisa. A autora concluiu que marcas de plural levavam a marcas de plural, enquanto sua ausência levava à sua ausência nos contextos seguintes.

Em termos labovianos, a alternância no uso do PH *versus* PP não é um fenômeno aleatório de estilo pessoal, mas um fenômeno de variação sistemática da língua no nível do discurso.

Schiffirin (1981) parte do trabalho de Wolfson (1979) para explicar a alternância entre o PH e o passado. A autora conclui que a questão não está ligada apenas ao estilo, mas à organização da língua. Segundo Schiffirin, a alternância durante

a narrativa serve para não apenas fazer o passado ficar mais vivo, mas para mudar a cena da narrativa. Para ela, é normal a ocorrência de sequências com a mesma forma verbal, o que estaria representando uma mesma cena da narrativa. A alternância na forma verbal ocorreria no momento em que se alterasse a cena.

Contudo, ela não menospreza a importância do paralelismo e cita o primeiro trabalho variacional sobre a tendência à repetição das formas gramaticais.

Contudo, isso não significa que se manter um tempo tem uma função oposta – unir atos em um único evento. Ao contrário, parece haver uma tendência geral de algumas formas gramaticais particulares se agruparem. Por isso, Weiner e Labov (1977) acham que a probabilidade do uso de uma passiva aumenta se uma passiva já ocorreu no discurso precedente. (Schiffirin, 1981, p. 55)⁴⁴

A partir dessas indicações, decidimos investigar a variável paralelismo para verificar se a escolha entre as formas PH e PP sofre o efeito dela. Como exemplos, podemos citar:

- (14) Eh... primeiro eu comecei (PP) aqui na escola
com as pecinhas que a Morgana montava,
depois... depois, quando eu tinha nove anos,
que eu já trabalhava na novela,
Eu *começo* (PH) a fazer curso de teatro até o final de 2007.
(e 10)

Em (14) exemplificamos dados de ocorrência única. O verbo *começar* ocorre duas vezes, em contextos muito seme-

⁴⁴ "However, this does not mean that maintaining one tense has the opposite function – that of uniting acts into one event. Rather, there seems to be a general tendency for particular grammatical forms to cluster together. Thus Weiner & Labov 1977 find that: the probability of using a passive increases if a passive has already occurred in the preceding discourse."

lhantes. Na primeira vez, como a variante PP, *comecei* ocorre na oração inicial da narrativa. Na segunda, com a variante PH, *começo* ocorre na última oração.

Apresentamos, a seguir, uma narrativa com exemplos de dados iniciais, paralelos ao PH e não paralelos.

- (15) Uh... é... uma coisa bem marcante assim
pra mim *é* (PH) a primeira vez
que eu *toco* (PH) é... na apresentação aqui,
que *é* (PH) no *show* dos alunos.
Eu... sempre tinha vergonha
e... *teve* (PP) um ano
que a galera *monta* (PH) a banda
e *falou* (PP):
“Oh, Luciano, você vai ter
que tocar teclado com a gente” e tal
e, assim, isso pra mim foi muito especial
foi um convite
que eu particularmente adorei
e marcou. (e 01)

A segunda oração, *pra mim é* (PH) *a primeira vez*, é uma variante inicial. A ela se seguem duas variantes subsequentes no PH – classificadas como paralelas por repetirem a forma precedente. Prosseguindo à narrativa no passado, a variante *teve* é não paralela, pois a oração precedente está no PH. Segue-se uma variante *falou* paralela, pois a precedente está no PP.

A hipótese desse grupo de fatores é de que a ocorrência de PH leva ao uso de PH, e que PP leva a PP.

A Tabela 10 apresenta os resultados para as três subamostras.

Os índices obtidos evidenciam que, independentemente da condição visual, o princípio do paralelismo é aplicado para todos os falantes pesquisados neste trabalho.

Tabela 10. Influência do grupo de fatores paralelismo no uso do PH – três subamostras

Fatores	Alta deficiência			Média deficiência			Baixa deficiência		
	Total/ aplicação	%	PR	Total/ aplicação	%	PR	Total/ aplicação	%	PR
Única	6/72	8	0,33	6/84	7	0,08	6/78	7	0,09
Inicial	12/150	8	0,28	36/234	15	0,25	30/144	20	0,54
Paralela	216/282	76	0,88	408/456	89	0,92	138/156	88	0,97
Não paralela	72/636	11	0,35	96/714	13	0,29	12/294	4	0,20

Para falantes com alta deficiência, dados paralelos favorecem o uso do PH (0,88), enquanto os dados não paralelos são desfavorecedores desse uso (0,35). Sentenças únicas apresentam índice de 0,33, muito próximo ao índice de dados em posição inicial (0,28).

Para os informantes com média deficiência, variantes paralelas favorecem o uso do PH (0,92), que, ao contrário, é desfavorecido quando a variante é não paralela (0,29). Existe ainda um uso residual para posição única (0,08), seguido pela posição inicial (0,25).

O mesmo perfil é observado para os informantes com baixa deficiência. O uso do PH é favorecido pelos dados paralelos (0,97), sendo esse uso desfavorecido por dados não paralelos (0,20). Existe também um uso residual do PH em posição única (0,09), seguido de um uso medial do PH em posição inicial (0,54).

No Gráfico 9, visualizamos os perfis das três subamostras.

A partir da análise dos dados e da visualização do gráfico, verificamos que o paralelismo linguístico está correlacionado com o uso do PH, pois esse uso favorece o uso também do PH.

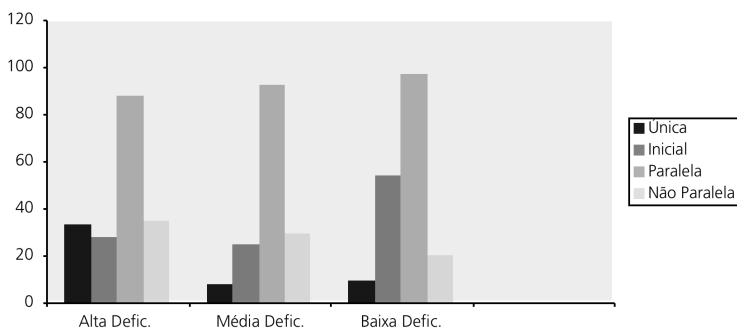


Gráfico 9. Influência do grupo de fatores paralelismo no uso do PH – três subamostras em pesos relativos

7.3.2 A transitividade

A transitividade não se caracteriza apenas pela complementação da forma verbal. Hopper e Thompson (1980) e Thompson e Hopper (2000) a definem como uma propriedade central do uso linguístico, constituída por um conjunto de parâmetros que referenciam diferentes facetas da transferência de uma ação de um agente para um objeto.

Os resultados obtidos de uma análise feita, pelos autores, em diferentes línguas sugerem evidências de que a transitividade é um universal linguístico determinado no discurso.

Para os autores, a questão da transitividade vai além da visão clássica, que se restringe à forma verbal, dentro da oração. Para Hopper e Thompson, a transitividade ultrapassa as fronteiras da oração, por meio de atualizações de diferentes parâmetros caracterizados semântico-pragmaticamente. A marcação positiva ou negativa dos parâmetros determina o grau de transitividade de uma oração, que passa a ser escalar.

Os parâmetros se identificam com os traços que caracterizam o evento transitivo prototípico (Slobin, 1973): um agente animado causa intencionalmente mudança física e perceptível

no estado ou na locação de um objeto, por meio do contato corporal direto.

Com esses parâmetros, é possível fazer uma análise da transitividade levando em conta a função discursiva da oração, uma vez que esta passa a ser analisada como entidade linguística de um texto, ou seja, considerando-se as implicações contextuais em sua interpretação.

A análise do efeito dos parâmetros de transitividade de Hopper e Thompson no uso das variantes PH *versus* PP revelou a relevância de número de participantes e intencionalidade do sujeito.

7.3.2.1 Número de participantes

Esse parâmetro está ligado à visão clássica de transitividade, pois ter ou não mais de um participante envolvido na ação expressa na oração determina se ela é ou não transitiva.

Apresentamos, a seguir, duas narrativas, nas quais identificamos as orações quanto ao número de participantes.

- (16) Chegando lá,
fui (PP) pra emergência,
 que eu *fiquei* (PP) inconsciente, 1 participante
entrei (PP) em coma,
 fiquei vinte dias
Aí acordei (PP) cego. (e 06)
- (17) Chegamos no hotel, maior festa. 1 participante
Pouso (PH) para muitos fotógrafos. 2 ou +
 À noite, tudo igual. participantes
Fui (PP) jantar, autógrafa, 1 participante
Vou (PH) ali, uma foto,
 Nos últimos dias, era até difícil andar pelas ruas.
 Quando *saiu* (PH) do avião no Rio, nada,
 Não tem foto, não existe nem recepção. (e 10)

Thompson e Hopper (2000) confirmaram estatisticamente que a conversação possui transitividade baixa, o que os autores comprovam pelos resultados estatísticos levantados ao analisarem seus dados, inclusive o baixo número de orações com dois participantes. De acordo com eles:

O fato, então, de que a maioria das orações na conversação não se revela com dois ou mais participantes garante suporte inicial para nossa proposta de que a conversação possui baixa transitividade. (Thompson e Hopper, 2000, p. 32)⁴⁵

Os autores afirmam ainda que:

Nós não parecemos conversar muito sobre eventos [...], mas nossa conversa é muito mais sobre “como as coisas são a partir de nossa perspectiva”. Nossos dados mostram que descrevemos estados, revelamos nossas atitudes, atribuímos propriedades para as pessoas e situações e julgamos situações e comportamentos [...] esses são reflexos de subjetividade em nosso uso diário da linguagem; essas são as maneiras pelas quais demonstramos nossas identidades, demonstramos quem somos para os outros, expressamos nossos sentimentos e atitudes e checamos nossa visão do mundo com nossos companheiros. (Thompson e Hopper, 2000, p. 53)⁴⁶

Segundo Hopper e Thompson, portanto, a baixa transitividade encontrada na conversa face a face está relacionada com a subjetividade das conversas, o que, para os autores, ocor-

⁴⁵ "The fact, then, that the majority of the clauses in conversation do not turn out to have two or more participants provides initial support for our claim that conversation is low in Transitivity."

⁴⁶ "We do not seem to talk much about events [...], but rather, our talk is mostly about 'how things are from our perspective'. Our data show that we describe states, reveal our attitudes, ascribe properties to people and situations, and give our assessments of situations and behavior [...] these are reflections of subjectivity in our everyday use of language; these are the ways in which we display our identities, convey who we are to others express our feelings and attitudes and check our views of the world with our community-mate."

re também em narrativas. Eles afirmam que, de acordo com estudos realizados anteriormente, em narrativas também existe uma maior ocorrência de orações com baixa transitividade:

De maneira intrigante, até nos gêneros em que deveríamos esperar uma maior porção de orações com alta transitividade não corroboramos nossas expectativas a partir dos dados. Até em narrativas escritas analisadas por Hopper e Thomson (1980), o número de orações de figura, de transitividade alta, era consistentemente muito menor do que o número de orações de fundo, de baixa transitividade. Hopper (1991) descreveu uma ação narrativa de um vernáculo escrito na qual existe quase que nenhuma oração que se reporte a uma ação passada iniciada por um agente volitivo afetando um paciente. Por outro lado, até as ações são expressas como avaliativas, não punctuais, modalizadas, e os eventos distribuídos e a narrativa são cheios de avaliações e orações de projeção de imagem, muitas das quais de muito baixa transitividade. As orações de alta transitividade que ocorrem parecem ser usadas para reportar eventos de um modo altamente não subjetivo, de fato com distanciamento. (Thomson e Hopper, 2000, p. 53)⁴⁷

O PH, contudo, é o tempo verbal que retrata a proximidade do narrador com a história, estando associado a um maior envolvimento dele. Levando-se em consideração esse fato, a hipótese que subjaz a esse grupo de fatores é de que

⁴⁷ "Intriguingly, even in genres in which we might expect a higher proportion of clauses of high transitivity, we find that expectation not borne out by the data. Even in the written narratives analyzed for Hopper and Thompson (1980), the number of 'foreground' clauses of high transitivity was consistently much lower than the number of 'background' clauses of low transitivity. And Hopper (1991) has described a vernacular written action narrative in which there are almost no clauses which report a past-time action initiated by a volitional agent affecting a patient. Instead, even the actions are expressed as evaluated, non-punctual, modalized and distributed events and the narratives is also full of evaluative and image-projecting clauses, many of which is very low in transitivity. Such clauses of high transitivity that do occur seem to be used for reporting events in a highly non-subjective, in fact, distancing manner."

sentenças com um participante, mais comuns em conversas face a face e, inclusive, em narrativas pessoais, favoreçam o uso do PH, acentuando-se a proximidade do narrador com o evento. Essa variável foi testada para as três subamostras; contudo, somente a primeira – alta deficiência – é vulnerável a esse grupo de fatores.

Apresentamos, a seguir, os resultados para alta deficiência visual.

Tabela 11. Influência do grupo de fatores número de participantes no uso do PH – alta deficiência

Grupos de fatores	Total/aplicação	%	PR
1	282/996	28	0,55
2 ou +	24/144	16	0,22

As taxas encontradas na Tabela 11 indicam que sentenças com um participante favorecem o uso do PH (0,55). Esse uso, no entanto, é desfavorecido em sentenças com dois ou mais participantes (0,22). Os resultados estatísticos, portanto, confirmam a hipótese proposta para esse grupo de fatores. Provavelmente, os resultados encontrados de um participante, de baixa transitividade, são mais comuns.

Nossos resultados parecem corroborar aqueles apresentados por Thompson e Hopper (2000), ou seja, a maior parte de sentenças apresenta um só participante. Decidimos, então, fazer o cruzamento dos participantes com as pessoas do discurso, primeira pessoa e demais pessoas, a fim de investigarmos a possível influência da subjetividade. Os resultados são apresentados na Tabela 12.

O resultado desse cruzamento evidencia que o PH é mais favorecido por um participante de primeira pessoa (0,68), se-

Tabela 12. Influência dos grupos de fatores pessoas do discurso e número de participantes no uso do PH – alta deficiência

Participantes \ Pessoas	1 participante			2 participantes		
	Apl/total	%	PR	Apl/total	%	PR
Primeira pessoa	191/629	30	0,68	24/102	23	0,40
Outras pessoas	90/366	24	0,49	1/43	2	0,01

guido por um participante de outras pessoas (0,49). Seu uso é desfavorecido por dois participantes com primeira pessoa (0,40) e residual em dois participantes com outras pessoas (0,01).

Esses índices revelam que o uso do PH está ligado não somente à proximidade, mas também à subjetividade, pois ocorre maior índice quando a primeira pessoa está correlacionada com um participante.

7.3.2.2 Intencionalidade do sujeito

Esse critério está relacionado com o sujeito da oração, sendo esta intencional, ou seja, da vontade do sujeito, ou não intencional, sem a participação de sua vontade.

A seguir, apresentamos alguns exemplos na narrativa.

(18) Ah, tudo começou (PP),	Não intencional
através, que eu <i>gostei</i> (PP) de esporte,	Não intencional
quando eu vim pro Benjamin,	Não intencional
aí <i>comecei</i> (PP) a, a treinar futebol.	Intencional
aí depois eu <i>fui</i> (PP) pros jogos escolares	
em 2004	Intencional
aí eu <i>virei</i> (PP)	Intencional
pro menino e <i>falei</i> (PP):	Intencional
“Oh, só vou correr essa prova	Intencional

porque eu quero ganhar de você.”	Intencional
Aí ele: “Duvido.”	Intencional
Aí eu <i>pego</i> (PH)	Intencional
e <i>ganho</i> (PH) todas as provas que eu corri (PP), através de brincadeira,	Intencional
aí no final do ano <i>veio</i> (PP)	Não intencional
que, que eu tinha sido pré-convocado	Não intencional
pra ir pros Estados Unidos, 2005. (e 11)	Não intencional

A hipótese para esse grupo de fatores é de que a intencionalidade do sujeito está associada à atitude do sujeito, portanto à proximidade e à subjetividade. A intencionalidade do sujeito favorece o uso do PH.

Apresentamos, a seguir, os resultados para a amostra de alta deficiência, a única com resultados relevantes para essa variável.

Tabela 13. Influência do grupo de fatores intencionalidade do sujeito no uso do PH – alta deficiência

Grupos de fatores	Total/aplicação	%	PR
Intencional	180/372	48	0,76
Não intencional	126/768	16	0,36

Os resultados apresentados corroboram a hipótese proposta, pois maior intencionalidade (0,76) favorece o uso de PH, sendo seu uso desfavorecido por dados não intencionais (0,36). Mais uma vez, a vontade do falante aproxima-o da narrativa, o que faz com que ele utilize o PH.

Esses dois grupos de fatores que acabamos de apresentar são os que se mostraram relevantes na análise dos dados, consideran-

do-se os parâmetros de transitividade de Hopper e Thompson (cf. o Capítulo 5). Contudo, algumas observações devem ser feitas.

O parâmetro modalidade revelou-se categórico, pois todas as narrativas analisadas estavam no *realis*; são eventos reais que estão sendo narrados. A perfectividade foi também categórica, pois, como estamos estudando dados de variação entre o PH e o PP, compreendemos que as duas variantes devem ter o mesmo valor aspectual, ou seja, perfectivo.

Conforme Fleischman (1990), o PH é um tempo utilizado no lugar do passado para recapitular eventos por meio de narrativas, conservando, contudo, elementos de sua origem presente e assumindo outros de seu lugar no passado.

No item seguinte, procedemos à análise de uma variável relacionada com a transitividade proposta por Halliday (1994).

7.3.3 Processos de experiência

Essa variável se baseia na proposta de Halliday (1994), segundo a qual a oração tem a função de representar padrões de experiência (cf. o Capítulo 5). Por meio da linguagem, a oração modela a experiência pelo princípio de que a realidade é construída por processos. As experiências são compostas, segundo o autor, por “acontecimentos, fazeres, sensações, significados e pela capacidade de ser e de tornar-se” (Halliday, 1994, p. 106).

A oração também serve como um modo de se refletir e de impor a ordem em um ambiente, considerado pelo autor, “à primeira vista, sem delimitações” (Halliday, 1994, p. 106), estando, portanto, diretamente ligada à noção de transitividade. “O sistema de transitividade interpreta o mundo das experiências em um conjunto maleável de tipos de processos” (Halliday, 1994, p. 106).

Segundo esse autor, as experiências são agrupadas em duas categorias: a) a experiência externa, ligada ao que acontece no mundo exterior, estando associada aos eventos ou ações que as pessoas, ou outros participantes, fazem; b) a experiência interna, que diz respeito ao que acontece em nosso interior, no mundo da consciência e da imaginação, sendo um tipo de *replay*, segundo Halliday, da experiência externa – ela grava, reage e reflete sobre as experiências do mundo. Existem, portanto, de acordo com Halliday, três grandes tipos de processos: materiais, mentais e relacionais.

Nos processos materiais, podemos observar dois tipos distintos de orações: o primeiro, com apenas um participante (agente), e outro com dois participantes (agente e objeto), ou, dentro do quadro teórico de Halliday (1994, p. 108), “um Ator e um Objetivo”. De fato, o que é relevante nessa distinção é que, no primeiro caso, o processo não se estende a outro participante, enquanto no segundo é isso o que ocorre. Em termos de transitividade propostos por Hopper e Thompson, já mencionados, e seguindo a categorização de mais ou menos agentivo, temos que a categoria de menos agentivo tem mais baixa transitividade que o mais agentivo, uma vez que a ação é transferida do agente para outro participante.

Os processos mentais, por sua vez, segundo Halliday (1994), englobam orações que veiculam sentimentos, percepções e pensamentos. Segundo o autor, a análise funcional a partir de agente e objeto, ou ator e objetivo, como é feita com os materiais, é imprópria ou pelo menos é aplicável a um número pequeno de casos em razão das características semânticas desse processo. Assim, o próprio autor, nesse momento, abandona essa classificação funcional e propõe cinco critérios básicos para a identificação dos processos mentais em relação aos materiais, como se pode conferir em Halliday (1994, p. 112-119).

Os processos relacionais englobam os processos de ser, estar e ter (não existenciais). Segundo Halliday, nos processos relacionais, ocorre uma relação entre duas entidades, x e a . Tal relação pode ser intensiva, circunstancial ou possessiva; distribuída entre atribuidoras e identificadoras. Neste trabalho, não nos detemos nessa subcategorização, mas consideramos apenas o processo relacional em seu todo.

Apresentamos anteriormente os três processos principais propostos por Halliday (material, mental e relacional). Segundo esse autor, tais processos estão dentro de um contínuo, separados por processos fronteiros, que estariam entre esses principais, conforme a Figura 2, adaptada de Halliday (1994).

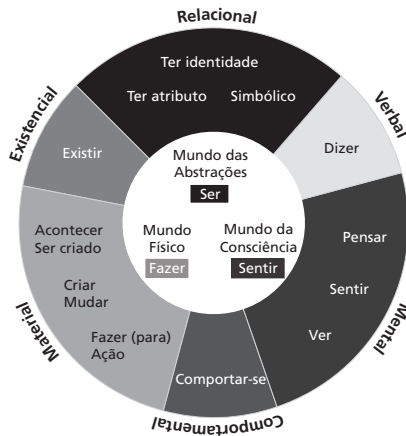


Figura 2. Os tipos de processos, de acordo com Halliday (1994).

Como podemos observar, ocorrem processos intermediários entre os três principais (material, mental e relacional). No decorrer da análise, agrupamos os processos verbais com os mentais, os comportamentais com os materiais e os existenciais com os relacionais. Assim, ao analisarmos o *corpus*, consideramos os processos verbais como processos mentais, os comportamentais, como materiais, e os existenciais, como relacionais.

Nos exemplos 19 e 20, apresentamos orações dos três tipos.

- | | |
|---|------------|
| (19) Ah, foi horrível. | Relacional |
| <i>Chorei</i> (PP) pra caramba, o primeiro dia | Material |
| que eu <i>fico</i> (PH) interno | Relacional |
| eu <i>choro</i> (PH) pra caramba, | Material |
| a primeira vez que eu <i>fiquei</i> (PP) aqui | Material |
| a minha mãe <i>veio</i> (PP) comigo, | Material |
| <i>ficou</i> (PP) <i>vindo</i> comigo umas duas ou três | |
| semanas | Material |
| <i>vindo</i> (PP) pra escola comigo, | Material |
| áí depois que eu <i>fiquei</i> (PP)... (e 10) | Material |
| | |
| (20) Ah, meu pai, por exemplo, meu pai ele fu, ele | |
| fumava, | Material |
| bebia desde pe, desde assim, desde os 18 anos, | |
| e tal | Material |
| áí ele <i>começa</i> (PH) a gostar e tal assim, | Mental |
| a gostar e tal assim, | Mental |
| <i>foi</i> (PP) gostando, | Mental |
| se aprofundando no negócio | Material |
| que depois com uns 20 e poucos anos ele | |
| <i>descobriu</i> (PP) | Mental |
| que estava doente. (e 05) | Relacional |

A hipótese formulada para esse grupo de fatores é de que orações de processos materiais envolvem maior transferência de ação. Ou seja, têm maior transitividade, são mais realçadas, mais vivas e marcadas – o que se reflete no favorecimento do PH.

Apresentamos na Tabela 14 os resultados para as três subamostras.

Para informantes com maior deficiência, os processos materiais favorecem o uso do PH (0,60), estando muito próximo, contudo, dos processos mentais (0,55). O uso do PH é des-

Tabela 14. Influência do grupo de fatores processos de experiência no uso do PH – alta deficiência

Grupo de fatores	Total/aplicação	%	PR
Material	144/462	31	0,60
Mental	66/246	26	0,55
Relacional	96/432	22	0,38

favorecido pelos processos relacionais (0,38). Essa escala, da maior à menor transitividade dos processos, confirma a hipótese para esse grupo de fatores. O favorecimento do PH em contextos de verbos materiais revela que a origem do PH em um tempo do mundo do comentário pode ser irrelevante; o que importa aqui é seu papel como um tempo diegético que narra as experiências.

Na Tabela 15, descrevemos os resultados para média deficiência.

Tabela 15. Influência do grupo de fatores processos de experiência no uso do PH – média deficiência

Grupos de fatores	Total/aplicação	%	PR
Material	276/816	33	0,31
Mental	96/252	38	0,65
Relacional	174/420	41	0,76

Os índices obtidos evidenciam que os resultados dos informantes com média deficiência são exatamente opostos aos resultados dos informantes com alta deficiência. O processo relacional, tanto quanto o processo mental – respectivamente

índices 0,76 e 0,65 –, favorece o uso do PH. Ao contrário, o processo material desfavorece (0,31) o uso da variante.

Esse resultado parece inexplicável. Para esses falantes, o efeito dos verbos relacionais e mentais (ao contrário do que ocorre com os falantes de alta deficiência) reflete a origem dessa forma verbal no mundo do comentário.

O comportamento do PH nesse contexto é análogo ao que se apresenta no contexto avaliação (grupo de fatores constituintes da narrativa). Para verificar possível interferência do contexto avaliação no uso dos relacionais e mentais, procedemos ao cruzamento dos grupos de fatores processos de experiência e constituintes da narrativa, apresentando os resultados na Tabela 16.

Tabela 16. Influência dos grupos de fatores constituintes da narrativa e processos de experiência no uso do PH – média deficiência

Processos experiência Constituintes narrativa	Material			Mental			Relacional		
	Apl/ total	%	PR	Apl/ total	%	PR	Apl/ total	%	PR
Complicação	198/636	31	0,34	24/84	28	0,53	30/108	27	0,57
Avaliação	90/246	36	0,46	6/24	25	0,21	199/390	50	0,77

Os resultados apontam a independência entre esses dois grupos de fatores, e, portanto, o emprego de PH nos contextos mental e relacional tem motivação própria, conforme a Tabela 16.

Poderíamos buscar uma explicação possível para esse comportamento dos falantes de média deficiência em sua posição não definida entre a alta e a baixa deficiência, conforme mencionado anteriormente.

Tabela 17. Influência do grupo de fatores processos de experiência no uso do PH – baixa deficiência

Grupos de fatores	Total/aplicação	%	PR
Material	84/252	33	0,89
Mental	48/216	22	0,22
Relacional	54/204	26	0,39

A Tabela 17 apresenta os resultados de baixa deficiência.

Para os informantes com baixa deficiência, a situação se assemelha aos de alta deficiência, na medida em que o processo material favorece o uso do PH (0,89). No entanto, a escala é distinta, havendo inversão na ordem de favorecimento entre relacional (0,39) e mental (0,22).

No Gráfico 10, visualizamos as três subamostras.

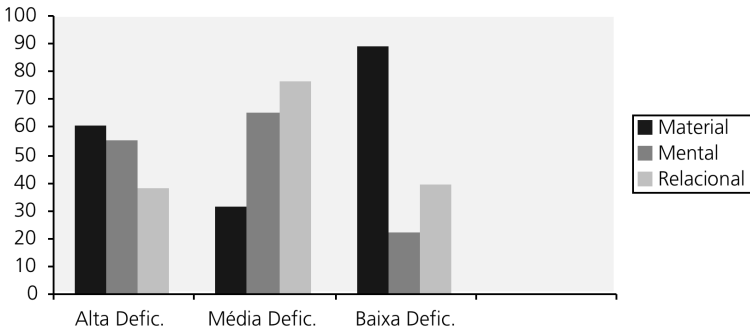


Gráfico 10. Influência do grupo de fatores processos de experiência no uso do PH – três subamostras em pesos relativos

O Gráfico 10 evidencia as diferentes distribuições para cada subamostra. A escala de usos do PH entre informantes de alta deficiência inverte-se nos de média deficiência, o que,

como vimos, corresponde à diferente valorização que cada um dos grupos atribui aos processos de experiência. Por outro lado, são os falantes de baixa deficiência que também apresentam índices mais elevados de PH em contextos materiais, comportamento semelhante aos de alta deficiência, porém mais pronunciados. São os de baixa deficiência que mais favorecem PH nesse contexto.

Dessa maneira, observamos uma dupla face no uso do PH, realçando os processos de experiência ora de acordo com traços de sua origem, como presente do mundo do comentário, ora em sua função diegética, como tempo do mundo narrado. É essa plasticidade, já apontada por Fleischman, que caracteriza o uso variável do PH *versus* PP.

8. Considerações Finais

Esta obra analisou a variação entre as formas verbais do presente histórico (PH) e do pretérito perfeito (PP) em narrativas de experiência pessoal de informantes com deficiência visual. Confirmando a hipótese geral deste trabalho, estabelecemos a sistematicidade do uso das formas do PH em alternância com as PP do indicativo para indicar o passado, em sequências narrativas orais, por meio da identificação dos contextos em que são regularmente empregadas.

Seguindo o modelo teórico-metodológico proposto por Labov (1972), hipóteses específicas foram formuladas e operacionalizadas como grupos de fatores, submetidos a tratamento estatístico, tendo em vista a identificação dos contextos com que estão sistematicamente correlacionados.

Pesquisamos hipóteses em três níveis: relacionadas com o contexto da narração, com o evento narrado e com as estruturais do texto narrativo propriamente dito.

Quanto ao contexto da narração, a análise empírica revelou que falantes com maior grau de deficiência visual, ou seja, de alta e média deficiência (respectivamente com cegueira congênita e cegueira educacional), favorecem o uso do PH; do ponto de vista da reportabilidade da narrativa, evidenciamos maior uso de PH em contextos mais reportáveis, o que ocorre independentemente do grau de deficiência do narrador; quanto aos constituintes da narrativa, o resultado diverge de um grupo para outro conforme o grau de deficiência visual: em falantes com níveis de deficiência entre o mais alto e o mais baixo, o PH é favorecido pela complicação, ao contrário do que ocorre com o grupo de média deficiência, para quem o constituinte que favorece o PH é a avaliação.

Tudo indica que o fator “proximidade” está envolvido nesses resultados: a maior reportabilidade, da mesma forma que a complicação de uma narrativa, é aspecto que reflete o maior ou menor envolvimento do falante. A valorização do *componente avaliação* pelo grupo de média deficiência talvez se explique pela peculiaridade de sua situação diferente tanto de quem se define como cego como de quem se define como não cego, o que talvez leve os falantes a destacarem antes a interpretação dos fatos do que os fatos experienciados.

Quanto ao evento narrado, verificamos que, tanto em relação ao espaço temporal quanto em relação ao espaço social, a maior proximidade leva à maior probabilidade de uso do PH. Constata-se que os dois grupos com deficiência mais pronunciada – alta e média deficiência visual – são os que necessitam de proximidade com um espaço “protegido”, sendo os mais suscetíveis à proximidade do espaço social.

Quanto ao texto narrativo, confirmamos a força – e universalidade – do princípio do paralelismo, que se exerce nas três subamostras. Os dois parâmetros de transitividade (Hopper e Thompson, 1980) investigados confirmam que o uso do PH se prende ainda aos contextos de maior subjetividade, o que caracteriza o envolvimento do narrador. A análise dos processos de experiência, no âmbito da proposta de Halliday (1994), última hipótese investigada, confirma que os processos materiais (como os verbos de ação, de movimento e de criação) favorecem, em geral, o uso do PH, embora esse efeito não ocorra em informantes com média deficiência. Para estes, são os processos relacionais que favorecem o uso do PH. Aqui também parece estar em causa o *status* peculiar desse grupo. O fato de conviver entre duas realidades, a da falta de visão e a do uso da visão, levaria a realçar justamente as orações menos transitivas por meio do uso preferencial do PH.

Dessa forma, por meio do uso e da análise das formas de passado em narrativas, foi possível não só identificar a sistematização da variação e o caráter complexo do presente diegético, como revelar aspectos da realidade dos informantes com deficiência visual, distinguindo algumas peculiaridades: os informantes com alta deficiência parecem influenciados não só pela proximidade temporal, mas por um aspecto pessoal de proximidade, a subjetividade. Esta ocorre caracteristicamente em momentos nos quais a posição e a intenção do narrador mostram-se cruciais. Os informantes com média deficiência, que parecem estar entre duas realidades, comportam-se de maneira mais “reservada”: eles realçam mais a avaliação, utilizam mais o processo relacional e preferem os espaços mais “protegidos”. Por fim, confirmando resultados anteriores, parece comprovado que os informantes com baixa deficiência não apresentam, em seu comportamento, os estigmas da deficiência visual.

Ao término deste trabalho, vislumbramos pesquisas futuras nas quais se possam abordar aspectos que, dadas as limitações do trabalho, necessariamente foram excluídos da presente análise. Um deles é o estudo do uso variável do PH em relação ao imperfeito, presente frequentemente em nossas narrativas; outro diz respeito ao estudo de narrativas escritas. Em última instância, seria interessante ultrapassar os portões da escola especial e pesquisar deficientes visuais que estudem em escolas regulares, a fim de compararmos as diferentes formas de experienciar o mundo.

Em síntese, muito ainda existe para ser feito. Dentro das limitações impostas, contudo, acreditamos ter colaborado para a sistematização do fenômeno da variação PH *versus* PP, demonstrando que ela está presente de modo regular e sistemático no contexto social, corroborando, portanto, os princípios da teoria da variação linguística.

Referências Bibliográficas

ADAM, Jean-Michel. *A linguística: introdução à análise textual dos discursos*. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. *Eléments de linguistique textuelle: théorie et pratique de l'analyse*. Liège: Mardaga, 1990.

ALMEIDA, Maria da Glória de Souza. A família frente à criança cega: como entender esta relação?. *Revista Brasileira para Cegos*, Rio de Janeiro: IBC, dez. 2005.

AMIRALIAN, Moraes Toledo. *Compreendendo o cego*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

_____. O psicólogo e as pessoas com deficiência visual. In: MASI-
NI, E. F. S. *Sentido, pelos sentidos, para os sentidos: sentidos das pessoas com deficiência sensorial*. Niterói: Intertexto, 2002.

BARTHES, Roland. Introduccion al analisis estructural de los relatos. In: _____ et al. *Análisis estructural del relato*. Buenos Aires: Tiempo Contemporaneo, 1972.

BAYLEY, Roberto. The quantitative paradigm. In: CHAMBERS, J. K. et al. (Ed.). *The handbook of language variation and change*. Oxford: Blackwell, 2002.

BEAUGRANDE, Robert. Psychology and composition: past, present and future. In: NYSTRAND, M. *What writers know?*. Nova York: Academic Press, 1982.

_____; COLBY, Benjamin. Narrative models of action and interaction. *Cognitive Science*, n. 3, p. 43-66, 1979.

BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. Rio de Janeiro: Lucerna, 1999.

- BENTIVOGLIO, Paola. A variação nos estudos sintáticos. In: ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, 14, 1987, Campinas. *Anais de Seminário do GEL*, Campinas: GEL, p. 7-29, 1987.
- BENVENISTE, E. *Problemas de linguística geral 1*. São Paulo: Pontes, 1991.
- BERGER, Peter L.; LUCKMAN, Thomas. *A construção social da realidade*. Petrópolis: Vozes, 1983.
- BIBER, D. *Variation across speech and writing*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.
- BREMOND, Claude. La lógica de los posibles narrativos. In: BARTHES, Roland et al. *Análisis estructural del relato*. Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo, 1972.
- BREWER, William F. The story schema: universal and culture specific properties. In: OLSON, David R. (Ed.). *Literacy, language and learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.
- BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, texto e discurso: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: Educ, 1999.
- BROWN, G.; YULE, G. *Discourse analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.
- BRUNO, M. M. Garcia. Alfabetização de alunos com baixa visão significativa: algumas reflexões sobre o potencial visual, o processo de aprendizagem e o Sistema Braille. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO SOBRE SISTEMA BRAILLE, 1., 2003, São Paulo. *Anais...* São Paulo: Rede Saci, 2003.
- _____. *O significado da deficiência visual na vida cotidiana: análise das representações dos pais-alunos-professores*. Dissertação (Mestrado) – Faculdade Católica Dom Bosco, Campo Grande (MS), 1999. 158 fl.
- CAIADO, K. R. M. *Aluno deficiente visual na escola: lembranças e depoimentos*. Campinas: Autores Associados/PUC, 2003.

CÂMARA JR., J. Mattoso. *Dicionário de linguística e gramática*. Rio de Janeiro: Vozes, 1977.

_____. *Estrutura da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Vozes, 1970.

CASTILHO, Ataliba T. de. *Nova gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2010.

CHAFE, Wallace. *Discourse, consciousness and time*. Chicago: The University of Chicago Press, 1994.

_____. Language and memory. *Language*, n. 49, p. 266-281, 1973.

_____. *The pear stories: cognitive, cultural and linguistics aspects of narrative production*. Nova Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1980.

CHAMBERS, J. K. *Sociolinguistic theory*. Oxford: Blackwell, 1995.

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. *Dicionário de análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 2004.

COMRIE, Bernard. *Aspect*. Cambridge: Cambridge University Press, 1976.

_____. *Tense*. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.

COOTS, J. H. (Org.). Special issue on stories. *Journal of Pragmatics*, v. 6, 1982.

CUNHA, Celso; CINTRA, Luís F. Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

DIJK, Teun A. van. Recalling and summarizing complex discourse. In: BURGHARDT, W.; HOLKER, K. *Text processing. Textverarbeitung*. Berlim/Nova York: de Gruyter, 1979.

_____. *Some aspects of text grammar*. Haia: Mouton, 1972.

DIDEROT, Denis. Carta aos cegos para o uso dos que veem. In: _____. *Diderot, textos escolhidos*. São Paulo: Abril Cultural, 1979. (Coleção Os Pensadores).

DUNLEA, Anne. *Vision and the emergence of meaning: blind and sighted children's early language*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

ELIADE, Mircea. *O mito do eterno retorno: arquétipos e repetição*. Lisboa: Edições 70, 1969.

FARIA, Ernesto. *Gramática da língua latina*. Brasília: FAE, 1995.

FAUCONNIER, Gilles. *Mappings in thought and language*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

FÁVERO, Leonor Lopes; KOCH, Ingedore, G. Villaça. *Linguística textual: introdução*. São Paulo: Cortez, 2002.

FIGUEIREDO, João Ricardo Melo. Análise contrastiva da compreensão de metáforas visuais por escolares de ensino fundamental cegos congênitos e não-cegos. *Revista Benjamin Constant*, Rio de Janeiro, n. 49, 2009.

FIORIN, José Luís. *As astúcias da enunciação: as categorias de pessoa, espaço e tempo*. São Paulo: Ática, 1996.

FLEISCHMAN, Susanne. *Tense and narrativity*. Austin: University of Texas Press, 1990.

FOULET, Lucien. La disparition du prétérit. _____. *Romania*. [S.l.: s.n.], v. 46, p. 271-3113, 1920.

GARCIA, Othon, Moacir. *Comunicação em prosa moderna*. Rio de Janeiro: FGV, 2004.

GENETTE, G. *Narrative discourse: an essay in method*. Ithaca: Cornell University Press, 1980.

GIVÓN, Talmy. *Functionalism and grammar*. Amsterdã/Filadélfia: John Benjamins, 1995.

_____. *On understanding grammar*. Nova York: Academic Press, 1979a.

_____. *Syntax and semantics: discourse and syntax*. Nova York: Academic Press, 1979b. v. 12.

_____. *Syntax 1*. Nova York: Academic Press, 1984.

_____. *Syntax: a functional, typological introduction*. Amsterdã/Filadélfia: John Benjamins, 1990. v. 2.

GONÇALVES, I. M. C. A narrativa oral de crianças ablépticas. In: _____. *Sitientibus*, Feira do Santana, n. 29, p. 59-73, 2003.

GRYNER, Helena. *A variação de tempo-modo e conexão nas orações condicionais em português*. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Letras, UFRJ, Rio de Janeiro, 1990. 543 fl.

GULICH, Elizabeth; QUASTHOFF, Uta M. Narrative analysis. In: DIJK, Teun van. *Handbook of discourse analysis*. Londres: Academic Press, 1985. ano 4.

GUY, G. R. Quantitative analysis. In: PRESTON, D. R. (Ed.). *American dialect research*. Amsterdã: John Benjamins, 1993.

_____; ZILLES, Ana. *Sociolinguística quantitativa*. São Paulo: Parábola, 2007.

HALLIDAY, M. A. K. *Functional grammar*. Londres: Edward Arnold, 1994.

HORVATH, Barbara. Text in conversation: variability in story-telling texts. In: _____. *Variation in language, NWAV-XV*. Stanford: Stanford University, 1989.

HOPPER, Paul J. Aspect and foregrounding in discourse. In: GIVÓN, T. *Syntaxe and semantics: discourse and syntax*. Nova York: Academic Press, 1979. v. 12, p. 213-241.

_____. Dispersed verbal predicates in vernacular written narratives. *Linguistics Society*, Berkley, v. 17, p. 402-413, 1991.

HOPPER, Paul J.; THOMPSON, Sandra A. Transitivity in grammar and discourse. *Language*, Baltimore: Warvely Press, 1980. v. 56, p. 251-299.

HYMES, D. Narrative form as a grammar of experience: native Americans and a glimpse of English. *Journal of Education*, [s.n.], 1982.

_____. *Teaching and training in sociolinguistics*. Report to Social Science Research Council. 1^a nov. 1966.

ILARI, Rodolfo. Alguns recursos gramaticais para a expressão do tempo em português. In: CARRATORE, E. del et al. *Estudos de filologia e linguística em homenagem a Isac Nicolau Salum*. São Paulo: T. A. Queiroz/Edusp, 1981. p. 181-194.

JAKOBSON, Roman. Fait the langue et fait the style. In: CONGRÈS INTERNATIONAL DE LINGUISTS, 4., 1938. Copenhagen. *Actes...* Copenhagen: Munksgaard, 1938.

JESPERSEN, Otto. *A modern English grammar on historical principles*. Heidelberg: Winter, 1931.

_____. *The philosophy of grammar*. Nova York: Norton Library, 1958.

JOHNSTONE, B. He says... so I said: verb tense alternation and narrative depictions of authority. *Linguistics*, [s.n.], v. 25, p. 33-52, 1987.

KASTRUP, Virgínia. *A invenção de si e do mundo*. Campinas: Papyrus, 1999.

_____. A invenção na ponta dos dedos: a reversão da atenção em pessoas com deficiência visual. *Psicologia em Revista*, Belo Horizonte, v. 13, n. 1, p. 69-90, 2007.

KOCH, Ingedore G. Villaça. *A coesão textual*. São Paulo: Contexto, 2007a.

_____. *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 2007b.

_____. *Introdução à linguística textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 2007c.

_____; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender os sentidos dos textos*. São Paulo: Contexto, 2007.

_____; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *A coerência textual*. São Paulo: Contexto, 2007.

LABOV, William. Field methods of the project on linguistic change and variation. In: BAUGH, J.; SHERZER, J. *Language in use*. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1984.

_____. *Language in the inner city*. Filadélfia: University of Pennsylvania Press, 1975.

_____. Narrative pre-construction. *Narrative Inquiri*. [S.l.: s.n.], n. 16, p. 37-45, 2006.

_____. Objectivity and commitment in linguistic science: the case of the black English trial in Ann Arbor. *Language in Society*, n. 11, p. 165-202, 1982.

_____. *Padrões sociolinguísticos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. *The social stratification of English in New York City*. Washington: Center of Applied Linguistics, 1966.

_____. The transformation of experience in narrative syntax. In: _____. *Language in the inner city, studies in the black English vernacular*. Filadélfia: University of Pennsylvania Press, 1972.

_____; WALETZKY, Joshua. Narrative analysis: oral version of personal experience. In: _____. *Essays on the verbal and visual arts*. Seattle: University of Washington Press, 1967.

LAFORST, Marty; VINCENT, Diane. Du récit littéraire à la narration quotidienne. In: _____. *Autour de la narration*. Québec: Nuit Blanche, 1996.

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press, 1980.

LANDAU, B. Language and experience in blind children: retrospective and prospective. In: LEWIS, V.; COLLIS, G. M. (Org.). *Blindness and psychological development in young children*. UK: The British Psychological Society, 1997.

_____; LILA, R. G. *Language and experience: evidence from the blind children*. Harvard: Harvard University Press, 1988.

LANGACKER, Ronald W. *Concept, image, and symbol: the cognitive basis of grammar*. Berlin: Mouton de Gruyter, 1990.

_____. *Foundations of cognitive grammar: theoretical prerequisites*. Califórnia: Stanford University Press, 1987. v. 1.

LANGNESS, I. L. *The life history in anthropological science*. Nova York: Holt/Rinehart and Winston, 1965.

LAVANDERA, Beatriz R. Where does the sociolinguistic variable stop?. *Language in Society*, Londres, n. 7, p. 171-82, 1978.

LÁZARO, Regina Célia Gouvêa. *Quem poupa, tem! Representações sociais de baixa visão por professores do Instituto Benjamin Constant*. Dissertação (Mestrado) – Unesa, Rio de Janeiro, 2009. 115 fl.

LEE, Dorothy. Being and value in a primitive culture. *The Journal of Philosophy*, [s.n], ano 46, n. 13, p. 401-415, 1949.

_____. Codifications of reality: lineal and non lineal. In: ORNSTEIN, Roberto. *The nature of human consciousness: a book of readings*. São Francisco: WH Freeman and Company, 1973.

LEME, M. E. S. *Investigação de conceitos em cegos congênitos*. Monografia apresentada ao Cepre-FCM-Unicamp como requisito do Curso de

Especialização Deficiência Visual e Surdez: Fundamentos para a Intervenção. São Paulo, 1998.

LESLEY, Milroy. *Language and social networks*. Oxford/Nova York: Blackwell, 1980.

LÉVI-TRAUSS, Claude. A estrutura e a forma. In: *Antropologia estrutural II*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1976.

LYONS, John. *Semantics*. Cambridge: Cambridge University Press, 1977. v. 1 e 2.

MANDLER, J. M.; JOHNSON, N. S. Remembrance of things parsed: story structure and recall. *Cognitive Psychol.*, San Diego: La Jolla, n. 9, p. 111-151, 1977.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-36.

MARMARIDOU, Sophia S. A. *Pragmatic meaning and cognition*. Filadélfia: John Benjamins, 2000.

MARTÍN, M. B.; BUENO, S. T. *Deficiência visual: aspectos psicoevolutivos e educacionais*. São Paulo: Santos, 2003.

MASINI E. F. S. *O perceber e o relacionar-se do deficiente visual*. Brasília: Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994.

MATEUS, M. H. M et al. *Gramática da língua portuguesa*. Lisboa: Caminho, 2003.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Práticas narrativas como espaço de construção das identidades sociais. In: RIBEIRO, B.; LIMA, C.; DANTAS, M. T. (Org.). *Narrativa, identidade e clínica*. Rio de Janeiro: Ipub-Cuca, 2001.

MOLLICA, M. C.; BRAGA, M. L. (Org.). *Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação*. São Paulo: Contxtx, 2004.

MONTEIRO, Lúcia M. F. da S. *O corpo como agente de cognição de crianças cegas: uma questão de experiência*. Tese (Doutorado) – Faculdade de Psicologia, UFRJ, Rio de Janeiro, 2009. 210 fl.

MOURA NEVES, Maria Helena de N. *A gramática funcional*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

NARO, Anthony Julius. O dinamismo das línguas. In: MOLICA, M. C.; BRAGA, M. L. *Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação*. São Paulo: Contexto, 2004.

NICHOLS, Johanna. Functional theories of grammar. *Annual Anthropological Review*, Berkeley: Annual Review Inc., n. 13, p. 97-113, 1984.

NORGATE, S. H. Research methods for studying the language of blind children. In: HOMBERGER, N. H.; CORSON, D. (Org.). *Encyclopedia of language and education: research methods in language and education*. Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 1997. v. 8.

NUNES, S. da Silveira. *Desenvolvimento de conceitos em cegos congênitos: caminhos de aquisição do conhecimento*. Dissertação (Mestrado) – USP, São Paulo, 2004. 271 f.

ONG, Walter J. S. Oral remembering and narrative structures. In: TANNEN, D. *Analyzing discourse: text and talk*. Georgetown: Georgetown University Press, 1982.

PADEN JR., William D. L'emploi vicairé du présent verbal dans les plus anciens textes narratifs romans. In: XIV CONGRESSO INTERNAZIONALE DI LINGUISTICA E FILOLOGIA ROMANZE, 14., 197, Amsterdã. *Anais...* Amsterdã: Benjamins, 1977. v. 4, p. 545-557.

PAIVA, Maria da Conceição de. A variável gênero/sexo. In: MOLICA, M. C.; BRAGA, M. L. (Org.). *Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação*. São Paulo: Contexto, 2004.

PALMER, F. *A linguistic study of the English verb*. Londres: Longman, 1965.

PAREDES SILVA, Vera Lúcia. *Cartas cariocas: a variação do sujeito na escrita informal*. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Letras, UFRJ, Rio de Janeiro, 1988. 330 fl.

_____. Gêneros e tipos de texto: o caso da carta pessoal. *Terceira Margem*, Rio de Janeiro: UFRJ/Faculdade de Letras, ano 4, n. 4, 1996.

_____. Relevância das variáveis linguísticas. In: MOLICA, M. C.; BRAGA, M. L. *Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação*. São Paulo: Contexto, 2004.

PASSOS, P. M. P. *A compreensão de metáforas pela criança cega congênita*. Monografia apresentada ao Cempre-FCM-Unicamp, como requisito do Curso de Especialização Deficiência Visual e Surdez: Fundamentos para a Intervenção. São Paulo: [s.n.], 1998.

PAWLEY, Andrew. Relevância das variáveis linguísticas. In: MOLICA, M. C.; BRAGA, M. L. (Org.). *Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação*. São Paulo: Contexto, 2004.

_____. *The tale of the dog suzy: a study of signposting in narrative discourse*. Havaí: Havaí University Press, 1975.

PEREZ-PEREIRA, Miguel. *Language development and social interaction in blind children*. UK: Psychology Press, 1999.

PETERSON, C.; MCCABE, A. *Developmental psycholinguistics*. Nova York: Plenum, 1983.

POLANYI, Livia. Linguistics and social constraints on storytelling. *Journal of Pragmatics*, [s.n.], n. 6, p. 509-523, 1982.

_____. *Telling the American story*. Cambridge, Mass.: The MIT Press, 1989.

POPLACK, Shana. *Deletion and desambiguation in Puerto Rican Spanish*. [S.l.]: Language LSA, jun. 1980a.

_____. The notion of the plural in Puerto Rican Spanish: competing constraints on /s/ deletion. In: LABOV, W. (Ed.). *Locating language in time and space*. Filadélfia: University of Pennsylvania, 1980b.

PRINCE, Gerald. *A grammar of stories*. Paris: The Haugue/Mouton, 1973.

PROPP, Vladimir. *Morphologie du conte*. Paris: Éditions du Seuil, 1970 [1928].

REICHENBACH, Hans. *Elements of symbolic logic*. Nova York: The Free Press; Londres: Collier-Macmillan, 1948.

RIMMON-KENAN, S. *Narrative fiction*. Londres: Methuen, 1983.

RODRIGUES, Maria Rita Campelo; MACÁRIO, Nilza Magalhães. Estimulação precoce: sua contribuição no desenvolvimento motor e cognitivo da criança cega nos dois primeiros anos de vida. *Revista Benjamin Constant*, Rio de Janeiro, v. 23, 2006.

SÁ, E. D.; CAMPOS, I. M.; SILVA, M. B. C. *Atendimento educacional especializado: deficiência visual*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Especial, 2007.

SACKS, Oliver. *Um antropólogo em Marte: sete histórias paradoxais*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SAHLINS, Marshal. *Ilhas de história*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990.

SANKOFF, David. Variable Rules. In: AMMON, Ulrich et al. *Socio-linguistics: an international handbook of the science of language and society*. Nova York: Cambridge University Press, 1988.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de linguística geral*. São Paulo: Cultrix, 1995.

SCHERRE, Maria Marta P. *Reanálise da concordância nominal em português*. Tese (Doutorado) – Faculdade de Letras, UFRJ, Rio de Janeiro, 1988. v. 2, 555 fl.

SCHIFFRIN, Deborah. *Approaches to discourse*. Oxford, UK/Cambridge: Blackwell Publishers, 1994.

_____. *In other words: variation in reference and narrative*. Cambridge/Nova York: Cambridge University Press, 2006.

_____. Narrative as self portrait: the sociolinguistic construction of identity. *Language and Society*, v. 25, n. 2, p. 167-203, 1996.

_____. Oral history as discourse. In: THEAMEN, Deborah; ALATIS, James, E. *Linguistics, language and the real world: discourse and beyond*. Washington D.C.: George Town University Press, 2003.

_____. Tense variation in narrative. *Language*, v. 57, n. 1, p. 55-62, 1981.

_____; DE FINA, Ana; NYLUND, Ana A. *Telling stories: language, narrative and social life*. Washington, D.C.: Georgetown University Press, 2010.

SHUY, R. W. A brief history of American sociolinguistics 1949-1959. In: PAULTON, C. B.; TUCKER, G. R. *Sociolinguistics, the essential readings*. Malden: Blackwell Publishing, 2003.

SILVA, Gisele M. O.; MACEDO, Alzira T de. Análise sociolinguística de alguns marcadores conversacionais. In: _____. *Variação e discurso*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.

SIVA-CORVALÁN, C. *Sociolingüística teoría y análisis*. Madri: Alhambra, 1989.

_____. *Sociolinguistics y pragmática del español*. Washington D.C.: Georgetown University Press, 2001.

_____. Tense and aspect in oral Spanish narrative. *Language*, v. 59, p. 760-780, 1983.

SLOBIN, Dan Isac. *A survey of language sciences*. Maryland, Baltimore: University of Maryland Press, 1973.

SWALES, J. M. *Genre analysis: English in academic and research settings*. Nova York: Cambridge University Press, 1990.

SZAMOSI, Géza. *Tempo e espaço: as dimensões gêmeas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.

TANNEN, Deborah. A comparative analysis of oral narrative strategies: Athenian Greek and American English. In: CHAFE, Wallace L. *The pear stories: cognitive, cultural and linguistic aspects of narrative production*. Nova Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1980.

_____. *Conversational style: analysing talk among friends*. Nova Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1984.

TARALLO, Fernando. *A pesquisa sociolinguística*. São Paulo: Ática, 1990.

TELFORD, Charles W.; SAWREY, James M. *O indivíduo excepcional*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1984.

_____. *Psicologia: uma introdução aos princípios fundamentais do comportamento*. São Paulo: Cultrix, 1971.

THOMPSON, Sandra; HOPPER, Paul. Transitivity, clause, structure and argument structure: evidence from conversation. In: BYBEE, Joan; HOPPER, Paul. *Frequency and the emergence of linguistic structure*. Austrália/EUA: John Benjamins, 2001.

TODOROV, Tzvetan. *As estruturas narrativas*. São Paulo: Perspectiva, 1979.

TRAUGOTT, Elizabeth Closs; ROMAINE, Suzanne. Some questions for the definition of style in socio-historical linguistics. *Folia Linguistica Historica*, n. 6, p. 7-39, 1985.

TRAVAGLIA, L. C. *Um estudo textual-discursivo do verbo no português*. Tese (Doutorado) – IEL, Unicamp, Campinas, 1991. 465 fl.

TRUDGILL, Peter. *On dialect: social and geographic perspectives*. Nova York: New York University Press, 1983.

TWADDELL, W. Freeman. *The English verb auxiliaries*. Providence: Brown University Press, 1960.

VISSER, F. *An historical syntax of the English. Language: syntactical units with one verb*. Leiden: Brill, 1966. v. 2.

VOTRE, Sebastião José. A relevância da variável escolaridade. In: MOLLICA, M. C.; BRAGA, M. L. (Org.). *Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação*. São Paulo: Contexto, 2004.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. *Fundamentos de defectología*. Cuba: Pueblo y Educación, 1997 [1934]. (Obras Completas, t. V).

WELLS, H. G. *Em terra de cegos*. Disponível em: <<http://www.sandrasantos.com/conto-de-herbert-george-wells.htm>>. Acesso em: 4 jan. 2012.

WEINER E. J.; LABOV, W. *Constraints on the agentless passive*. Honolulu: I. S. A Summer Meeting, 1977.

WEINREICH, U.; LABOV, W.; HERZOG, M. Empirical foundations for a theory of language change. In: LEHMANN, W.; MALKIEL, Y. (Ed.). *Directions for historical linguistics*. Austin: University of Texas Press, 1968.

WEINRICH, Harald. *Estructura y función de los tiempos en el lenguaje*. Madri: Gredos, 1968.

WOLFSON, N. The conversational historical present alternation. *Language*, v. 55, p. 168-182, 1979.

WORCMAN, Karen. *Modelos de narrativa: avaliação, análise e aplicação em histórias de imigrantes*. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Faculdade de Letras, UFRJ, Rio de Janeiro, 1993, 283 fl.

ANEXOS

Anexo 1

Quadro 9. Classificação visual segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS)

Classificação	Acuidade visual de Snellen	Acuidade visual decimal	Auxílios
Visão normal	20/12 a 20/25	1,5 a 0,8	Bifocais comuns
Próximo do normal	20/30 a 20/60	0,6 a 0,3	Bifocais mais fortes
Baixa visão moderada	20/80 a 20/150	0,25 a 0,12	Lentes esferopris-máticas e lupas
Baixa visão severa	20/200 a 20/400	0,10 a 0,05	Lupas esféricas, lupas de mesa
Baixa visão profunda	20/500 a 20/1.000	0,04 a 0,02	Lupa montada, telescópio, magni-ficação de vídeo, bengala
Próximo à cegueira	20/1.200 a 20/2.500	0,015 a 0,008	Magnificação, livro falado, braille, bengala
Cegueira total	Sem percepção de luz	Sem percepção de luz	Aparelhos com saídas de voz, braille, bengala

Anexo 2

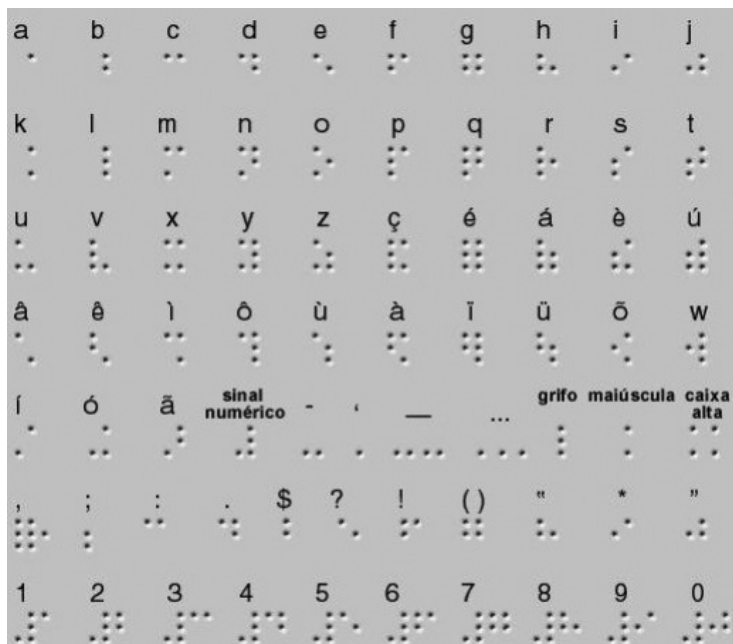


Figura 3. Alfabeto braille.

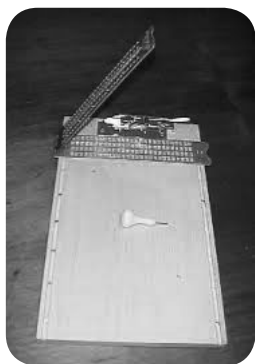


Figura 4. Reglete e punção.



Figura 5. Máquina de datilografia braille.



Figura 6. Impressora braille.

Anexo 3

Ordem de seleção do programa computacional GOLDVARB X

Alta deficiência	Média deficiência	Baixa deficiência
Constituintes da narrativa	Constituintes da narrativa	Constituintes da narrativa
Processos de experiência	Processos de experiência	Processos de experiência
Espaço social	Espaço social	Espaço social
Espaço temporal	Espaço temporal	Espaço temporal
Paralelismo	Paralelismo	Paralelismo
Intencionalidade do sujeito	Recontabilidade	Recontabilidade
Número de participantes		
Recontabilidade		
<i>Significância = 0,000</i> <i>Input = 0,168</i>	<i>Significância = 0,002</i> <i>Input = 0,309</i>	<i>Significância = 0,000</i> <i>Input = 0,081</i>