

ABRALIN

**BOLETIM DA
ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA
DE LINGÜÍSTICA**

APRESENTAÇÃO

O **Boletim 17** da Associação Brasileira de Lingüística reúne trabalhos apresentados durante a 46ª Reunião Anual da SBPC, realizada de 17 a 22 de julho de 1994, na Universidade Federal do Espírito Santo, e contém o Relatório Administrativo referente ao biênio 1993-1995.

A ABRALIN agradece ao CNPq o apoio recebido, o qual permitiu a publicação deste número.

Salvador, julho de 1995

A Diretoria da ABRALIN

REVISÃO

Jacyra Mota & Vera Rollemberg

EDITORIAÇÃO ELETRÔNICA

Bete Capinan & Manoel Boullosa

IMPRESSÃO E ACABAMENTO

Envelope & Cia

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE LINGÜÍSTICA
COMPONENTES DA DIRETORIA E DO CONSELHO

GESTÃO 93/95

Diretoria

Presidente: *Suzana Alice Marcelino Cardoso (UFBA)*

Secretária: *Jacyra Andrade Mota (UFBA)*

Tesoureira: *Serafina M. de Souza Pondé (UFBA)*

Conselho:

Diana Luz Pessoa de Barros (USP)

Giselle Machlino de Oliveira e Silva (UFRRJ/CNPq)

Lúcia Maria Pinheiro Lobato (UnB)

Luiz Antônio Marcuschi (UFPE)

Maria Bernadete Marques Abaurre (UNICAMP)

Myrian Barbosa da Silva (UFBA)

	<i>Necessidades de pesquisa transcultural para o ensino de português como segunda língua</i>	
	Ângela B. Kleiman.....	130
	<i>O erro na aquisição do português: L1 e L2</i>	
	Elizabeth Reis Telxeira.....	137
Encontro	<i>Informatização de acervos da língua portuguesa</i>	
	<i>Informatização de acervos da língua portuguesa</i>	
	Ataliba T. de Castilho	
	Giselle Machline de O. e Silva &	
	Dante Lucchesi.....	143
	<i>Perspectivas para a lingüística de corpus</i>	
	Dante Lucchesi.....	155
Relatório Científico e Administrativo	(Biênio 1993-1995).....	163

CONFERÊNCIAS

Imperialismo lingüístico e identidade cultural: o caso da presença do inglês no Brasil
Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva (UFMG)

A gramática do português falado: estado atual
Ataliba Teixeira do Castilho (UNICAMP)

Prosódia e mudança gramatical
Charlotte Marie C. Galves (UNICAMP)

Teorias lingüísticas e o mito do arianismo
Izldoro Blickstein (USP)

A diferença entre a posição do complementador no português do Brasil e no português europeu à luz da Teoria de Princípios e Parâmetros
Lúcia Maria Pinheiro Lobato (UnB)

Conferência

IMPERIALISMO LINGÜÍSTICO E IDENTIDADE CULTURAL: O CASO DA PRESENÇA DO INGLÊS NO BRASIL

Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Pal

Universidade Federal de Minas Gerais

Manchete de jornal do dia 2 de julho de 1994 diz: FRANÇA PROÍ INGLÊS PARA PROTEGER IDIOMA. O parlamento francês aprovou, no 1º de julho de 1994, uma lei que "Proíbe o uso de cerca de 3.500 palavras em inglês em anúncios e publicações, contratos e rótulos de produtos"², após protestos de alguns parlamentares que consideraram a lei xenófoba. A polêmica sobre o uso de palavras em inglês na França é antiga e medidas restritivas vêm sendo impostas nos últimos anos. No governo Giscard d'Estaing foram proibidos termos militares em inglês e palavras inglesas foram banidas das publicações oficiais. Em 1986, a companhia aérea TWA foi multada por emitir cartões de embarque em inglês.

No Brasil, signos em língua inglesa podem ser encontrados nas mais diversas manifestações da comunicação de massa. Nas propagandas, outdoors, nas etiquetas e marcas de produtos, nos nomes de lojas, nas caixas, nas setas, na música importada e na nacional, no cinema, nas telenovelas, nos desenhos animados, nos textos de jornais e revistas, nos quadrinhos e charges.

É comum encontramos, na seção de cartas do leitor de alguns jornais, protestos isolados como o do Padre José Maria Wisniewski³ que, motivado por reportagem sobre o "franglês", sugere que prestemos atenção ao mesmo fenômeno no Brasil. Diz ele:

Dei-me ao trabalho de colher no GLOBO de 5 de dezembro de 1993 termos ingleses ali estampados. Dei mais que uma costa básica, a saber, o total de 279 palavras, sendo 257 inglesas e 22 francesas – estas concentradas no texto de Ibrahim Sued. Um jornal que se dirige ao leitor comum e assim se apresenta deveria publicar um dicionário.

Apesar de discordar frontalmente da medida tomada pelo parlamento francês, pois a língua é um fenômeno espontâneo cujo dinamismo é influenciado por fatores históricos e econômicos, não podemos deixar de dar razão ao leitor que protesta junto ao jornal e pede a publicação de um dicionário para ajudar "o leitor comum". O excesso de palavras inglesas na imprensa escrita falada acaba criando a expectativa de que qualquer pessoa alfabetizada c

veria saber inglês. Essa expectativa gerou, algumas vezes, notícias na imprensa. Podemos citar, por exemplo, a revista *Veja* de 30 de agosto de 1989 que ao comentar uma tentativa de Muamar Kadafi de se comunicar diretamente por telefone com o presidente Sarney diz: "se por acaso o coronel conseguisse o número desejado, a conversa seria complicada, já que Sarney não fala árabe, Kadafi não fala português e nenhum dos dois fala inglês." E eu pergunto, não haveria a possibilidade de ambos falarem francês? Seria o inglês a única língua possível para que dois chefes de estado se comunicassem? Houve também reação da imprensa quando Ipojuca Pontes foi escolhido para secretário de cultura do governo Collor, pois o mesmo declarou-se incapaz de ler um texto em inglês. O mesmo aconteceu com Gustavo Krause quando foi escolhido ministro do governo Itamar Franco. Até mesmo a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência já foi motivo de polêmica, quando, em 1990, foi proposto que a revista da entidade *Ciência e Cultura* fosse publicada em inglês. Na época, os jornais divulgaram que o coordenador do projeto, Luiz Travassos, teria dito que o inglês seria a língua científica e que publicar em português seria uma forma de provincianismo que condenaria a revista ao ostracismo.

É comum vermos linguístas afirmarem que o excesso de palavras inglesas na língua em uso não é motivo de preocupação, pois o português não corre nenhum perigo já que sua sintaxe permanece inalterada. Outros argumentam que a proporção de palavras é pequena em relação ao português. O receio de serem taxados de puristas os impede de analisarem o problema do ponto de vista ideológico. A língua, enquanto sistema, é um bem comum a todos os membros de uma sociedade. O que torna as pessoas diferentes é o discurso, é a maneira de falar que varia de classe social para classe social. Como nos lembra Ponzio (1989:401), "o indivíduo que pertence a um sistema social específico fala, pensa e comporta-se de acordo com valores sociais específicos". Para as elites econômicas e intelectuais brasileiras, usar termos em inglês é uma forma de se diferenciar das classes populares. Segundo Bourdieu (1987:15), a ordem simbólica duplica as diferenças econômicas. A linguagem é um dos agentes de reprodução das relações de dominação econômica e constitui a arma por excelência do que Bourdieu & Passeron (1975) denominam de violência simbólica ou poder de imposição de significações. Ao fazer uso de um discurso permeado por signos em língua inglesa, a elite denota, simbolicamente, seu espaço social e demonstra sua força simbólica. Os falantes, ao se utilizarem de signos em língua inglesa, demonstram uma atitude de fascínio pelo colonizador e, ao mesmo tempo, de submissão à violência simbólica com a qual colaboram. Segundo Calvet (1974:123), existe um mito que ensina que os colonizados têm tudo a ganhar se aprenderem a língua do colonizador, o que funciona como acesso à civilização, ou seja, ao

mundo moderno. A busca por este tipo de *status* levou os romanos a aprender o grego e as aristocracias dos territórios conquistados pelos romanos a aprender o latim. Hoje, no mundo inteiro aprende-se o inglês e a difusão da língua inglesa no Brasil e no mundo está associada à hegemonia política e econômica dos Estados Unidos. O inglês é hoje a língua da elite e como consequência é uma língua de exclusão e não de inclusão, o que toma a sua visão como língua franca ingênua e apolítica. Ao se promover o ensino em massa do inglês em detrimento de um multilingüismo, promove-se a idéia de uma língua superior, gerando idéias extremistas como a de Burchfield (1985:160) que afirma que a língua inglesa tornou-se uma língua franca ao ponto de qualquer pessoa letrada que não fale inglês ser considerada deficiente. Essa falácia é criticada por Phillipson (1992:5) que afirma que existem no mundo milhões de pessoas altamente letradas que vivem felizes e de maneira justificada e que não falam inglês.

Os signos em língua inglesa, para a maioria do povo brasileiro, usando a terminologia peirciana, são apenas manifestações de primeiridade, são qualissignos, ou seja, meras qualidades fonológicas e morfosintáticas. Os interpretantes desses signos são remas, ou seja, possibilidades em aberto. Assim, os signos em língua inglesa que rodeiam o brasileiro não-falante de inglês constituem-se apenas em qualissignos icônicos remáticos, visto que estes causam apenas a sensação de se estar diante da língua inglesa, já que não se consegue relacionar todos esses signos aos objetos que eles representam. Um exemplo retirado de uma fala de telenovela é bem ilustrativo do que acabamos de afirmar. Uma personagem humilde produz uma faixa de protesto onde se lê "ELZA, GO HOME", e, ao lhe perguntarem o que significa responde: "Eu não sei não senhor, mas vi uma vez na televisão e gostei muito." Três exemplos retirados da novela *Vale Tudo*, da rede Globo, também reforçam essa idéia. No primeiro, um empresário de sucesso conversa ao telefone com um parceiro internacional. O texto é longo o bastante para merecer legendas, mas estas não existem. Conclui-se, portanto, que a única função do inglês, neste caso, é indicar o *status* do empresário, e não interessa se o telespectador consegue ou não entender a conversa, basta que ele tenha a sensação de estar diante da língua inglesa. No segundo exemplo, o mesmo empresário deseja boa viagem, em inglês, ao empregado de origem humilde e o fato de o segundo não entender a mensagem enfatiza a diferença de classe que separa os dois personagens. No terceiro exemplo, um homem rico finge ser pobre e quase se denuncia ao usar a palavra *pub*, imediatamente substituída por *boteco*.

A língua inglesa circula entre nós como uma mercadoria de alta cotação no mercado. Grupos de rock, como o *Sepultura*, por exemplo, utilizam o inglês para compor suas músicas já que consideram o português impróprio para tal. A

importação de palavras estrangeiras, especialmente as de língua inglesa, atende muito mais a uma necessidade simbólica de identificação com uma sociedade de grande poder político e econômico do que a necessidade de nomear novos conceitos e objetos. Segundo Leith (1983:63), a importação de palavras estrangeiras é um meio de marcar distância social e a motivação para os empréstimos tem muito mais a ver com esnobação e diferenciação social do que com qualquer outra coisa. A importação de palavras é um reflexo da dominação cultural e não uma necessidade gerada por deficiência da língua.

Em uma sociedade dividida em classes, a inovação lingüística não é privilégio de uma determinada classe apenas. Trabalhos, como o de Joos (1952), no entanto, argumentam que as mudanças lingüísticas em geral são iniciadas pelas classes mais altas com o objetivo de se diferenciarem das classes mais baixas. As classes inferiores, no entanto, ao imitarem as classes superiores, reduzem esta distância social e, como conseqüência, forçam estas últimas a inovarem ainda mais.

O samba, sempre atento às influências culturais e ao comportamento da classe dominante, nunca perdeu a oportunidade de criticar e denunciar o que considera índice de aculturação. Um bom exemplo dessa denúncia é o samba de Noel Rosa, *Não tem tradução*, que diz entre outras coisas que

*O cinema falado
É o grande culpado
Da transformação*

e que

*Amor lá no morro é amor prá chuchu
As rimas do morro não são "I love you"
E esse negócio de alô
Alô boy, alô John,
Só pode ser conversa de telefone...*

Outra crítica pode ser encontrada em 1932, quando Lamartine Babo compôs o fox-humorístico *Canção para inglês ver*. Na partitura, Lamartine colocou o gênero como "fox-charge". Vejamos a letra do que foi considerado como a obra prima do *non-sense* de Lamartine:

*I love you
forget sclaine
maine Itapiru
morguatt five underwood
I shell,
no bond Silva Manoel
Manoel*

Manoel
 I love you
 To have stoven via-Catumbi
 Independence lá do Paraguay
 studebaker... Jaceguay!
 lés, my glass (bis)
 salada de alfaco (bis)
 fly tox my till...
 standard oil...
 Forget not me
 Off!...
 I love you!
 abacaxi... whisky...
 off chuchu
 malacacheta; independence day
 no street-flesh me estrepei...
 elixir de inhame (bis)
 reclame de andaime (bis)
 mon Paris je t'aime...
 sorvete de creme...
 my girl good-night
 oil!
 double fight
 isto parece uma canção do oeste
 coisas horríveis lá do far west
 do "Thomas Meiga"
 com manteiga!...
 My sandwich!...
 eu nunca fui Paulo Escrich!
 meu nome é Larky and Claud
 ~John Felipe Canaud

 Light and Power
 Companhia Limitada
 All You!
 The boy-scott avec
 boi Zebu
 Lawrence Tibeti com feijão tutu
 trem de cozinha
 não é trem... azull

Lamartine faz uma "salada" de signos em língua inglesa conhecidos no Brasil, inventa outros e os mistura a signos em língua portuguesa. Essa mistura se transforma num jogo rimado dentro do ritmo do *foxtrot*. A justaposição

aparecem como signos de colonização.

Uma outra sátira que merece nosso comentário é a marcha *Good Bye*, de Assis Valente. Vejamos a letra:

*"Good-bye, good-bye boy", deixa a mania do inglês
Fica tão feio pra você, moreno frajola
Que nunca frequentou as aulas da escola
"Good-bye, good-bye boy", antes que a vida se vá
Ensinaremos cantando a todo mundo
B-é-bê, b-i-bi, b-a-bá*

*Não é mais boa noite, e nem bom dia
São se fala "good morning, good night"
Já se desprazou o lampião de querosene
Lá no morro só se usa a luz da Light (Oh! Yes)*

Esta marcha tenta persuadir o ouvinte a condenar a atitude do povo simples do morro que, na tentativa de se parecer com a elite, começa a usar expressões em inglês. Há um verdadeiro manifesto pela preservação da cultura nacional, materializado não apenas na rejeição da língua estrangeira, mas também na não aceitação do avanço da civilização, aqui representado pela luz elétrica. O vocativo "moreno frajola" separa a figura do interlocutário do destinatário ouvinte, tentando conseguir a adesão ideológica desse último. O ouvinte não é censurado por usar expressões em inglês. O alvo da censura é o "moreno frajola que nunca frequentou as aulas da escola". A discriminação de classe é clara na canção. Ao homem do povo é vedada a educação, a aprendizagem e o uso da língua estrangeira, e até o conforto, pois o autor se ressentido do fato de o lampião de querosene ter sido substituído pela luz da Light.

Há um grande preconceito, por parte das elites, em relação à utilização de signos em língua inglesa pelas classes populares e à aprendizagem do idioma. O preconceito está ligado ao não domínio do dialeto português padrão e é comum ouvirmos a afirmação "aprender inglês, para que, se não sabem nem português?" Outro exemplo, que ilustra esse preconceito, pode ser encontrado nos versos de João Nogueira e Nel Lopes do samba *Eu não falo gringo* que dizem:

*Tem gente que qualquer dia
Fica mudo de uma vez
Não consegue falar gringo
Esqueceu do português*

A aprendizagem do inglês, no entanto, é considerada uma necessidade da classe média. Na MPB encontramos, inclusive, os versos de Caetano que dizem

*Você precisa aprender inglês
Precisa aprender o que eu sei
E o que eu não sei mais*

Na canção de Caetano, aprender inglês é a única forma que a amada tem para decodificar a proposição "I love you", impressa na camisa do poeta.

Para o povo brasileiro em geral, aprender inglês é uma possibilidade de ascensão social, já que a língua inglesa é vista como símbolo de *status*, de poder, de prestígio, de avanço tecnológico e cultural.

A música popular, como qualquer outro discurso, reflete a ideologia da sociedade que a produz. Se, por um lado, o samba se empenha em defender a cultura brasileira, insurgindo-se contra os modismos importados dos Estados Unidos, por outro lado, colabora na propagação da ideologia que justifica a divisão de classes, ao criticar o povo do morro e policiar o seu dialeto.

Outro preconceito evidenciado em nossa pesquisa foi a pretensa superioridade do idioma inglês em relação ao português. Esta afirmação foi encontrada em redações de vestibulandos do Instituto Metodista Izabela Hendrix de Belo Horizonte, nas entrevistas e na fala de roqueiros. Acreditamos que o uso crescente de empréstimos desnecessários faz com que se cristalice essa idéia de superioridade do idioma estrangeiro.

Nossa pesquisa procurou demonstrar que as elites econômicas e intelectuais brasileiras são responsáveis pela inovação lexical que ocorre através do empréstimo de vocábulos da língua inglesa e que grande parte desses signos funcionam como instrumentos ideológicos que contribuem para acentuar as diferenças entre as classes sociais. Ao tentar introduzir novas lexias no código lingüístico, tomando-o um espelho da praxis social, as elites reforçam, de forma simbólica, a divisão de classes e ostentam seu poder hegemônico.

Acreditamos que não compete ao lingüista combater o fenômeno, pois a língua apenas reflete as relações materiais entre os homens.

Ironicamente, enquanto nós discutimos o imperialismo lingüístico como ameaça à nossa identidade cultural, nos Estados Unidos, surge a preocupação com o fluxo imigratório do terceiro mundo e o desejo de que o inglês seja declarado a língua oficial para que os imigrantes se integrem à cultura nacional e abandonem suas línguas nativas.

Referências bibliográficas

- BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. Trad. Sérgio Miceli *et al.* Introd. org. e sel. de Sérgio Miceli. São Paulo: Perspectiva, 1987. (Coleção Estudos, 20).
- ____ & PASSERON, Jean Claude. *A reprodução; elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Trad. Reynaldo Balthazar. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975. (Educação em Questão).
- BURCHFIELD, R. *The English language*. Oxford: Oxford University Press, 1985.
- CALVET, Louis-Jean. *Linguistique et colonialisme; petit traité de glottophagie*. Paris: Payot, 1974.
- JOOS, M. The medieval sibilants. In: *Language*, 28, 1952. p. 222-31.
- LEITH, Dick. *A social history of English*. London: Routledge & Kegan Paul, 1983. (Language and Society Series).
- PHILLIPSON, Robert. *Linguistic imperialism*. Oxford: Oxford University Press, 1992.
- PONZIO, Augusto. Gramática funcional e Ideologia política. In: SHAFF, Adam *et al.* *Linguística, sociedade e política*. Trad. Ana Maria Brito e Gabriela de Matos. Lisboa: Edições 70, [sd]. (Coleção Signos).

Notas

- 1 A maioria das idéias contidas neste artigo foram retiradas de minha tese de doutorado intitulada "A língua inglesa enquanto signo na cultura brasileira" defendida no curso de doutorado em Linguística da UFRJ em dezembro de 1991.
- 2 *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 02 de jul. 1994, p.12.
- 3 "Franglês", *O Globo*. Rio de Janeiro, 15 de maio 1994. 1^o cad. Cartas do Leitor.

MESAS-REDONDAS

Mesa-Redonda *A natureza da mudança lingüística*

- Coord.: Charlotte Marie C. Galves (UNICAMP)
Parts.: Iza Ribeiro (UEFS)
 Maria Aparecida Torres Morais (UNICAMP)
 Sônia Maria Lazzarini Cyrino (UNICAMP)

Mesa-Redonda *Diversidade lingüística e preconceito social*

- Coord.: Denilda Moura (UFAL)
Parts.: Adair Pimentel Palácio (UFAL)
 Ingo Voese (UFAL)
 Emílio Pagotto (UFSC)

Mesa-Redonda *Aquisição de língua materna, a gramática universal e as gramáticas infantis*

- Coord.: Vicente C. Cerqueira (UFAC)
Parts.: Ruth Elizabeth Moino (UFSC)
 Marliza de Oliveira (UNESP)

Mesa-Redonda *Para a sócio-história do português brasileiro*

- Coord.: Rosa Virgínia Mattos e Silva (UFBA)
Parts.: Emílio Pagotto (UFSC)
 Tânia C. Freire Lobo (UFBA)

Mesa-Redonda *A linguagem do Rio de Janeiro: do rural ao urbano*

- Coord.: Dinah Maria I. Callou (UFRJ)
Parts.: Sílvia Figueiredo Brandão (UFRJ)
 Giselle Machline de O. e Silva (CNPq)
 Mária Cristina Rigoni Costa (UFRJ)

QUESTÕES SOBRE A ORDEM DOS CONSTITUINTES NO PORTUGUÊS ARCAICO E NO PORTUGUÊS CLÁSSICO

Ilza Ribeiro

UEFS

Temos como objetivo aqui discutir algumas questões relacionadas com a ordenação dos constituintes e o posicionamento dos clíticos no português dos séculos XIII a XVI. Em Ribeiro (1992/1993/1994) estudamos a sintaxe da ordenação dos constituintes no P(ortuguês) A(rcaico), do período correspondente aos séculos XIII e início de XVI, e consideramos que o posicionamento dos clíticos permite derivar as propriedades sintáticas de organização estrutural dos constituintes sintagmáticos de uma maneira bastante direta. Para o problema que pretendemos discutir aqui, restringimos nossa atenção à sintaxe da ordem dos constituintes e dos clíticos em sentenças finitas raízes.

No que se refere aos clíticos, tomamos como base para nossas reflexões, sobretudo no que concerne ao século XVI, os estudos de Salvi (1989/1990), Lobo (1992) e Martins (1994). Os trabalhos de Salvi (1989/1990) e de Martins (1994) analisam sistematicamente aspectos sintáticos da colocação dos clíticos no português do século XIII ao século XVI, discutindo questões relacionadas com a mudança que se operou na colocação dos clíticos nesse período histórico, confrontando seus resultados com os obtidos a partir de dados não só do português europeu contemporâneo, como do período intermediário, séculos XVII a XIX. Esses estudos concordam em um ponto central em relação à colocação dos clíticos: o português passa de uma colocação pronominal essencialmente enclítica (séc. XIII) para uma colocação fundamentalmente proclítica (séc. XVI). O trabalho de Lobo (1992) trata da colocação dos clíticos no século XVI, confrontando-a com a do português europeu contemporâneo (e com a do português brasileiro), focalizando o uso categoricamente proclítico dos pronomes complemento nos documentos do século XVI e o uso variável de ênclise e próclise no português europeu contemporâneo. Assim, o estudo de Lobo (1992) também aponta para a frequência do uso proclítico do pronome complemento no português quinhentista.

A questão que se coloca é se essa mudança na colocação dos clíticos se caracteriza como uma mudança de gramática, ou seja, uma mudança paramétrica. Gramática nesse estudo deve ser entendida como consistindo de princípios invariantes, comuns a todas as línguas humanas, associados a

parâmetros de variação, que possibilitam que um dado princípio seja realizado de diferentes maneiras nas diferentes línguas. Uma diferença mínima no valor (positivo ou negativo) de um parâmetro em duas ou mais diferentes línguas ou em duas ou mais fases de uma língua pode dar origem a diferenças drásticas na ordenação linear dos constituintes das sentenças e também no posicionamento dos clíticos. Desse modo, mudança de gramática significa mudança de parâmetro.

Preocupa-nos aqui caracterizar essa mudança de ênclise para próclise entre os séculos XIII e XVI quanto a ser uma mudança de gramática ou uma mudança no uso dos falantes em termos de probabilidade de escolha de uma das colocações possíveis. Inicialmente apresentamos os resultados a que chegaram os estudos acima mencionados e, em seguida, formulamos nossa proposta de análise.

Martins (1994) mostra que, entre os séculos XIII e XVI, há uma alteração no que diz respeito à posição dos clíticos nas sentenças raízes afirmativas no PA.

	1250-99	1300-49	1350-99	1400-49	1450-99	1500-49
Próclise	7, 1% 4 / 56	24, 6% 15 / 61	41, 9% 8 / 43	78, 8% 30 / 38	92, 7% 38 / 41	98, 8% 80 / 81
Ênclise	92, 2% 52 / 56	75, 4% 46 / 61	58, 1% 25 / 43	21, 1% 8 / 38	7, 3% 3 / 41	1, 2% 1 / 81

Quadro 1: Próclise – Ênclise em orações não-dependentes "neutras" (dados dos documentos notariais)

A partir do Quadro I de Martins (1994:554), observa-se uma mudança lenta e gradual no posicionamento dos clíticos entre os séculos XIII e XVI em documentos notariais. Comparando-se as porcentagens de ênclise e próclise, constata-se que a ênclise predomina no século XIII (92.2%), enquanto a próclise predomina no século XVI (98.8%).

O Quadro II de Martins (1994:555) atesta a mesma progressão de ênclise para próclise em textos literários do século XV ao início do século XVII:

	Afonso de Albuquerque (1462? - 1515)	Damião de Góis (1502-1574)	Fernão Mendes Pinto (1510? - 1583)	Diogo de Couto (1542-1616)
Próclise	73, 5% 119 / 162	97, 1% 130 / 134	98, 1% 102 / 104	72, 5% 74 / 102
Ênclise	26, 5% 43 / 162	2, 9% 4 / 130	1, 9% 2 / 104	27, 5% 28 / 102

Quadro 2: Próclise – Ênclise em orações não-dependentes "neutras" (dados de fontes literárias)

Contudo, embora a próclise predomine também nesses documentos literários, a ênclise ocorre numa porcentagem maior do que nos documentos

notariais. Observam-se algumas diferenças entre usos individuais, Afonso de Albuquerque e Diogo de Couto fazendo maior uso da ênclise.

O padrão de colocação dos clíticos nos documentos que estudamos (do século XIII a início de XVI)¹ pode ser esquematizado como segue:

(1) a) Construções V1:	—				V	CL		
b) Construções V2:	S	CL	V	S	V	CL		
	ADV	CL	V	ADV	V	CL		
	PP	CL	V	PP	V	CL		
	OB	CL	V	PP	V	CL		
c) Construções V>2:	XP	S	CL	V	XP	S	V	CL
	XP	ADV	CL	V	XP	ADV	V	CL
	XP	PP	CL	V	XP	PP	V	CL
	XP	OB	CL	V	XP	PP	V	CL

Nas construções em que o verbo finito está em posição inicial (V1=verbo em primeira posição), a ordem V CL é o padrão. No entanto, quando o verbo finito está antecedido por um e só um constituinte (V2=verbo em segunda posição)² ou por mais de um constituinte (V>2=verbo em terceira ou quarta posição), alternam-se as ordens CL V / V CL.

Apresentamos a seguir alguns exemplos ilustrativos:

- (2) a) e elas os poseram (CPVC.F1v.31-32)
 b) e el perdoou-lhe (CDP.17.88)
 c) e depois a leve presa em Medina Sidonia (CDP.16-101)
 d) e depoyz resucitou-se on carne (FR.1.1.71v)
 e) e esto lhe fazia lo prazer que avia en cular sempre nas cousas celestiais (DSG.1.1.12)
 f) e as taalhas en que mui pouquetiño de viño delatara, achô-as todas cheas de viño (DSG.1.17.17)

Portanto, dois padrões são observados nos exemplos em (2): S CL V no exemplo em (2a) e S V CL no exemplo em (2b); ADV CL V em (2c) e ADV V CL em (2d); OB CL V no exemplo em (2e) e OB V CL em (2f).

Essa alternância entre o uso da ênclise e da próclise nos nossos dados está quantificada no Quadro 3 abaixo:

	FR (XIII)	DSG (XIV)	CDP (XV)	CPVC (XV-XVI)
Próclise	35.1% 38/108	57.0% 89/156	53.3% 72/135	57.9% 62/107
Ênclise	64.8% 70/108	42.9% 67/156	46.6% 63/135	42.0% 45/107

Quadro 3. Próclise - Ênclise em sentenças raízes declarativas

No Foro Real, texto jurídico, a ênclise é mais freqüente, mas não apresenta uma porcentagem esmagadora como nos documentos do século XIII

representados no Quadro 1 de Martins (1994). Nos demais documentos (textos não-jurídicos), há um pequeno aumento da próclise, mas a ênclise é ainda bastante expressiva.

O estudo de Salvi (1990) também indica mudanças em relação à colocação dos clíticos: da preferência pela ênclise no século XIII-XIV à preferência pela próclise, sobretudo no século XVI, como apresentado no Quadro 4 abaixo (elaborado a partir dos dados de Salvi (1990))³:

	DOC (XII-XIV)	FL (XV)	GV (XVI)	HT-M (XVI)
S CL V	04	11	19	12
SVCL	10	11	12	—
X CL V	11	04	09	21
X V CL	—	03	01	—
Sent CL V	—	—	04	50
Sent V CL	09	28	12	08

Quadro 4. Ênclise - Próclise em sentenças raízes declarativas

Nas duas primeiras linhas do Quadro 4 estão representadas as ocorrências de ênclise e próclise quando o sujeito precede o verbo. No documento História Trágico-Marítima (séc. XVI), nenhum caso de S V CL é registrado; nos demais documentos, ênclise e próclise alternam. O símbolo X das ordens X V CL e X CL V representa um constituinte diferente do sujeito (exceto o advérbio). A ênclise é quase inexistente nesse ambiente, mas não impossível.

Quando o verbo é antecedido por uma sentença subordinada, a ênclise parece ser a única opção nos documentos dos séculos XIII-XV. No século XVI, ao contrário, a próclise parece ser a colocação preferida também nesse tipo de construção. Nos nossos dados, a ordem Sent CL V só foi atestada na CDP e na CPVC, num total de 06 ocorrências. Citamos dois exemplos a seguir:

- (3) a) *em depois que reinou lhe prouve receber mulher (CDP.1.54)*
 b) *e isto guardando se compra a virtude da castidade (CDP.P.22-23)*

Nos demais documentos, a ordem Sent V CL é a única encontrada.

Nos dados de Lobo (1992)⁴, a ordem Sent CL V é mais freqüente do que Sent V CL.

Suj CL V	310		Suj V Cl	01
OB CL V	34		OB V CL	01
OI CL V	23		OI V CL	02
SAdv/PP CL V	448		SAdv/PP V Cl	07
Pred CL V	04		Pred V CL	—
Sent CL V	98		Sent V CL	25

Quadro 5: Próclise - Ênclise em sentenças raízes declarativas. Século XVI

O Quadro 5 acima, organizado a partir dos dados apresentados no e tudo de Lobo (1992), mostra a distribuição da ênclise e da próclise em diferentes ambientes. Esses números também comprovam o predomínio da próclise sobre a ênclise no século XVI. Alguns dos exemplos apresentados em Lot (1992) são:

- (4) a) S CL V - e dō Jeronlmo me falou tantos latīs 43, 48 (p.83)
 b) OD CL V - E toda boa ordem em que isto poseirdes vos agradecei 50,33 (p.84)
 c) OI CL V - e d' elle me avisei logo 43,48 (p.86)
 d) ADV CL V - Também me lembra agora aquy outra Razã 101,31 (p.87)
 e) PP CL V - No vossa parecer que me dais me fazeis muita amizã 46,48 (p.90)
 f) Sent CL V - Porque queria falar comvosco algũas cousas de muita importancia e meu serviço, vos agradeceray 77,62

Contudo, a colocação enclítica do pronome complemento é ainda possível, embora rara nesses contextos, como se pode observar a partir de números do Quadro 5 acima. Alguns exemplos estão abaixo (exemplos de Lobo (1992)):

- (5) 1a) Se dom Garcia for partido, e ouuer de hir algũa caravala para lla apos e paço vos 143,34 (p.93)
 b) O humor malenconico que, senhor, dizees, confesso vos eu que ho dei de ter (p.92)
 c) Por derradeiro pedio lhe a mão para lhe tomar a menagē 114, 31 (p.87)
 d) E agora compra lhe pera nam fazer huũ desmancho, como seu av fez duas vezes, e seu tio Joham 146, 35 (p.88)
 e) Esobre grandes arenguas fellas paracome 136, 33 (p.90)

Em resumo, a comparação desses Quadros mostra o predomínio de próclise nos séculos XV e XVI em estruturas em que a ênclise era mais frequente nos séculos XIII e XIV. Observa-se também uma variação entre os tipos de textos e entre usos individuais. Concordamos com Martins (1999) quando afirma que essa oscilação entre ênclise e próclise não tem características de mudança gramatical. A opção entre ênclise e próclise está presente em todos os documentos acima considerados. Em todos eles, a ênclise é a realização padrão do clítico em construções V1, o que fortalece nossa afirmativa (e a de Martins (1994)) de que era gramaticalmente permitida por esse sistema.

Lightfoot (1991) diz que certas mudanças podem ocorrer gradualmente, sem afetar as propriedades estruturais das gramáticas dos indivíduos; elas podem refletir tão somente uma mudança na performance do falante em termos de probabilidades de escolha entre expressões ou análises válidas: "Structural changes take place while grammars remain constant. For example, a particular construction type may become more frequent, perhaps as a result of taking

próclise se tem evidência clara de que o constituinte (ou um dos constituintes) que antecede o verbo finito está em Spec/CP e nas com ênclise o constituinte XP está em Spec/TOPP, ficando a posição Spec/CP vazia. Uma distribuição semelhante se observa hoje no português europeu, como nos seguintes exemplos:

- (7) a) *Só o Pedro lhe respondeu* (dado de Rouvarel, 1922:24)
b) *O Pedro respondeu-lhe*

Em (7(a)), o sujeito focalizado, um constituinte de Spec/CP, requer a próclise; em (7(b)), o sujeito é um tópico, ocupa Spec/TOPP e coocorre com a ênclise.

A proposta de que a ênclise só se realiza nas construções em que Spec/CP está vazio e de que a próclise ocorre sempre que Spec/CP está preenchido por um constituinte sintagmático qualquer tem sido independentemente defendida por Salvi (1989), Benincà (1989) e Ribeiro (1992/1993/1994). Se a distribuição da ênclise e da próclise pode ser explicada dessa forma, então os números dos Quadros apresentados neste estudo mostram que a topicalização externa a CP, para Spec/TOPP, é a estratégia de fronteamento de constituintes mais utilizada no século XIII. Nos séculos XIV e XV há um certo equilíbrio relativo à realização de movimentos de topicalização para Spec/CP e de topicalização para Spec/TOPP. Já no século XVI, a opção pela topicalização para Spec/CP predomina. Mas observa-se que ambas as análises eram possíveis durante todo o período compreendido entre os séculos XIII a XVI.

O uso de uma ou outra estrutura varia de frequência porque grupos de falantes podem adotar diferentes maneiras de "ênfatar" um constituinte. A progressão no uso de construções com próclise pode ser analisada como um indício de que o movimento para TOP se torna gradualmente menos frequente, refletindo uma mudança no uso dos falantes em termos de escolha entre uma das duas análises possíveis. Contudo, essa mudança gradual não reflete uma mudança na gramática dos indivíduos. O ponto em questão é que a ênclise é predominantemente atestada nas construções V1, o que mostra que é gramaticalmente licenciada.

Embora não reflita uma mudança de gramática, a distribuição das ordens CL V e V CL indica uma reanálise dos constituintes que podiam ocupar Spec/CP. Os números nos Quadros 4 e 5 são bastante reveladores sobre o estatuto sintático dos constituintes reanalisados como constituintes que podem ocupar Spec/CP. Isto está bem evidente no caso da ordem Sent CL V, uma ordem que começa a ser atestada no século XV. Como já comentamos acima, nos nossos dados, construções desse tipo foram encontradas só no documento CDF (séc. XV) e na CPVC (início do séc. XVI). Nos dados de Lobo (1992), por outro lado, a ordem Sent Cl V predomina sobre Sent V Cl.

- 2 Os clíticos não são computados como constituintes maiores da sentença, por geralmente serem analisados como afixos, elementos ligados ou dependentes de outros elementos.
- 3 **DOC** = documentos extraídos da História do Galego-Português de Clarinda Maia, FL = Crônica de D. Pedro de Femeão Lopes, **GV** = Gil Vicente (Auto da Índia, Comédia de Rubena, Pranto de Maria Parda e Romagem de Agravos), **HT-M** = História Trágico-Marítima de B. G. de Brito.
- 4 O *corpus* de Lobo (1992) foi organizado a partir de um conjunto de cartas de familiares do rei D. João III e de personalidades da sua corte, datadas de 1524 a 1562.

Referências bibliográficas

- BENINCÀ, P. (1992). "Complement clitics in Medieval Romance; the Tobler-Mussafia Law". (a sair em: A. Battye & I. Roberts, (eds.), *Clause structure and language change*. N. York, Oxford).
- LIGHTFOOT, D. (1991). *How to set parameters: arguments from language change*. Cambridge, Massachusetts, The MIT Press (A Bradford Book).
- LOBO, T. (1992). *A colocação dos clíticos em português. Duas sincronias em confronto*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.
- MARTINS, A. M. (1994). *Clíticos na história do português*. Tese de Doutoramento. Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.
- RIBEIRO, I. (1992a). "A sintaxe da ordem na 'Carta de Pero Vaz de Caminha'". *Estudos Linguísticos e Literários*, 13; 500 anos de América. Salvador, UFBA.
- . (1992b). "Evidencia for a V2 fase in Old Portuguese". (a sair em: A. Battye & I. Roberts (eds.) *Clause structure and language change*. N. York, Oxford).
- . (1993). "Um estudo da ênclice nas estruturas completivas do português arcaico". *ABRALIN, Boletim 14*. Apresentado ao Grupo de Estudos sobre Clíticos na História do Português - ABRALIN- Reunião anual, São Paulo, Julho de 1992.
- . (1994). *A sintaxe da ordem no português arcaico; o efeito V2*. Tese de doutoramento (em preparação). São Paulo, UNICAMP.
- ROBERTS, I. (1992). *Verbs and diachronic syntax*. Dordrecht, Kluwer.
- ROUVERET, A. (1992). *Clitic placement, focus and the Wackemagel position in European Portuguese*. Université de Paris-VIII. mimeo.
- SALVI, G. (1989). "L'ordine delle parole in galego-portoghese antico". Comunicazione presentata al *XIX Congresso Internacional de Linguística e Filologia Românicas*. Santiago de Compostela.
- . (1990). "La sopravvivenza della legge di Wackemagel nei dialetti occidentali della Penisola Iberica". *Medioevo Romano*, 15:117-210. Società editrice Il Mulino Bologna.

MUDANÇAS NA COLOCAÇÃO DOS CLÍTICOS NA HISTÓRIA DO PORTUGUÊS

Maria Aparecida Torres Morais

Unicamp

Recentemente, vários lingüistas, entre eles, Benincá (1989, 1991), Barbosa (1991) Madeira (1992), Manzini (1992), Rouveret (1992), Uriagereka (1992, 1994), Martins (1992, 1993), Salvi (1990, 1991, 1992, 1993), Galves (1992, 1994), Raposo (1994a, 1994b) têm investigado a sintaxe dos verbos e dos clíticos no português europeu (PE). Como se sabe, um dos fatos mais intrigantes da gramática do PE é a ênclise categórica nas declarativas com sujeito referencial, como ilustrado em (1):

- (1) a. O José vendeu-me o piano.
b. *O José me vendeu o piano.

A próclise nestes contextos está limitada às sentenças com sujeito quantificado ou enfatizado:

- (2) a. Alguém te empresta as partituras.
b. *Alguém empresta-te as partituras.
c. Só o José se interessou pelo oboê.
d. Só o José interessou-se pelo oboê.

A questão que gostaria de discutir é que, durante todo o séc. XVIII, não só (1a) coocorria ao lado da construção em (1b), como também esta era muito mais freqüente do que a construção ênclítica. Isto fica claro pelos resultados que obtive com dados extraídos de textos de vários autores do período, os quais mostram que a próclise ocorreu nos contextos com sujeito referencial numa proporção que variou de 56% a 100%.¹

Assim, observemos o Quadro I abaixo. Na coluna 1 temos os resultados referentes às estruturas com sujeito referencial e ênclise. Na coluna 2, os resultados com a próclise. Como as percentagens da coluna 3 nos mostram, a colocação próclítica do pronome supera a ênclítica em quase todos os textos, a exceção ficando por conta de *Verney* e da *Marquesa de Alorna*, ambos fazendo um maior uso da ênclise do que os outros autores.

Quadro I: Percentagem de próclise em sentenças principais com sujeito referencial

Autores	Ênclise	Próclise	%	Total
Gusmão	0	29	100%	29
Baptista	1	16	94%	17
Oliveira	7	39	85%	46
Judeu	6	30	83%	36
Verney	11	14	56%	25
Marquês	14	61	81%	75
Manique	1	26	96%	27
Marquesa	23	34	60%	57
Aut/Des	0	20	100%	20

Os exemplos (3a-c) ilustram a próclise nas estruturas com a ordem SV(X), encontradas nos textos destes dois autores.

- (3) a. *A sua mansidão, o seu julzo lhe fizeram achar nos socorros da Religião até remédio grande para a saúde...* (MS,236)
 b. *O governo da Grécia, que era quase todo de República (nas quais as públicas assembleias do Povo deliberavam nos maiores negócios), lhe inspirou este desejo.* (VY,27)
 c. *Mas ainda que houvesse equívoco, o contexto o tira.* (VY,149)

Os exemplos em (4a-c), os casos de ênclise.

- (4) a. *A nossa exactidão, o nosso amor está-lhe demorando a vida.* (MS,272)
 b. *pois em qualquer dicção portuguesa que se ache a terminação em, todos a pronunciam como ão; a Portuguesas mui doutos servem-se indifferentemente de ambas.* (VY,194)
 c. *Este modo de escrever encostava-se mais para a pronúncia, e com êle se evitavam confusões.* (VY,198)

Porém, a partir da primeira metade do séc.XIX, observa-se uma mudança significativa na ocorrência da ênclise em construções SV(X) com sujeito referencial. De fato, como se vê pela coluna 3 do Quadro II, a ocorrência de ênclise supera a próclise e atinge agora 77% do total das sentenças computadas nos textos de Almeida Garrett (nascido em 1799). Com os outros autores da primeira metade do século, Camilo (nascido em 1825), e Diniz (nascido em 1835), a percentagem da ênclise é ainda mais alta e atinge respectivamente 92% e 90%. Finalmente, vemos que a supremacia da ênclise é totalmente confirmada nos autores nascidos na segunda metade do séc.XIX: Câmara (1852), Dantas (1876), e Patricio (1878).

Quadro II: Percentagem de ênclise em sentenças principais com sujeito referencial

Autores	Ênclise	Próclise	%	Total
Garrett	47	14	77%	61
Camilo	67	6	92%	73
Diniz	70	8	90%	78
Câmara	26	3	90%	29
Dantas	20	/	100%	20
Patricio	20	4	83%	24

Em (5a-d) temos casos de sentenças SV(X) com ênclise.

- (5) a. *Accudo eu, duas bengalladas no boileiro, delto a mão ao cavallo das varas, o da bolêa espanta-se, quebra os tirantes, foge...* (GT,74)
 b. *O meu general, coitado! o meu santo general Lemos tem-me obsequiado e tem-me feito serviços...* (GT,92)
 c. *...apenas lhe tenho supplicado que não se embriague; mas elle embriaga-se por que senten alg.^{ra} beneficio com esse acrescimo á demencia.* (C.323)

d. *Os negócios da toilette merecem-lhe* mais atenções do que a um ministro de Estado uma alta questão de governo. (Dz,43)

Observamos ainda que os casos de próclise com sujeito referencial que ainda aparecem nos textos de *Almeida Garrett* e dos outros autores do séc.XIX podem ser considerados como contextos "marcados" e, portanto, não invalidam a afirmação de que a colocação enclítica do pronome complemento é categórica nas sentenças com a ordem SV(X) a partir deste período.

- (6) a. Uma autoridade! ora não verão esta autoridade! *Eu lhe* mostrarei em pouco tempo que você é menos que ninguém... (GT,299)
b. *Eu lhe* vou contar uma passagem da minha vida. (C,48)
c. *Deus os* juntou, portanto. (Dz,250)

A pergunta que se coloca agora é a seguinte: o que teria causado esta mudança? Nos termos do Programa Minimalista, uma extensão da teoria dos Princípios e Parâmetros, toda mudança está relacionada aos traços morfológicos das categorias funcionais. Além disso, dentro da abordagem paramétrica, nenhuma mudança ocorre isoladamente. Baseando-me nestes pressupostos, procuro argumentar alguns pontos para dar conta desta mudança.

(i) a perda da próclise em construções como (1b), observada nos dados a partir do séc.XIX, estaria relacionada à perda do que denominei de Topicalização V2, ou ordem XV, muito comum no séc.XVIII. Nestas construções, a próclise é obrigatória, e não há qualquer restrição de ordem gramatical, semântica ou pragmática em relação ao elemento que ocupa a posição inicial, adjacente ao verbo finito. Naturalmente, o sujeito é um destes elementos, o que nos leva a considerar que as estruturas SV(X) com próclise, do tipo ilustrada em (3a-c), possam ser consideradas como estruturas de TOPV2. Quando os advérbios, complementos ou outros elementos ocupam a posição inicial, temos a inversão sujeito-verbo.² Vejamos alguns exemplos:

- (7) a. À Gramática não se reputava coisa de pouca importância, *mas a* consideravam como base da Eloquência. (VY,87)
b.pois, fiado eu na firmeza da sua bondade a meu respeito, *as vezes me* descuido mais do que cabe nos limites da paciência e da desculpa. (G,229)
c. *Nos movimentos do Sul me* acho hoje com menos cuidado. (MR,294)
d. É mais uma perfeição conservar os dotes da natureza; pois *com êsses cuidados se* observam muitos preceitos da lei, tendentes à conservação e aos mais puros princípios da moral. (MS,387)
e. *Esta razão* achará V.P. em alguns livros impressos. (VY,294)

No PE, estas construções XV(S) com próclise ficaram restritas a contextos de Focalização como em (8):

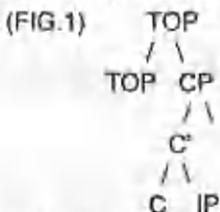
- (8) *Isso lhe* digo eu.

Lembramos ainda que, ao lado da construção de TOPV2, registra-se em toda a história do português a construção denominada na literatura Deslocação

à Esquerda Clítica (veja Duarte, 1987), na qual um elemento deslocado é retomado por um pronome resumptivo. O exemplo em (9) é do séc.XVIII:

(9) ...e *Tropa* regulel-a na conformidade do regulamento... (MR, 100)

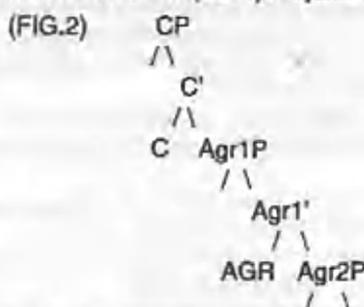
(ii) Para analisar a ordem de palavras e distribuição dos pronomes clíticos no séc.XVIII, assumo a proposta de Benincà (1989, 1991) e Salvi (1990, 1992), quais, com base na hipótese de uma estrutura de frase com projeção C (Chomsky (1986b)), propõem que sentenças como estas ilustradas em (3a) e (4a-c) refletem diferentes estruturas de frase. Assim, enquanto as enclíticas supõem que o sujeito está em TOP, ou posição deslocada, as próclíticas supõem o sujeito na posição de especificador de CP. Naturalmente, esta mesma análise pode ser estendida, respectivamente, às construções de TOPV2 às construções de Deslocação à Esquerda Clítica. A estrutura de frase em questão está representada na figura 1:



No entanto, seguindo e adaptando Madeira (1992), Manzini (1992) Galves (1992, 1994) vou assumir que, ao contrário do que ocorre no séc.XV a ênclise categórica nas sentenças SV(X) evidencia que o sujeito referencial analisado pelos falantes do português moderno não como um elemento deslocado, mas como um elemento que ocupa a posição Spec,CP. Com base nestas propostas, sugiro que a perda das construções de TOPV2 estaria relacionada a uma reanálise das estruturas de ênclise. Deste modo, a reanálise das sentenças SV(X) atinge não apenas estruturas como (1a), como também estruturas como (1b), as quais se tornam obsoletas, levando a próclise a ser exclusividade dos contextos "marcados".

(iii) Para entendermos melhor como a reanálise das sentenças com ordem SV(X) se deu, explico primeiramente o que tenho considerado como construção de TOPV2. Seguindo a análise clássica, assumo que o efeito resulta de dois movimentos distintos na sintaxe visível, a saber: movimento de um constituinte XP para Spec,CP, e movimento do V para C. Ambos os movimentos estão motivados pela operação de checagem de traços morfológicos. Assim, seguindo e adaptando Zwart (1992), Watanabe (1993) e outros autores, e com base em comparações feitas entre línguas V2 "rígidas" como alemão e o francês antigo e línguas V2 como o português antigo e clássico proponho primeiramente que o movimento do constituinte XP para Spec,CP motivado por um traço-N em C.

A seguir, proponho que os fatos da ênclise e próclise no português refletem a presença de um categoria funcional projetada entre CP e IP à qual me referirei como AGR1, emprestando a denominação dada por Cardinaletti & Roberts (1991). Vejamos a figura 2.



Dentro do espírito minimalista, AGR1 teria, no PE, traços-V e traços-N fortes que detonariam o movimento obrigatório do V e do clítico para AGR1. Desta forma, o movimento do V para C é motivado pela checagem de traços-V de Agr1, uma projeção funcional recursiva, relacionada ao sistema CP e que se move para C. Este movimento do V para Agr1 em C tem ainda a propriedade de tornar forte o traço-N de C.

Com base nesta teoria, assumi que, no português clássico do século XVIII, as sentenças com a ordem XV, em particular aquelas no qual X é o sujeito, evidencia que C tem um traço-N relacionado a tópico, o qual é checado em associação com um NP que se move para Spec,CP. A construção evidencia também que Agr1 tem traços-V fortes que serão checados na sintaxe visível.²

Porém, como os dados mostraram, a partir da primeira metade do século XIX, a próclise se perde nas construções "neutras" com a ordem SV(X), e a ênclise se torna categórica nestes contextos. Como disse no início desta apresentação, estou assumindo que esta reanálise das sentenças SV(X), a partir da primeira metade do séc.XIX, evidencia que os falantes analisaram Spec,CP não mais como a posição de elementos topicalizados, mas como a posição na qual o sujeito nominativo checa seus traços de caso/conc em configuração espec-núcleo com o verbo finito em C. Em outras palavras, proponho que movimento do complexo [V+T+Agr] para Agr1 em C torna Spec,CP uma posição de checagem de caso nominativo, evidenciando que o traço-NP tópico em C se tornou fraco e associado exclusivamente aos sujeitos NPs. Conseqüentemente, a ordem SV(X) não é mais uma estrutura V2.

(iv) Note-se ainda que com a afirmação da ênclise nas sentenças SV(X), afirma-se também uma outra construção que, com pouca freqüência, ocorreu no "corpus" do século XVIII. Trata-se da construção de Topicalização (voja

Duarte (1987)), na qual o elemento deslocado coocorre com a ênclise obrigatória. A ocorrência da ênclise nestas construções indica que certos advérbios, complementos, sintagmas preposicionados começaram a perder o estatuto de elementos que "afetam" a ordem sujeito-verbo e a colocação próclítica, ou seja, que instanciam a construção de TOPV2. Vejamos alguns exemplos:

- (10) a. Os Latinos, como já dissemos, davam a terminação latina aos nomes gregos, e muitas vezes davavam-lhe fora algumas letras. (VY,170).
- b. Antigamente escrevia-se De este, De aquele, De a mesma, etc... (VY,254)
- c. Com este método, explica-se muito brevemente a sintaxe. (VY,218)
- d. Este estudo pode-se fazer sem trabalho algum... (VY,103)
- e. Na tua última carta falavas-me em uma visita. (Dz,240)

Concluindo, parece-me que a proposta que apresentei para dar conta da reanálise das estruturas SV(X) permite dar conta igualmente do fato de que, no PE, o sujeito pré-verbal é tópico, embora SV(X) não seja uma estrutura de tópico marcado. Portanto, o que diferencia o traço [+top] dos elementos em posição TOP e o sujeito "topicalizado" na posição inicial é a marca de caso nominativo. Note-se ainda que ao supor que o NP sujeito que ocupa Spec,CP é ao mesmo tempo o tópico e o sujeito gramatical da frase, estou de acordo com a proposta de Duarte (1987), segundo a qual as sentenças SVO no PE instanciam estruturas de tópico não-marcado em oposição às construções de TOP, consideradas como construções de tópico marcado.

No entanto, — e isto é o mais notável sem dúvida no desenvolvimento do PE —, ao reanalisar a ordem SV(X), o sistema não perde a ênclise e, conseqüentemente, segundo a proposta que estou assumindo, não perde Agr1. Desta forma, o PE distancia-se das outras línguas românicas como o francês, o espanhol, o italiano, pois, enquanto estas línguas caminham para uma próclise categórica nas sentenças principais com verbos finitos, o PE faz um caminho inverso, generalizando a ênclise e reduzindo a próclise a contextos específicos.

Obras consultadas

SÉCULO XVIII

- ALORNA, Marquesa de. *Inéditos, Cartas e Outros Escritos* Seleção, prefácio e notas de Hernani Cidade. Livraria Sá da Costa, Ed. Lisboa, 1941.
- AUTOR DESCONHECIDO. "Os Três Corcovados de Setúbal", em *Novelistas e Contistas Portugueses dos Séculos XVI e XVII*. Seleção de João Palma Ferreira. Biblioteca de Autores Portugueses. Casa da Moeda, 1981.
- CASTRO, João B. de. "De Hora de Recreio", em *Novelistas e Contistas Portugueses dos Séculos XVI e XVII*. Seleção de João Palma Ferreira. Biblioteca de Autores Portugueses. Casa da Moeda, 1981.
- CRUZ, Lígia. *Pina Maniquo e a Universidade de Coimbra* - Cartas do Intendente e de José Rodrigues Lisboa para o Doutor Francisco Montanha. Publicações do Arquivo da Universidade de Coimbra, 1984.

- GUSMÃO, Alexandre. *Cartas*. Casa da Moeda, 1982.
- LAVRADIO, Marquês do. *Cartas do Rio de Janeiro 1769-1776*. Governo Faria Lima. Secretaria de Estado de Educação e Cultura, 1978.
- LAVRADIO, Marquês do. *Cartas da Bahia 1768-1769*. Arquivo Nacional. Ministério da Justiça. Série de Publicações nº68, Rio de Janeiro, 1972.
- OLIVEIRA, Francisco Xavier de. *Cartas Familiares*. Coleção de Clássicos Sá da Costa. Livraria Sá da Costa, Ed. Lisboa, s/d.
- SILVA, António José da. "Esopaida, ou a vida de Esopo". *A Vida de Esopo e Guerras do Alecrim e da Manjerona*. Ediouro/41337. Coleção Prestígio, s/d.
- VERNEY, Luis António. *Verdadeiro Método de Estudar*. Ed. de António Salgado Júnior. Vol I: *Estudos Lingüísticos*. Livraria Sá da Costa. Lisboa, 1949.

SÉCULO XIX

- CAMARA, João da. *Triste Vivinha*. Livraria Tuxela Vieira Pontes, s/d.
- CASTELO BRANCO, Camilo - *Cartas de Camillo Castello Branco a Thomaz Ribeiro*. Portugalia Editora. Lisboa, 1922.
- CASTELO BRANCO, Camilo. *O Morgado do Fafe em Lisboa* - Comédia em dois actos - Parceria Antonio Maria Pereira - Livraria Editora. Lisboa, 1929.
- DANTAS, Júlio. "Comédia do Amor". *Elogio do Sorriso*, Livraria Lello & Irmãos. Porto, 1948.
- DINIZ, Júlio. "As Duas Cartas". *Obras Completas de Júlio Dinis. Teatro Inédito*. Livraria Civilização. Porto, 1956.
- DINIZ, Júlio. "Cartas Familiares". *Obras Completas de Júlio Dinis. Cartas e Esboços Literários*. Livraria Civilização. Porto, 1956.
- GARRETT, Almeida. "Cartas Íntimas". *Obras Completas de Almeida Garrett*. Sociedade Editora. Lisboa, 1904.
- GARRETT, Almeida. "Dizêr a Verdade a Mentir". *Theatro. Obras Completas de Almeida Garrett*. Sociedade Editora. Lisboa, 1904.
- GARRETT, Almeida. "O Camões do Rocio". *Theatro. Obras Completas de Almeida Garrett*. Sociedade Editora. Lisboa, 1904.
- PATRÍCIO, A. "Pedro, o Cru". *Theatro Completo*. Lisboa, 1982.

Bibliografia

- BARBOSA, Pilar (1991) "Clitic Placement in European Portuguese", ms., MIT, Cambridge, Mass.
- BENINCÁ, Paola (1989) "L'ordine delle parole nelle lingue romanze medievali", XIX Congresso Internacional de Lingüística e Filologia Románicas, Santiago de Compostela.
- BENINCÁ, Paola (1991) "Complement Clitics in Medieval Portuguese and the Tobler-Mussafia Law", a publicar em A. BATTYE e I. ROBERTS (eds.), *Language Change and Verbal Systems*.
- CARDINALETTI, Anna & ROBERTS, Ian (1991) "Clause Structure and X-Second", a publicar em W. CHAO e G. HARROCKS (eds.), *Levels of Representation*, Foris, Dordrecht.
- CHOMSKY, Noam (1966) *Barriers*, MIT Press, Cambridge, Mass.
- CHOMSKY, Noam. (1992) "A Minimalist Program for Linguistic Theory", em *Occasional Papers in Linguistics*, Vol 1, MIT, Cambridge, Mass.
- DUARTE, M. Inês P. da Silva (1987) A Construção de Topicalização na Gramática do Português: Regência, Ligação e Condições sobre Movimento, Dissertação de Doutoramento, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.
- GALVES, Charlotte (1992a) "Enclise, Infinitif Fléchi, Extraction du Sujet et Montée du Verb: Arguments pour Deux Accords en Portugals Européen," ms., UNICAMP.

- GALVES, Charlotte (1994) "Clitic Placement and Parametric Change in Portuguese", ms., UNICAMP.
- HUBER Joseph (1933) *Gramática do Português Antigo*, Fundação C. Gulbenkian, Lisboa.
- LIGHTFOOT, David (1991) *How to Set Parameters. Arguments from Language Change*, The MIT Press, Cambridge, Mass. Linguistics: Problems & Perspectives, Longman.
- LOBO, Tânia (1992) *A Colocação dos Clíticos em Português. Duas Sincronias em Confronto*, Dissertação de Mestrado, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.
- MADEIRA, Ana Maria (1992) "On Clitic Placement in European Portuguese", *University College London Working Papers in Linguistics*, 4, 95-122.
- MANZINI, M. Rita (1992) "Second Position Dependencies", ms., University of London.
- MARTINS, Ana Maria (1991) "Clitic Placement from Old to Modern European Portuguese", ms., Universidade de Lisboa.
- MARTINS, Ana Maria (1993) "Enclisis, VP-deletion and the Nature of Sigma", Comunicação apresentada em *Going Horriance 1993*, Utrecht, a publicar em *Probus*.
- MATTOS E SILVA, Rosa Virginia (1989) *Estruturas Trecentistas. Elementos para uma Gramática do Português Arcaico*, Imprensa Nacional-Casa da Moeda, Lisboa.
- PAGOTTO, Emilio Gozzè (1992) *A Posição dos Clíticos em Português. Um Estudo Diacrónico*, Dissertação de Mestrado, UNICAMP.
- RAPOSO, Eduardo (1994a) "Affective Operators and Clausal Structure in European Portuguese and European Spanish", UCSB.
- RAPOSO, Eduardo (1994b) "Construções com se, Operadores Afectivos e Posicionamento dos Clíticos em Português Europeu", UCSB.
- RIBEIRO, I. (1991) "Evidence for a V2 Phase in Old Portuguese", a publicar em A. BATTYE & Ian ROBERTS (eds.), *Language Change and Verbal Systems*.
- RIBEIRO, I. (1995) "A Sintaxe da Ordem no Português Arcaico: O Eletto V2", Tese de Doutoramento, UNICAMP.
- ROBERTS, Ian (1993a) *Verbs and Diachronic Syntax*, Kluwer, Dordrecht.
- ROUVERET, Alain (1992) "Clitic Placement, Focus and the Wackernagel Position", Comunicação apresentada em *ESF Workshop on Clitics*, Donostia, ms., Université de Paris-VIII.
- SALVI, Giampaolo (1990) "La sopravvivenza della legge di Wackernagel nei dialetti occidentali della Penisola Iberica", *Medioevo Romanzo*, 15, 117-210.
- SALVI, Giampaolo (1991) "Difesa e illustrazione della legge di Wackernagel applicata alle lingue romanze antiche: la posizione delle forme pronominali clitiche", em *Miscellanea per Giovan Battista Pollogrini*, Unipress, Padova, 439-462.
- SALVI, Giampaolo (1992) "La Posizione del Pronome Personalí Clítico in Galego-Portoghese", ms., Budapest.
- SALVI, Giampaolo, (1993) "Ordine Delle Parole e Struttura Della Frase Nelle Lingue Romanze Antiche", ms., UNESP, São Paulo.
- URIAGEREKA, Juan (1992b) "A Focus Position in Western Romance", Comunicação apresentada em *GLOW 1992*, Lisboa, ms., University of Maryland, College Park.
- URIAGEREKA, Juan (1994a) "Some Aspects of the Syntax of Clitics Placement in Western Romance", a publicar em *Linguistic Inquiry*.
- WATANABE, Akira (1993) "AGR-Based Case Theory and its Interaction with the A-bar System", ms., MIT Cambridge, Mass.
- ZWART, G. Jan-Wouter (1992) "Verb Movement and Complementizer Agreement", ms., University of Groningen & MIT.

Notas

- 1 Salvi(1990), Martins (1992), Pagotto (1992), Lobo (1992) apresentam resultados que mostram que, no português quinhentista, a próclise supera a ênclise nestes contextos. Estes mesmos autores afirmam que a possibilidade de alternância entre a próclise e a ênclise nas sentenças afirmativas com verbo finito é uma possibilidade também do português antigo. Na verdade, autores tradicionais como Huber (1933), Mattos e Silva (1989) haviam registrado esta alternância:
(l) a. E o asno lhe deu dous couces.
b. E a águia feze-o assy. (Huber, 1933)
- 2 Justifico a denominação TOPV2 para estas construções, baseando-me no fato de que elas instanciam a ordem XV(S) típica das línguas V2. Ribeiro (1991, 1995) apresenta evidências para corroborar a hipótese de que o português antigo manifestou a sintaxe V2 na ordem das palavras. Benincá (1989,1991), por sua vez, caracteriza a natureza do V2 na história do português.
- 3 A natureza do V2 no português permite sentenças sem tópico, ou seja, sentenças declarativas com a ordem V1, nas quais o sujeito ou é nulo fonologicamente, ou está em posição pós-verbal. Conseqüentemente, a topicalização não é obrigatória. Ora, para dar conta desta particularidade do V2 no português e, ao mesmo tempo, manter a hipótese do traço-NP forte [+top] relacionado a C, sugiro que este traço seja ativado mesmo quando nenhum constituinte se mova para Spec,CP. Em outras palavras, proponho que a ordem V1, ou ordem VS deste período seja analisada como uma estrutura V2, o neste caso, uma categoria nula fonologicamente ocupa Spec,CP, satisfazendo as exigências de chocagem do traço tópico. Lembramos oportunamente que, também nas línguas V2 "rígidas", são afetadas construções V1, denominadas construções "V1 narrativo", as quais são analisadas por diferentes autores supondo um operador nulo de algum tipo no Spec,CP.

A NATUREZA DA MUDANÇA DIACRÔNICA: O OBJETO NULO DO PORTUGUÊS BRASILEIRO

Sônia Maria Lazzarini Cyrino
UNICAMP

1. Introdução

O objeto nulo do português brasileiro (doravante, PB), conforme muitos estudos já indicaram (Raposo, 1986; Matos, 1992; Galves, 1989a,b; Farrell, 1987, 1990; Kato, 1991a,b) é diferente do objeto nulo do português europeu (doravante, PE). Em PE, o objeto nulo não ocorre em certos contextos (contextos de "ilha" para extração), o que levou Raposo (1986) a propor que fosse uma categoria vazia do tipo "variável", ou seja, um vestígio deixado pelo movimento de um operador (nulo). Já em PB, o objeto nulo é mais livre, e pode ocorrer em tais contextos, apresentando, porém, outro tipo de restrição (ver abaixo). Estudos sobre esse fenômeno no PB, portanto, propõem que seja uma categoria de natureza pronominal.

Ao observar os dados, notamos que o português que chegou ao Brasil (século XVI) não era diferente do PE com relação à ocorrência do objeto nulo. Assim, podemos hipotetizar que houve uma mudança diacrônica.

A fim de explicar essa mudança é preciso explicitar as perguntas que se fazem com relação a esse fenômeno. Assim, com relação ao objeto nulo do PB, perguntamos:

- (1) a. Qual foi a mudança ocorrida?
- b. Como essa mudança ocorreu no PB, e não no PE?
- c. Quando a mudança ocorreu?
- d. Por que a mudança ocorreu no PB e não no PE?

Este trabalho procura responder a essas perguntas, dentro da teoria de mudança diacrônica pressuposta na Teoria de Princípios e Parâmetros (Lightfoot, 1992; Roberts, 1993).

2. A natureza da mudança do objeto nulo no PB: as respostas

2.1. Qual foi a mudança ocorrida?

Segundo minha proposta de análise (ver Cyrino, 1994), o objeto nulo do PB pode ser o resultado de um processo que ocorre em FL e que também está presente em outras construções, entre elas, a elipse de VP. Trata-se da "reconstrução em FL" (ver também Fiengo & May, 1994).

Ainda segundo essa proposta, em PE o objeto nulo pode ser como o

tipo de objeto nulo que ocorre com mais frequência a partir de um certo momento, em relação a outros tipos. A tabela 1, abaixo, nos mostra essa situação:

Tabela 1. Distribuição do objeto nulo no tempo

TIPO DE ANTECEDENTE	SÉCULO									
	XVI		XVII		XVIII		XIX		XX	
	N.	%	N.	%	N.	%	N.	%	N.	%
nulo arbitrário	1	2,2	3	6,8	0	0	0	0	0	0
ocopro*	1	2,2	1	2,3	4	6,1	5	3,3	4	1,6
elipse pred.	5	11,2	4	9,1	4	6,1	6	4,0	6	2,4
nulo [-espec.]	7	15,5	15	34,1	2	3,1	4	2,7	31	12,5
elipse de VP	8	17,8	6	13,6	10	15,4	26	17,2	55	22,1
nulo [+espec.]	7	15,5	5	11,4	9	13,9	40	26,5	69	27,7
elipse prop.	16	35,6	10	22,7	36	55,4	70	46,3	84	33,7
TOTAL	45	100	44	100	65	100	151	100	249	100

Nessa tabela, observamos que o tipo de objeto nulo que tem maior frequência no século XVI é o nulo resultado de elipse proposicional. No século XVII, além desse tipo, há também um grande número de nulos cujo antecedente é [-específico]. No século XVIII, a elipse proposicional é ainda o tipo de objeto nulo mais frequente nos dados. Porém, no século XIX, temos já uma diferença nesse quadro: há um aumento na ocorrência de elipse de VP e de objeto nulo cujo antecedente é [+específico]. No século XX, além desses, temos também um aumento na ocorrência do nulo cujo antecedente é [-específico].

Essa tabela permite determinar que o objeto nulo do PB parece começar a ocorrer no século XIX, quando temos uma maior incidência de objetos nulos com antecedente [+específico]. Segundo minha análise (ver acima) o objeto nulo do PB é resultado de reconstrução quando seu antecedente é, além de [+/- específico], [-animado]. Assim, vejamos a tabela 2, em que temos a ocorrência do traço [animado]:

Tabela 2. Nulos específicos vs. traço [animado]

SÉCULO	NULO [+espec., +animado]		NULO [+espec., -animado]		TOTAL	
	N.	%	N.	%	N.	%
XVI	0	0	7	100	7	100
XVII	2	40,0	3	60,0	5	100
XVIII	1	11,1	8	88,9	9	100
XIX	2	5,0	38	95,0	40	100
XX	1	1,5	68	98,5	69	100

nulos com antecedentes [-específico]). Minha análise propõe que o falante poderia escolher entre usar a elipse proposicional ou o clítico neutro "o", pois ambas as formas seriam reconstrução em FL (ver Cyrino, 1994).

Ao examinar todas as estruturas em que o falante poderia escolher entre a elipse proposicional e o clítico neutro, podemos verificar um aumento na escolha da opção "elipse" já a partir do século XVIII. Vejamos a tabela 5:

Tabela 5. Uso do clítico neutro vs. elipse em sentenças cujo antecedente é proposicional

SÉCULO	TOTAL DE ESTRUTURAS		CLÍTICO "O" NEUTRO		ELIPSE PROPOSICIONAL	
	N.	%	N.	%	N.	%
XVI	96	100	75	78.1	21	21.9
XVII	65	100	51	78.5	14	21.5
XVIII	92	100	52	56.5	40	43.5
XIX	89	100	13	14.6	76	85.4
XX	90	100	0	0.0	90	100.0

Esta tabela mostra que, por exemplo, num total de 96 sentenças em que o antecedente do objeto era uma proposição (ou predicado do tipo "... é bonito"), o clítico neutro ocorreu em 75 sentenças no século XVI. Já no século XX, num total de 90 sentenças, o clítico não ocorreu em nenhuma sentença.

Por que houve essa mudança? Em minha análise, como vimos acima, as duas estruturas seriam idênticas em FL. Portanto, algum fator de ordem externa deve ter pesado na escolha do falante, entre a opção elipse e a opção clítico. Esse fator, seria, a meu ver, uma alteração fonológica no PB.

Clark & Roberts (1992) propõem que a mudança ocorre quando o alvo da aquisição contém valores de parâmetro que não podem ser unicamente determinados com base no ambiente linguístico. A fixação de um parâmetro é "estável" na medida em que sua expressão nos dados é não-ambigua. Os autores exemplificam essa situação com a mudança ocorrida no francês do século XV: uma mudança fonológica ocasionou o surgimento de pronomes clíticos sujeito, alterando o parâmetro relativo a essa propriedade. Os autores afirmam: "innovation may arise from one of two sources: either internally, when a parametric change makes new constructions available, or externally, when phonological or morphological change weakens evidence for certain hypotheses" (Clark & Roberts, 1992:37).

Assim, minha proposta é que o fator que desencadeou a mudança no PB seria de ordem externa, ou seja, uma mudança fonológica na língua. Segundo Clark & Roberts (1992:35), "as is frequently the case, syntactic change can be traced back to extra-syntactic factors, although the relationship between

the extra-syntactic factors and the syntactic changes caused can be extremely indirect. This is because instability, once introduced, can propagate through a grammatical system". Sobre esse tema, ver também Galves & Galves (1994).

Nunes (1993) discute a mudança na direção de *cliticização fonológica* que ocorreu no PB. Para o autor, que leva em conta os resultados em Cyrino (1990), essa mudança (a cliticização fonológica passou a ser da esquerda para a direita) ocorreu no século XIX, causando a impossibilidade do licenciamento do *onset* da sílaba dos clíticos acusativos de terceira pessoa em início de sentença. É por essa razão que o PB tem a possibilidade de iniciar sentenças com os clíticos, com exceção do clítico de terceira pessoa.

Nunes sugere que a mudança ocorreu na virada do século XIX. Porém, gostaria de propor que essa mudança já tinha ocorrido no século XVIII. Podemos ter a comprovação para essa hipótese não somente ao observar a tabela 5, mas também ao examinar os textos do século XVII, o século anterior.

Ao examinarmos esses dados, podemos detectar uma mudança na direção de cliticização fonológica. Os dados são provenientes da obra de Gregório de Matos, onde temos inúmeros exemplos de clíticos de primeira e segunda pessoa aparecendo em início de verso, em posições que não poderiam ter se cliticizado a nenhuma palavra anterior. Inclusive temos um exemplo de imperativo afirmativo com próclise, construção que Nunes usa para demonstrar a mudança na direção de cliticização fonológica no PB (para mais exemplos, ver Cyrino, 1994). O exemplo está abaixo, sublinhado:

(5) (versos de 7 sílabas)
E dizendo o Jube domina,
Se pôs em terra prostrado,
F eu disse logo: "má matem,
Se não é dos Franciscanos".

Quero propor, então, que essa foi a causa do aumento em "elipse proposicional" e, subseqüentemente, da ocorrência do objeto nulo com antecedente [+específico, -animado] (estrutura de reconstrução em FL). Se houve essa alteração de ordem externa, a evidência positiva ficou alterada, obscurecendo a expressão sintática. Isto é, com essa alteração, o falante iria escolher o uso da elipse nos casos em que não pudesse usar o clítico neutro por questões fonológicas (casos em que não poderia haver a cliticização fonológica, por não haver palavra à direita: próclise a Imperativo afirmativo, próclise a verbo principal, ênclise a verbo auxiliar + verbo principal, i. e., os diagnósticos dados por Nunes (1993) para a direção de cliticização fonológica).

Assim, podemos supor que as crianças dos séculos XVIII ouviriam mais elipses proposicionais do que clíticos (neutros). Produziriam assim mais objetos nulos e menos clíticos, e, nos séculos seguintes, as crianças estenderiam

para o objeto nulo mais "semelhante" a esses casos, ou seja o objeto com antecedente [+específico, -animado], o mesmo processo de reconstrução em FL.

Nos séculos seguintes as crianças já não teriam a evidência positiva robusta do uso do clítico neutro para antecedentes proposicionais. Com a possibilidade de objeto nulo [-específico] ser também resultado de reconstrução em FL (ver acima), a reanálise diacrônica ocorreu. Temos a emergência de um novo tipo de objeto nulo, o objeto nulo do PB, resultado de reconstrução em FL quando seu antecedente é [+específico, -animado].

3. Conclusão

Pudemos assim, traçar a evolução do objeto nulo, através das várias fases da mudança diacrônica, e responder às questões colocadas no início deste trabalho. Primeiramente, temos a mudança fonológica no século XVII, que impossibilita a ocorrência de clíticos de terceira pessoa em certos contextos. No século XVIII, devido a essa alteração, há uma diminuição no número de clíticos proposicionais, pois o falante pode dizer a mesma coisa usando a elipse. Há, então, uma alteração na evidência positiva: um maior número de estruturas de reconstrução em FL cujo resultado "audível" é a elipse. Em outras palavras, deixa-se a posição nula fonologicamente onde é possível, por causa da mudança na direção de cliticização fonológica, que torna difícil o licenciamento do clítico de terceira pessoa em certos casos.

No século XIX, através da existência de objetos nulos com antecedente [-específico] e elipses proposicionais (resultados de reconstrução em FL), o quadro está pronto para a reanálise por parte da criança: objetos nulos com antecedente [+específico, -animado] passam também a ser resultado de reconstrução em FL. Com isso, temos mais uma razão pela qual o clítico de terceira pessoa torna-se raro em PB. Ao mesmo tempo, nesse século (século XIX), temos a emergência de mais uma opção para a realização do objeto, quando a reconstrução não é possível: o pronome tônico (ver Cyrino 1990, 1993 e 1994).

Assim, podemos responder também porque a mudança ocorreu no PB e não no PE: em PB, houve uma alteração fonológica que não ocorreu no PE (ver Nunes, 1993), que obscureceu a evidência positiva necessária para a criança determinar a gramática. A partir da falta de evidência robusta, a criança pôde fazer a reanálise que levou ao objeto nulo do PB, tendo como consequência a mudança no paradigma pronominal da língua (ver Kato 1991a,b, e Cyrino, 1994).

Referências

- CLARK, R. & I. Roberts (1992) "A Computational Model of Language Learnability and Language Change" D.E.L.T.A. 8 (Nº especial): 53-104.
- CYRINO, S.M.L. (1990) "O Objeto Nulo no Português do Brasil: uma mudança paramétrica?", ms., UNICAMP.
- CYRINO, S.M.L. (1993) "Observações sobre a Mudança Diacrônica no Português do Brasil: objeto nulo e clíticos" In I. Roberts & M. Kato (orgs.) *Português Brasileiro - uma viagem diacrônica*, Campinas: Editora da UNICAMP.
- CYRINO, S.M.L. (1994) *O Objeto Nulo no Português do Brasil - um estudo sintático-diacrônico*, tese de doutorado, UNICAMP.
- DUARTE, M.E.L. (1986) *Variação e Sintaxa: Clítico Acusativo, Pronome Lexical, e Categoria Vazia no Português do Brasil*, dissertação de mestrado, PUC-SP.
- DUARTE, M.E.L. (1991) "O sujeito Nulo Referencial no Português Coloquial Europeu: Uma Abordagem Quantitativa", ms. UNICAMP.
- FARRELL, P. (1987) "Empty Objects in Brazilian Portuguese", ms.
- FARRELL, P. (1990) "Null Objects in Brazilian Portuguese", *The Linguistic Review* 8: 325-346.
- FIENGO, R. & R. May (1994) *Indices and Identity*, Cambridge: MIT Press.
- GALVES, A. & C. Galves (1994) "A Case Study of Prosody-Driven Grammar Identification, from Classical Portuguese to European Portuguese", ms. USP.
- GALVES, C. (1989a) "O Objeto Nulo no Português Brasileiro: Percurso de Uma Pesquisa", *CADERNOS DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS* 17: 65-90.
- GALVES, C. (1989b) "Objet Nul et Structure de la Proposition en Portugais Brésilien" *Revue de Langues Romanes* 93: 305-336.
- KATO, M. A. (1991a) publicado em 1993, "The Distribution of Pronouns and Null Elements in Object Position in Brazilian Portuguese" In W. Ashby, M.M.G. Perissinotto & E. Raposo (orgs.) *Linguistic Perspectives on the Romance Languages*, Amsterdam: John Benjamins.
- KATO, M. A. (1991b) "A Theory of Null Objects and the Development of a Brazilian Child Grammar", trabalho apresentado no Congresso de Aquisição "Crossing Boundaries", Tübingen, Alemanha.
- LIGHTFOOT, D. (1991) *How to Set Parameters: Arguments from Language Change*, Cambridge: MIT Press.
- MATOS, M.G.A.P. (1992) *Construções de Elipse de predicado em Português - SV Nulo e despojamento*, tese de doutorado, Universidade de Lisboa.
- NUNES, J. (1993) "Direção de Cliticização, Objeto Nulo e Pronome Tônico na Posição de Objeto em Português Brasileiro" In I. Roberts & M. Kato (orgs.) *Português Brasileiro - uma viagem diacrônica* Campinas: Editora da UNICAMP.
- RAPOSO, E. (1986) "On the Null Object in European Portuguese" In O. Jaeggli & C. Silva-Corvalán (orgs.) *Studies in Romance Linguistics*, Dordrecht: Foris.
- ROBERTS, I. (1993) *Verbs and Diachronic Syntax*, Dordrecht: Foris.

ticamente ligada ao isolamento, é talvez porque ela está ligada aos processos da comunicação face-a-face" (p.432).

Por outro lado, é importante salientar que tanto as teorias lingüísticas como as gramáticas normativas têm, geralmente, tratado a língua como sendo homogênea, ou seja, sem variações. Dessa forma, elas não têm dado a devida importância à questão da diversidade ou da heterogeneidade lingüística, e isso tem ocorrido com relação à língua falada e também com relação à língua escrita. Ou, se quisermos caracterizar esse tratamento, podemos afirmar que essa posição tem a ver com a noção de língua padrão *versus* língua não-padrão. Ou, ainda, ao falarmos em língua falada *versus* língua escrita ou em língua padrão *versus* não-padrão, podemos verificar nitidamente a diferença entre uma variante de prestígio e uma variante estigmatizada.

E nesse sentido, vale questionarmos a aceitação de uma variante em detrimento da outra. Quem autoriza apenas uma das formas em detrimento da outra? Em função de quê? Como se estabelece essa atitude preconceituosa na sociedade? E, ainda, qual a posição da Escola?

Numa tentativa de encontrarmos possíveis respostas a essas questões, gostaríamos de fazer referência à posição de Alain Rey no livro "La Crise des Langues", quando ele faz uma crítica a algo que tem sido bastante explorado por alguns, ou seja, a crise das línguas.

Para Rey, "a ilusão ou a vontade de unilingüismo (e nós acrescentamos de homogeneidade) é o que fundamenta muitos discursos normativos e atitudes puristas". Para ele, as sociedades sabem que a norma é, em parte, uma construção, e não um dado da história. E, para as sociedades que se colocam o problema da "crise das línguas", essa crise é antes de tudo uma crise de fatores sociológicos, incluindo nesse adjetivo as dimensões mais conscientes (culturais e políticas) e as mais escondidas (ideológicas e econômicas, por exemplo).

Por outro lado, pode-se verificar que os julgamentos de valor assim como os julgamentos oriundos de atitudes ideológicas, políticas e psicossociais sempre prevalecem nas avaliações sobre a fala dos usuários de uma língua, de maneira muito mais forte do que simplesmente uma avaliação mais objetiva das variações lingüísticas utilizadas por esses falantes.

Se quisermos de fato constatar esses julgamentos, basta recorrer aos próprios falantes e realizar um teste de avaliação subjetiva em que eles julgam a sua fala em comparação com a fala de outros usuários da língua. E, assim, comprovaremos que a situação sócio-econômica, a posição ou a profissão, o nível de escolarização, por exemplo, são fatores determinantes em termos de valorização ou desprestígio da fala dos vários usuários da língua.

E o que é curioso é que a Escola, de uma maneira geral, tem contribuído anormemente com esse julgamento preconceituoso, não aceitando as variantes dos alunos em nome de uma língua homogênea, sem variações.

Que as variações existem é fato incontestável já comprovado através do estudo de várias línguas, em vários países, inclusive no Brasil, e negar esse fato seria negar uma das propriedades inerentes à língua que é a sua evolução (a língua não é um objeto estático, ou acabado) ou, ainda, é negar que a heterogeneidade está na própria língua, segundo Labov.

Consideramos importante para a Escola e para a Sociedade, em geral, não só o conhecimento e o reconhecimento das diferenças lingüísticas existentes, mas também a aceitação dessas diferenças. Esperamos, inclusive, que a Escola, que tem como objetivo maior trabalhar a Norma Lingüística, e, mais especificamente, com relação à língua escrita, possa desenvolver um trabalho sobre o uso da língua, sem desprezar as variantes lingüísticas dos alunos, evitando, assim, uma atitude preconceituosa e errônea.

Vale a pena destacar que, no Brasil, inúmeras pesquisas sobre a língua falada têm sido realizadas e muitas outras estão sendo desenvolvidas. Esperamos que todos esses estudos possam contribuir para um melhor conhecimento da língua falada no país. E, mais ainda, segundo Castilho (1990), que "o estudo da língua falada possa renovar o interesse pela gramática, oferecendo ao mesmo tempo respostas adequadas às atuais incertezas sobre o que se espera do professor de Português".

Finalmente, vale considerar que todo o discurso da crise sobre a língua, sobretudo tendo em vista as variações nela existentes, o que é tão repudiado e causa de indignação para muitos, na verdade representa apenas um aspecto da crise permanente da sociedade, servindo esta, talvez, apenas como uma forma de mascarar a natureza essencialmente política dessa crise maior, de cunho social, cabendo destacar sobretudo as desigualdades entre os vários grupos que constituem essa sociedade.

PRECONCEITO LINGÜÍSTICO E IDEOLOGIA

Ingo Voese¹

UFAL/CNPO

Pretendo abordar o preconceito lingüístico partindo de uma questão epistemológica, ou seja, partir da observação de que um objeto qualquer de uma ciência pode ser abordado de dois ângulos distintos e que produzem resultados diferentes: 1) É possível observar-se algo situando-se num plano imediato, muito próximo como que colado ao objeto; 2) Outra maneira, é colocar-se numa posição tal que não só o contexto imediato, mas também o mediato possam ser incluídos na descrição.

No primeiro caso, a explicação do preconceito lingüístico poderá apresentá-lo apenas como um produto da desinformação ou da ignorância. Caberia, então, a Lingüística, através da divulgação do resultado de suas pesquisas, desconstruir o preconceito, afirmando, por exemplo, que as variedades lingüísticas não têm diferenças em termos de condições de servir à função comunicativa. Uma vez, "explicado" que uma variedade não é, funcionalmente, melhor do que outra, ou que não há o certo e o errado, o preconceito deveria desaparecer. Contudo, Heller (1972) diz que há preconceitos que resistem: são "juízos provisórios refutados pela ciência e por uma experiência cuidadosamente analisada, mas que se conservam inacabados contra todos os argumentos da razão." (p.47)

Assim, pode uma explicação do preconceito que diz que ele tem origem na desinformação ou na ignorância, não funcionar porque permanece muito colada ao fenômeno, mesmo quando se passa a usar expressões do tipo "determinação sócio-econômica", " (des) prestígio social", etc. sem explicitar o que são e como se dão tanto a determinação como o (des) prestígio.

A segunda maneira de abordar a questão tenta abrir o ângulo de observação, em termos como, por exemplo, Heller (1972) coloca quando diz que os sistemas de preconceitos sociais estereotipados "são provocados pelas integrações sociais nas quais vivem os homens, e, dentro dessas integrações, sobretudo pelas classes sociais." (p.50)

Essa postura pode iluminar a questão de outro ângulo. Assim, o preconceito em relação a uma variedade de fala, se considerado como produto de um processo social, leva a reflexão, partindo de Bourdieu (1983), a substituir a noção de comunicação ligada ao uso da língua pela de condições sociais de produção e de circulação lingüísticas. Isso representa uma observação mais distanciada do ato lingüístico em si e deverá permitir revelar outros elementos que se localizam na origem do preconceito lingüístico.

Se se considerar que "condições sociais" remete à concepção de determinações do tipo "quem pode falar o quê a quem, como etc.," chega-se à noção de linguagem autorizada. E daí à de linguagem legitimada. Há, agora, a neces-

sidade de se levar em conta interlocutores, assunto, modo e espaço legítimos.

E isso só se dá porque uma formação social se constitui a partir de um determinado tipo de socialidade, ou seja, uma formação social só se constitui como tal quando tem como orientação uma representação da como deveria se dar esse processo de constituição do complexo social. É essa representação de socialidade que assumo como ideologia no sentido amplo.

A ideologia, porém, pode assumir formas específicas (ou regionalizações) como, por exemplo, no Direito e na Política, quando, então, numa sociedade de classes, passa a ser também instrumento e espaço de luta social, precisamente, porque vai determinar o que é legítimo e como se distribuem, com valores diferenciados, os lugares sociais.

Também o lugar da produção do discurso se submete a essa determinação ideológica. E não só isso: além de o discurso ser determinado ideologicamente, ele próprio é instrumento dessa determinação, o que permite entendê-lo seja como reflexo seja como refração do social.

Não se pode mais, conseqüentemente, desconhecer as relações que se estabelecem entre linguagem e poder: não se trata mais de considerar a produção lingüística apenas como a capacidade de uso de uma língua, mas também como o domínio das regras sociais que controlam tanto a produção como a circulação dos discursos (ou falas).

A autorização para o acontecimento lingüístico deve-se precisamente à relação de linguagem e poder: não é qualquer um que fala de qualquer coisa a qualquer um de qualquer modo. É preciso o discurso apresentar como que credenciais de legitimidade para poder acontecer.

Esse processo de autorização ou legitimação, enfim, representa o controle e a distribuição vigiada dos acontecimentos discursivos, ou seja, a organização de formas de dominar o jogo do poder.

É preciso entender que o discurso só se torna instrumento pelo qual e com o qual se busca o legítimo e o lugar social mais valorizado porque a violência da luta social já não se dá necessariamente ao nível do físico mas do simbólico, o que, porém, pode ser de uma eficiência muito maior: quase nunca os conflitos ideológicos se explicitam, mas sempre se alojam nas entranhas do discurso. E são de difícil localização exatamente porque não se põem às claras. O reflexo do ideológico, pois, no discurso, dá-se como que à sombra das palavras.

Retornando à questão de preconceito lingüístico, faz-se necessário perguntar pelo que ela tem a ver com a relação de discurso e poder, e o que é de dimensão ideológica.

Considerando a língua não como uma representação, mas apenas como possibilidade ou meio de constituição de representações através das interações discursivas, chega-se à conclusão de que, na verdade, o que se disputa,

o poder que se busca no e pelo discurso, numa sociedade de classes, é a possibilidade de constituição e imposição de representações de mundo.

Assim, as variedades de fala das camadas da formação social que não fazem parte daquela que fala o que se considera "culto", não se diferenciam apenas lingüisticamente, em termos de variações fonológicas ou sintáticas, mas também (porque circulam em culturas diferentes) como possibilidade de constituição de representações de mundo diferentes.

Entendendo-se que representações impõem modos de conduta social, a classe de fala culta, legitimada, instaura a dominação das outras classes pela imposição de uma variedade lingüística constituinte de um conjunto de representações consideradas as únicas legítimas.

O poder se exerce, então, controlando as possibilidades de produção de representações de mundo, o que significa controlar as possibilidades de alteração da situação social no que diz respeito às relações de poder.

E o discurso da classe dominante, considerado como padrão culto, à medida que faz circular a idéia de que ele é o certo e que os outros discursos são os errados, arma a estratégia para mascarar o verdadeiro objetivo: controlar a produção e a circulação lingüística que poderiam instituir como que uma contra-cultura em relação à considerada legítima.

Quando se diz que uma variedade de fala está errada, se diz que as representações que ela possibilita, não estão autorizadas e não são, por isso, legítimas. Da mesma forma se diz ainda que o enunciante e o modo de dizer também são ilegítimos. O certo equivale a legítimo e o errado a ilegítimo. Uma vez posta em circulação a idéia do certo e do errado, o jogo do controle da produção e circulação lingüísticas de que fala Bourdieu está armado.

Assim, analisando o preconceito lingüístico apenas a partir da função comunicativa da língua, não se conseguirá revelar o que é uma possível estratégia ideológica ligada ao discurso culto no sentido de impedir a constituição de representações que não lhe interessam. Mais: interessa à ideologia dominante não só manter o preconceito, mas também que a abordagem da questão se faça apenas partindo de uma posição imediata ao fato porque, desse modo, se fecha o jogo de mascaramento da origem do preconceito, ou seja, se a Lingüística como ciência da linguagem afirma que há apenas desinformação na origem do preconceito, ela revela, (porque mantém e reproduz) o comprometimento com uma determinada ideologia.

Referências Bibliográficas

- BOURDIEU, P. (1983) *Sociologia*. São Paulo, Ática.
HELLER, A. (1972) *O Cotidiano e a História*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.

Nota

- 1 Professor da UFAL e bolsista do CNPO (nº 150052/94-4)

Mesa-Redonda: A aquisição de língua materna, a gramática universal e as gramáticas infantis

A AQUISIÇÃO DE LÍNGUA MATERNA, A GRAMÁTICA UNIVERSAL E AS GRAMÁTICAS INFANTIS

Vicente C. Cerqueira

Universidade Federal do Acre

1. Introdução

A aquisição de uma língua por uma criança não é um processo instantâneo; há fases de desenvolvimento que apresentam diferentes tipos de produção lingüística pela criança. Em outros termos, entre os dois pontos do contínuo, o estágio inicial da criança aprendendo uma língua e o estágio final quando essa criança já detém a gramática nuclear ("core grammar") dessa língua, há estágios intermediários que não apresentam muitas das construções ou estruturas presentes na gramática da língua (do adulto) com a qual o aprendiz está em contato. Justamente esse período constitui o objeto de investigação dos aquisiçãoistas, na busca de pistas que informem sobre o modo como uma gramática particular se desenvolve na criança. Essas pistas são a matéria prima para a formulação de hipóteses que permitam derivar o formato que esse objeto deve ter na estrutura biológica do cérebro.

Esta apresentação vai se ocupar de algumas considerações sobre as hipóteses avançadas para o estudo do desenvolvimento da língua em tempo real, no quadro da teoria gerativa, mais especificamente no formato conhecido como princípios e parâmetros, desenvolvido a partir das propostas apresentadas em Chomsky (1981). Não pretende nenhuma novidade, apenas tecer algumas considerações sobre algumas hipóteses centradas sobre o processo da aquisição e problemas que elas levantam. Tem por objetivo tecer um pano de fundo para situar as apresentações das colegas Ruth Moino e Marilza Oliveira. O texto está organizado da seguinte forma. Na seção 2 serão apresentados (malgrado a sua obviedade para muitos) alguns conceitos fundamentais da teoria gerativa, diretamente relevantes para o ponto em questão. A seção 3 apresenta rapidamente o quadro das relações dos princípios e parâmetros da GU com o problema lógico da aquisição. A seção seguinte discute as hipóteses aquisiçãoistas formuladas com base na teoria paramétrica da variação lingüística, apontando algumas questões que elas suscitam. A conclusão (seção 5) destaca algumas perguntas que as hipóteses consideradas deixam sem respostas.

2. Gramática gerativa e gramática universal (GU)

Desde os primórdios da teoria gerativa (Chomsky, 1957; 1965) os termos gramática gerativa e gramática universal são cruciais, para o bem ou para o mal, na discussão das questões relativas ao entendimento da capacidade lingüística da espécie humana¹. Mesmo correndo o risco da irrelevância, vou dedicar um espaço à precisão desses conceitos, que são centrais para as questões tratadas neste debate, e para isso vou recorrer livremente ao texto de Chomsky (1986).

A gramática gerativa de uma língua particular é uma teoria explícita que trata da forma e significado das expressões desta língua. Seu ponto de partida é a psicologia individual, e assim se limita apenas a certos aspectos desse grande quadro das relações entre forma e sentido, especificamente, cuida dos aspectos da forma e sentido que são determinados pela "faculdade da linguagem". Fica, pois, claro que muitos outros aspectos da relação entre forma e sentido não estão incluídos no programa de investigação nos moldes da teoria gerativa. Esse recorte do objeto é determinado pelo tipo de pergunta que o programa procura responder.

A gramática universal (GU) é uma teoria geral da estrutura lingüística que visa a descobrir o "framework" de princípios e elementos comuns a línguas humanas possíveis. Pode ser considerada como uma caracterização da faculdade da linguagem geneticamente determinada. Essa faculdade pode ser pensada como um mecanismo de aquisição de língua, um componente inato da mente humana que produz uma língua particular através da interação com a experiência apresentada, enfim, um mecanismo que converte experiência em um sistema de conhecimento adquirido, conhecimento de uma língua ou outra.

Dada a relação entre a noção de gramática universal e a variação que se observa entre as línguas, uma teoria lingüística para ser adequada precisa ser capaz de explicar como é que as línguas naturais, a despeito das diferenças superficiais, são idênticas em um nível mais abstrato; precisa também definir a margem de variação possível entre elas.

3. Teoria lingüística e aquisição

3.1. O modelo dos princípios e parâmetros

As questões levantadas pela relação gramática universal e variação lingüística estão no centro das preocupações do modelo dos Princípios e Parâmetros (cf. Chomsky, 1981; 1982 a e b; 1986; 1988) e as respostas são assim formuladas. O fato de as línguas serem idênticas em nível mais abstrato resulta da existência de um conjunto de princípios predeterminados (GU) que governam as propriedades gramaticais e estruturais de todas as línguas

em função do seu caráter biológico. A variação translingüística, mais precisamente os limites da variação possível, é explicada em termos da existência de um conjunto de parâmetros associados a um número finito de opções (valores abertos). A escolha das opções (a fixação dos valores abertos) resulta em diferenças lingüísticas manifestadas em termos de características superficiais. Desse modo, a variação lingüística se reduz à variação decorrente das diferentes escolhas dos valores dos parâmetros.

Essa maneira de conceptualização do problema busca formular uma teoria da variação lingüística, que é concebida tanto para fornecer uma teoria da tipologia das línguas, quanto para responder ao problema lógico da aquisição de língua (cf. Jaeggli & Safir, 1986).

3.2. Princípios e parâmetros e aquisição

A aquisição no quadro gerativista trabalha justamente com hipótese de que a criança detém um estado de conhecimento anterior a qualquer experiência lingüística. Essa hipótese encontra justificativa, por exemplo, no fato, repetidamente destacado, de que o conhecimento da gramática envolve o domínio de um sistema altamente complexo que emerge sem treinamento formal e aparenta enorme facilidade, rapidez e uniformidade de desenvolvimento, num ambiente de dados pobres (referido como o Problema de Platão em Chomsky, 1986). E, como assinalam Jaeggli & Safir (1986), por não ser o ambiente da aquisição suficientemente rico para produzir esse conhecimento de forma sutil, seria necessário adotar posições muito fortes sobre a natureza do aprendiz, se for recusada a hipótese inatista.

Esse conhecimento assume a forma de princípios gerais válidos para as línguas humanas possíveis. Os parâmetros são um conjunto de opções para uma (classe de) língua específica que interagem com princípios universais para formar gramáticas de línguas específicas. Esses parâmetros são percebidos como opções que a GU torna disponíveis; e a experiência lingüística funciona como a base a partir da qual o aprendiz fixa a escolha no processo de aquisição de uma língua particular.

Nesse quadro, a aquisição da língua pode ocorrer de modo uniforme e sistemático em um ambiente assim tão empobrecido porque a criança traz inatamente um conjunto de princípios universais e um conjunto de parâmetros. Os princípios são invariantes translingüísticamente, e os parâmetros fornecem postulados gramaticais opcionais que resultam na significativa variação que se observa entre as línguas. A interação entre os parâmetros fixados e os princípios universais resulta em uma gramática nuclear ("core grammar") que é uma das gramáticas possíveis a partir dos esquemas inatos de parâmetros e dos princípios universais inatos. Em virtude do fato de que a natureza dessa interação é potencialmente complexa, a escolha de uma opção de um

dado parâmetro pode produzir uma variedade de efeitos que parecem superficialmente não relacionados. Do ponto de vista do problema lógico da aquisição, essa é uma consequência interessante, pois prediz que a fixação de um determinado parâmetro com base nos dados de uma construção pode levar a criança a ter conhecimento de construções que são não relacionadas diretamente mas que são assim adquiridas de modo, digamos, adventício, em função da fixação de um dado parâmetro.

Ainda em termos da teoria da variação paramétrica no quadro da aquisição, um aspecto importante diz respeito à relação entre parâmetro e os dados da experiência lingüística. Uma presunção geralmente aceita é que a criança trabalha somente com evidência positiva (sentenças gramaticais), não há lugar para evidência negativa, correção, ou algo do gênero. Desse modo, quando se propõe um dado parâmetro, deve-se cuidar que esse parâmetro seja compatível com a presunção de que a criança opera a partir de evidência positiva somente.

4. A GU e as gramáticas infantis. Hipóteses de aquisição

Nesta seção será apresentada a concepção de aquisição segundo duas hipóteses distintas, no que se refere ao modo como se dá o desenvolvimento de uma gramática de uma língua particular numa criança. Elas se diferenciam no que diz respeito ao que está disponível ao aprendiz em qualquer momento do estágio desenvolvimental, e se equiparam ao propor que os parâmetros estão associados a (categorias de) itens lexicais e a propriedades gerais desses itens e não ao sistema computacional da gramática.

4.1. Hipótese da continuidade

Clahsen (1989) avança certas condições que uma teoria paramétrica da aquisição deve incorporar para se tornar mais realista diante dos dados do desenvolvimento em tempo real da fala da criança. Essas condições se traduzem nas três restrições abaixo, que devem ser operantes no processo de desenvolvimento da língua:

- 1) a. Parâmetros só podem referir a X^0 (núcleos) ou propriedades de X^0 (núcleos).
- b. Parâmetros fixados não podem ser refixados.
- c. Parâmetros da GU não maturam. Todos os parâmetros estão presentes mesmo no primeiro estágio do desenvolvimento da primeira língua.

Essas condições foram propostas com o fim de delimitar o conceito de fixação de parâmetros para aproximá-lo do que ocorre no processo de aquisição de uma língua natural, em função de os dados de aquisição translingüísticamente demonstrarem que as crianças parecem obedecer a certos critérios

no desenvolvimento da gramática que restringem a possibilidade de coisas que elas historicamente poderiam fazer. A primeira condição elimina a possibilidade de parâmetros referir ao sistema computacional da linguagem; ela restringe a classe de parâmetros possíveis a categorias de itens lexicais ou a propriedades de itens lexicais (cf. Chomsky, 1988). A sintaxe duma determinada língua é definida através das propriedades do seu léxico. Os parâmetros da GU não podem mais envolver relações puramente sintáticas.

Apesar do seu caráter altamente restritivo, essa condição de propriedades lexicais como definidora de parâmetros não elimina o problema do pêndulo. Ou seja, ela não elimina a possibilidade de a criança ser defrontada com "inputs" contraditórios, o que a fará ficar oscilando entre um ou outro valor do parâmetro conforme a natureza dos dados apresentados, fato que não parece ocorrer em nenhuma etapa do processo de aquisição.

Assim, a necessidade de estabelecer um mecanismo para resolver o problema do pêndulo leva à segunda condição. Uma vez escolhida uma opção paramétrica, as outras recidem e tornam-se inacessíveis à criança. A escolha feita pela criança deverá ser, pois, definitiva, e não admite revisão. Essa é, contudo, um ponto de debate. Hyams, por exemplo, sugere que a criança pode refixar um parâmetro se os dados do "input" contradizem a opção inicial com a qual a criança começou a operar (cf. Hyams, 1989). Em função disso, o "trigger" passa a constituir um elemento fundamental nesse processo. É através dele que a criança poderá descobrir qual a gramática adequada para os dados da língua da sua experiência. Esse processo de refixação envolveria um mecanismo de "desaprendizagem", através do qual seria possível para a criança abandonar uma opção já escolhida em função de um substitutivo que se adequa à realidade dos dados.

A restrição três é o fulcro da hipótese da continuidade. Exige que o dispositivo de aprendizagem ("learning device") não mude através do tempo e não gere padrões de desenvolvimento, ou erros, que sejam impossíveis em uma língua natural. Isso equivale a dizer que o aprendiz se submete às regras da GU em todo o período da aquisição, desde o estágio mais inicial. Não há lugar para padrões não gramaticais. Toda produção da criança deriva uma gramática possível sob a perspectiva da GU.

Em virtude da presunção de que toda produção da criança deriva de possibilidades autorizadas pela GU, a hipótese da continuidade trabalha com a idéia de que os parâmetros sejam marcados na GU com uma opção "default" - fundamental para garantir que a criança seja capaz de atuação lingüística exclusivamente dentro das opções da GU mesmo antes de identificar qual escolha é adequada como parâmetro na sua língua. A opção "default" é necessariamente anterior a qualquer experiência lingüística, é programada já no mecanismo de aquisição para garantir um comportamento que não viole as

mais fraca. Na sua versão mais fraca, a hipótese maturacional também pressupõe que as produções linguísticas nos vários estágios da aquisição constituem gramáticas possíveis do ponto de vista da GU. Não há lugar para gramáticas ilegais.

Buscando restringir mais essa hipótese, partidários da maturação tentaram um novo quadro teórico com vistas a determinar quais os elementos que já vêm com a criança e quais os aspectos da gramática que dependem de maturação (cf. Radford, 1990; Tsimpli, 1991; Guilloyle e Noonan, 1991).

Segundo a tendência atual relativa ao estatuto das categorias funcionais pós Chomsky (1988) e Pollock (1989), essa alternativa também toma as categorias funcionais como o elemento básico no processo de construção de uma nova gramática. Nessa visão, os princípios da GU estão disponíveis para a criança desde o início da aquisição, sendo as categorias funcionais os elementos que dependem de um processo de maturação que se desenvolve segundo um programa determinado pela GU (cf. Tsimpli, *op. cit.*).

Tsimpli avança uma proposta maturacional em que relaciona os parâmetros com as categorias funcionais, de modo que a fixação do valor de um determinado parâmetro para uma dada língua depende da maturação da categoria funcional com a qual esse parâmetro está associado. A maturação de uma categoria funcional nesse quadro é entendida como "a habilidade de projetar uma estrutura X-barra" (p. 14) dessa categoria. Essa especificação é necessária para esclarecer que o aparecimento de itens/elementos funcionais na fase pré-funcional da fala da criança não significa que a categoria funcional associada esteja madura. Essa presença pode ser determinada por imposições de outros módulos (a morfologia, por exemplo), que determinem que realização fonética um determinado item pode assumir superficialmente².

Com base na existência de uma fase pré-funcional da gramática infantil, Tsimpli argumenta que é possível explicar a ausência de várias construções, como passiva, alçamento, deslocadas. Deriva também dessa hipótese o fato da aparente ausência de variação entre as gramáticas infantis de línguas diferentes, destacando a já famosa ausência de sujeito nas construções de crianças cuja língua adulta não admite sujeito não preenchido.

5. Conclusão

As duas hipóteses de aquisição apresentadas acima ainda deixam muitas questões sem respostas, que são quase sempre usadas como argumento de uma contra a outra.

A hipótese da continuidade nos termos expostos acima é questionada em função do papel e da natureza do "trigger", Tsimpli (1991), entre outros, aponta que, entre as questões sem resposta estão, por exemplo, as seguintes:

- a. qual a natureza dos elementos que funcionam como gatilhos ("triggers")
- b. por que certos elementos mas não outros servem como dados de gatilhos
- c. por que os elementos que servem de gatilhos (independentemente de sua natureza), só servem como tal num determinado estágio do desenvolvimento e não noutro, apesar de estarem disponíveis para a criança desde sempre. Ou seja, por que a aquisição não se processa instantaneamente ou por que esses dados de "input" são filtrados e tornados inócuos para o processo durante um certo período.

No sentido contrário, na esfera da hipótese maturacional, interrogações permanecem. Entre essas questões podem ser incluídas as seguintes:

- (a) Qual o papel da experiência lingüística, se as categorias funcionais maturam de acordo com um programa biológico?
- (b) Como a criança desenvolve a gramática da língua de sua experiência e não de outra língua?
- (c) Como a criança descobre qual a marcação adequada [+/-] para um parâmetro associado a uma determinada categoria funcional?

Como se nota, em ambos os lados do questionamento, um elemento básico que entra em jogo é a relevância da experiência lingüística e o tipo dessa experiência que é acessível para criança, tema de influentes trabalhos, entre os quais Lightfoot (1989), que procura determinar a extensão sintática que poderia fornecer os dados do "input" a ser utilizados na descoberta das propriedades relevantes da língua a desenvolver.

Conforme bem remarca Hyams (1977), tanto o caminho que vai dos dados de aquisição para a teoria lingüística, quanto o sentido contrário, que parte da teoria lingüística para os dados de aquisição têm problemas a resolver. Porém se não forem exploradas as implicações que teorias lingüísticas particulares têm para a aquisição de língua e não se fizerem as revisões pertinentes, as teorias não terão passado pelo último teste. Assim sendo, os dados de aquisição e a busca do entendimento daquilo que eles revelam em termos do processo de desenvolvimento da língua têm um lugar na teoria lingüística.

Referências

- BORER, H. & WEXLER, K. (1977) "Bijunior Relations and the Maturation of Grammatical Principles", UMass Amherst & MIT, ms.
- CHOMSKY, N. (1957) *Syntactic Structures*. The Hague: Mouton.
- CHOMSKY, N. (1965) *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge: The MIT Press.
- CHOMSKY, N. (1990) "On Binding", *Linguistic Inquiry* 11 (1): 1-46.
- CHOMSKY, N. (1981) *Lectures on Government and Binding* (The Pisa Lectures-1979, ed. consult. 1988), Dordrecht, FORIS.
- CHOMSKY, N. (1982 a) *Some Concepts and Consequences of the Theory of Government and Binding*, Cambridge. The MIT Press.
- CHOMSKY, N. (1982 b) *On The Generative Enterprise. A Discussion with Riny Huybregts and Henk van Riemsdijk*. Dordrecht: Foris Publications.
- CHOMSKY, N. (1986) *Knowledge of Language*, N. Y., Praeger.
- CHOMSKY, N. (1988) "Some Notes on Economy of Derivation and Representation", ms.
- CHOMSKY, N. (1992) "A Minimalist Program for Linguistic Theory", *MIT Occasional Papers in Linguistics*, Number 1.
- CLAHSEN, H. (1989) "Constraints on Parameter Setting. A Grammatical Analysis of Some Acquisition Stages in German Child Language", Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf, ms.
- GUILFOYLE, E. & NOONAN, M. (1991) "Functional Categories and Language Acquisition", MIT & McGill University, ms.
- HYAMS, N. (1977) "A Principle—and—Parameters approach to the Study of Child Language (or 'why isn't language acquisition instantaneous?')", UCLA, ms. to appear in *Papers and Reports on Child Language Development*, 27:153-161.
- HYAMS, N. (1989) "The Null Subject Parameter in Language Acquisition", in: JAEGLI, O. & SAFIR, K. (eds.) (1989).
- JAEGLI, O. & SAFIR, K. (1989) "The Null Subject Parameter and Parametric Theory", in: JAEGLI, O. & SAFIR, K. (eds.) (1989).
- JAEGLI, O. & SAFIR, K. (eds.) (1989) *The Null Subject Parameter*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- LIGHTFOOT, D. (1989) "The Child's Trigger Experience: Degree-0 Learnability", *Behavioral and Brain Sciences* 12:321-375. (Mais comentários de vários autores.)
- POLLOCK, J.-Y. (1989) "Verb Movement, Universal grammar, and the Structure of IP", *Linguistic Inquiry* 20 (3): 365-424.
- RADFORD, A. (1990) *Syntactic Theory and the Acquisition of English Syntax: The Nature of Early Child Grammars of English*, Oxford, UK, Basil Blackwell Ltd.
- TSIMPLI, I.-M. (1991) "On the Maturation of Functional Categories: Early Child Speech", ms. (UCL Working Papers in Linguistics 3).

Notas

1. Chomsky (1986) retoma definição desses termos, em respostas a várias críticas, muitas vezes derivadas da incompreensão do sentido atribuído a eles no quadro gerativo.
2. Em Chomsky (1992) é proposto que o item já vem do léxico com instruções para sua forma fonética, incluindo aí os elementos flexionais. Assim, a criança ao aprender uma palavra aprende também sua forma fonética, sem, contudo, interpretar gramaticalmente os seus morfemas em termos de morfemas.

SUJEITO NULO, UMA PROPRIEDADE SEMPRE DISPONÍVEL PARA CRIANÇAS DE LÍNGUA ITALIANA?

Marilza de Oliveira

UNESP - Araraquara

Introdução

O parâmetro do sujeito nulo tem sido, talvez, o mais estudado entre os parâmetros até agora propostos. Há muita bibliografia a respeito, principalmente no que se refere à aquisição. Há inúmeras hipóteses conflitantes que, muitas vezes, ameaçam colocar em xeque a própria existência dos parâmetros.

Se considerarmos que os parâmetros são uma espécie de *interruptores* (*switches*) cujo funcionamento é desencadeado pelos dados do "input" e que os valores de um dado parâmetro são fixados a partir de configurações pré-determinadas pela Gramática Universal, então a aquisição de um dado parâmetro deveria se dar através de um processo rápido, determinístico, puramente dedutivo (cfr. Valian 91).

No entanto, a aquisição instantânea de um determinado parâmetro tem sido alvo de discussão, permitindo o surgimento de duas vertentes: de um lado, a hipótese maturacional, e de outro, a hipótese da continuidade dos princípios.

Pretendo, aqui, delinear, muito rapidamente, o desenvolvimento das hipóteses a respeito da aquisição do parâmetro do sujeito nulo, levantando algumas questões sobre as mesmas. Na seção 1, farei um esboço da análise de Hyams 86/88, pois parece-me que a tese de que a criança italiana é avançada em relação à criança de língua inglesa seja uma constante em seus trabalhos; na seção 2, faço algumas críticas quanto à refixação do parâmetro para a criança de língua inglesa; na seção 3, apresento algumas análises mais recentes do sujeito nulo; na seção 4, apresento alguns dados de duas crianças italianas para verificar se as mesmas possuem a opção do sujeito nulo na primeira fase e na seção 5, apresento algumas conclusões.

1. Análise do parâmetro do sujeito nulo: Hyams 86/88

O trabalho que deve ser tomado como referência para a análise da aquisição do parâmetro do sujeito nulo é o de Hyams 86. Com base em Rizzi 82/86, para quem o sujeito nulo é um elemento pronominal que precisa ser identificado e licenciado por um elemento em INFL, Hyams sugere que o sujeito nulo é um Pro (elemento pronominal fonologicamente nulo) licenciado por um INFL com os traços AGR pronominal com o *status* de PRO. A perda do

tem mais acesso às outras opções (no sentido de que a escolha feita pela criança é definitiva), como explicar que a criança de língua inglesa passa de sujeito nulo para uma língua de sujeito não-nulo?

Hyams 89 propõe que a refixação de um parâmetro é possível se os dados do "input" não estiverem de acordo com a opção que a criança começou a operar.

Podemos nos perguntar: se a criança fixa o parâmetro com base no "input", como é possível que este "input" contrarie a opção tomada pela criança? Se, eventualmente, ocorrer um "erro de leitura" do "input", creio que este deva ser considerado um caso marginal e não uma regra geral para todas as crianças de língua inglesa, ou melhor dizendo, para todas as crianças de língua cuja gramática não admite o pronome nulo em posição de sujeito.

3. Outras propostas

Radford 90, 92 nota que a omissão do sujeito na gramática do adulto e da criança tem características distintas. Para ele, temos *sujeito nulo* e *sujeito ausente*, respectivamente. A criança não possui categorias funcionais (Tsimplic 92), logo não pode atribuir caso nominativo ao sujeito. Adotando Abney 87, para quem o caso é uma propriedade intrínseca do sistema-D, Radford propõe que a criança tem NPs e não DPs.

O sujeito nulo seria a omissão de DPs e estaria associado à presença das categorias funcionais (= gramática do adulto). Na gramática da criança, tem-se sujeito ausente, que é a omissão de NPs e não de DPs e está associado à ausência das categorias funcionais.

Para Radford, a categoria vazia na gramática da criança é Pro (um elemento pronominal foneticamente nulo) e tem caráter puramente lexical. Distingue sujeito nulo de sujeito ausente, mas propõe uma única categoria (Pro) para ocupar a posição de sujeito. Se for sujeito nulo, Pro recebe caso, se for sujeito ausente, Pro não recebe caso. Fica a pergunta: Pro pode ou não pode receber caso?

Ao contrário de Radford e Tsimplic, Rizzi 92 diz que é muito radical dizer que as representações da criança são puramente lexicais. Para Rizzi, a gramática da criança contém alguns elementos funcionais para acomodar a morfologia verbal. A criança tem o nóculo IP (onde estariam os traços de concordância e tempo), mas não tem o nóculo CP (para onde vão os elementos interrogativos QU- e os quantificadores). A criança deixa de ter o sujeito nulo assim que o nóculo CP como raiz tornar-se um princípio operativo. Portanto, a gramática da criança caracteriza-se, acima de tudo, por ter apenas o nóculo de concordância AGRSP.

Rizzi 94 retoma a idéia de que a estrutura sentencial da criança não

começa com CP. A criança tem uma estrutura sentencial truncada, pois tem apenas algumas categorias funcionais, IP ou AGRSP, por exemplo.

A categoria vazia na posição de sujeito seria um constante nulo, ou seja, uma expressão-R não variável, com traços [-anáforico / - pronominal / + variável]. O constante nulo funcionaria como um expletivo não-argumental e apareceria apenas nas sentenças em que o SPEC de C estivesse ausente, permitindo que o constante nulo fosse identificado no discurso.

A questão que se coloca é: como a criança passa do constante nulo [-a/-p/-v] para Pro [-a+p] que caracteriza o sujeito nulo? Se o traço que distingue ambas as categorias é +/- pronominal, a criança não domina os traços [-a +p]. Qual fator determinaria a aquisição do traço [-a +p] pela criança?

Hyams & Wexler 93 salientam a existência da assimetria sujeito-objeto. Na gramática da criança há mais sujeitos nulos que objetos nulos. A criança parece respeitar as condições de subcategorização dos verbos transitivos já no primeiro período, mas viola a condição de obrigatoriedade do sujeito.

Afirmam (nota 8) que o sujeito nulo (nas línguas de sujeito nulo) é usado para referir a um dado tópico discursivo, ao passo que os pronomes são tipicamente usados para estabelecer contraste, ênfase e para desambiguar o antecedente.

Com base na proposta de "topic-drop" de Wang *et al.* 92, Hyams & Wexler analisam a possibilidade de considerar o sujeito ausente na criança como o resultado de "topic-drop", desde que se explica porque no inglês só se tem a omissão do sujeito.

No chinês tem-se a aplicação de "topic-drop" tanto para sujeitos quanto para objetos, pois nesta língua há omissão de sujeitos e de objetos. No inglês, ao contrário, tem-se a omissão apenas do sujeito.

Para H&W, o sujeito na gramática das crianças de língua inglesa já está fora do escopo nuclear, podendo, portanto, ser omitido, ao passo que o objeto só pode ser extraído via topicalização, processo desconhecido por estas crianças, daí a impossibilidade de omitir objetos.

Quanto à criança italiana, H&W sustentam a existência da gramática "pro-drop" desde a primeira fase. O sujeito nulo é identificado pela concordância rica como na língua do adulto. Visto que na língua italiana toda sentença finita tem AGR, o sujeito será sempre uma opção gramatical para a criança. Assim, o sujeito nulo na criança é identificado da mesma maneira como acontece na gramática do adulto.

Em um estudo mais recente, Hyams & Wexler 94 retomam a estrutura desarticulada de Pollock 89 (IP subdivide-se em AGRSP e TP) e sugerem que o sujeito nulo na gramática da criança é o resultado de um aspecto independente da gramática da criança: a sub-especificação de I. A sentença não é

marcada pelo tempo, isto é, pela "finitude". Além do gerúndio e do participio, a criança tem, no estágio telegráfico, o infinitivo que, no inglês, é indistinto da raiz. A disponibilidade das formas [- finitas] na raiz seria responsável pelo sujeito nulo na gramática da criança. Assim, se INFL é [- especificado], o Verbo não alça para INFL. Tem-se PRO. Se INFL é [+ especificado], o Verbo vai para INFL.

Levantamos a seguinte questão: o que provoca a especificação de I, para que o Verbo suba para I?

4. Análise dos dados de crianças de língua italiana

Os trabalhos de Hyams 86,88 e Hyams & Wexler 93,94 insistem em que a criança italiana tem, desde a primeira fase, o sistema gramatical do adulto no que se refere ao sujeito nulo. Ou seja, a criança italiana produz sujeitos nulos e os licencia e identifica da mesma maneira como o fazem os adultos: através de INFL (Rizzi 82, 86).

Persistem, portanto, na idéia de que a criança italiana é avantajada em relação à criança de língua inglesa, que deve sempre refixar o seu parâmetro.

Causa-me estranheza o fato de que crianças expostas a línguas de sujeito não-nulo tenham que ter seus parâmetros relixados. Se a refixação é possível (não o é para os defensores da hipótese da continuidade), porque não atribuí-la invariavelmente entre os elementos expostos a línguas de sujeito nulo e não-nulo?

Estas considerações levaram-me a analisar as produções de crianças italianas e averiguar a sua pretensa superioridade lingüística.

Os dados foram extraídos das teses de doutorado defendidas na Universidade de Bergamo, gentilmente concedidas por Monica Beretta. Os dados, resultantes de gravações e diário materno, referem-se a dois sujeitos italianos do norte da Itália, um menino (Matteo) e uma menina (Ludovica).

Se observarmos os dados das duas crianças italianas que tomamos por base, podemos notar a existência de três fases quanto à categoria do sujeito:

1. uma fase inicial em que o sujeito é ausente (sujeito nulo?)
2. uma fase intermediária onde o sujeito é preenchido por um pronome. (Não estamos aqui dando um valor linear, isto é, esta fase pode aparecer concomitantemente à 3ª fase).
3. uma fase final em que o sujeito é nulo.

Sujeito: Matteo

Fase 1:

brucia 2;6,9 = queima/está queimando (vê um incêndio na TV)
parte +++ basta = parte/está partindo +++ basta (sentado no trem, o trem está partindo)

cade 2;7,11 = cai/está caindo (um carrinho está caindo)

Note-se para o uso do infinitivo:

giocarel 2;5,24 = jogar!

Fase 2:

io parto 2;7,27 = eu parto

io scelgo + nonna 2;9,27 = eu escolho + vovó

io cado 2;10 = eu caio

io scendo 2;10 = eu desço

io vedo niente persone 2;11,30 = eu vejo nada pessoas

O pronome aparece diante de um infinitivo:

mamma + patatine + io vedere 2;7,5 = mamãe + batatinhas + eu ver

Fase 3:

lo metto qui 3;16 = o colocó aqui

ti porto via il foglio 3;19 = te levo embora a folha

dove lo metto? 3;28 = onde o colocó?

no + devo giocare 2;11,19 = não + tenho que brincar
(como resposta a: as crianças a esta hora vão pra cama)

Sujeito: Ludovica

Fase 1:

vedele + lo apri 1;7 = ver + o abre (a gaveta, para ver o que tem dentro)

non pingere troppo forte + se no cadi 2;1 = não empurrar muito forte
+se não cai (2.sg)
(criança no cavalinho de balanço)

non vojo fare il bagnetto 2;2 = não quero tomar banho

Fase 2:

Diálogo entre mãe e filha:

— *io salo* = eu subo (está subindo no triciclo)

— *si dice 'salgo', non 'salo'* = se fala 'salgo', não 'salo'

— *salgo ++ io salo* 2;4 = salgo (subo) ++ eu salo (subo)

O pronome não concorda com o verbo:

io vuole andare 2;1 = eu quer ir

Fase 3:

adesso te la tolgo 2;5 = agora te a tiro (um rabo de cabelo que fez na mãe)

A partir dos dados Italianos acima, podemos nos perguntar: é justo falar em sujeito nulo antes e depois da fase do preenchimento do sujeito nulo?

Parece que não. A fase 2 sugere que a criança italiana passa pelo processo de preenchimento do sujeito, como acontece com a criança de língua inglesa. A meu ver, há dois tipos de vacuidade do sujeito: um deles refere-se ao período pré-preenchimento pronominal; o outro refere-se ao período pós-preenchimento pronominal. As noções de sujeito ausente e de sujeito nulo (Radford, 90,92) parecem corresponder, respectivamente, aos dois momentos acima.

A diferença entre a criança de língua italiana e de língua inglesa é que a primeira tem os dois momentos (sujeito ausente e sujeito nulo), ao passo que a última tem apenas sujeito ausente.

5. Conclusão

Hyams 93 salienta que o sujeito nulo é a forma pronominal não realizada fonologicamente. O sujeito nulo na gramática do adulto é usado nos mesmos contextos em que um pronome seria usado em uma língua de sujeito não nulo. Deduz-se que sujeito nulo equivale à omissão de pronomes e não de NPs.

Se assim, podemos inferir que para que uma criança realize o sujeito nulo, ela deve ser capaz de produzir os pronomes. Portanto, a produção de pronomes é anterior à produção de sujeitos nulos. Os dados acima parecem corroborar esta hipótese.

Como poderíamos, então, dar conta da omissão de sujeitos na primeira fase?

Pizzuto & Caselli 92 salientam que a criança usa o próprio nome para referir-se a si mesma. Este procedimento precede ou acompanha as primeiras produções do pronome de 1ª pessoa singular. Salientam ainda o fenômeno "motherese". A mãe, ao se referir a si mesma, frequentemente usa a expressão "mamma" ao invés de usar o pronome de 1sg ou a flexão verbal.

É possível, portanto, que a omissão do sujeito na primeira fase corresponda ao apagamento de NPs, conforme sugerido por Radford. Se a criança (e a mãe) refere-se a si mesma com o próprio nome, a criança não conhece os pronomes, mas apenas os nomes, logo a omissão de sujeito deve estar correlacionada com os NPs.

A passagem de sujeito ausente para sujeito nulo seria feita via preenchimento do sujeito pronominal. Esta seria uma hipótese válida para as línguas de sujeito nulo e não-nulo.

Quanto ao *status* da categoria vazia na posição de sujeito ausente, os estudos acima elencados apontam para uma grande divergência: Pro (Radford); Constante Nulo (Rizzi); PRO (Tsimpli, Hyams & Wexler 94).

Se atentarmos para a tipologia das categorias vazias (PRO [+p,-a]; CN [-p,-a,-v]), e se considerarmos que o alvo é Pro [+p,+a] verificamos que PRO tem pelo menos um traço comum com Pro [+pronominal], ao passo que CN não tem nenhum traço em comum. A escolha de PRO implicaria em um esforço menor na reanálise da categoria vazia. O traço [+pronominal] de PRO levaria ao preenchimento da posição do sujeito por um pronome, que, por sua vez, seria apagado, conforme as restrições gramaticais em Pro.

De qualquer maneira, esta é uma hipótese muito simplista que deve ser averiguada em função dos princípios gramaticais e das categorias funcionais.

Bibliografia:

- CHOMSKY, N. 1986 *Knowledge of Language*. N.Y. Praeger.
- CLAHSEN, H. 1989 - *Constraints on Parameter Setting: A Grammatical Analysis of Some Acquisition Stages in German Child Language* - Ms., University of Düsseldorf.
- FERRARI, B. 1992 - *Sviluppo della Lingua Materna: Italiano e Tedesco a Confronto*, tese de doutorado, Università degli Studi di Bergamo.
- HYAMS, N. 1986 - *Language acquisition and the theory of parameters*. Dordrecht: Reidel.
- HYAMS, N. - 1987 - "A reanalysis of null subjects in child language". In *Theoretical studies in language acquisition: Proceedings of the Berlin workshop*, ed. Helen Goodluck, Thomas Roeper, and Jürgen Wexler. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- HYAMS, N. & JAEGGLI, O. 1988 - "Morphological uniformity and the setting of the null subject parameter". In "Proceedings of NELS" 18, 238-253.
- HYAMS, N. & WEXLER, K. 1993 - "On the Grammatical Basis of Null Subjects in Child Language". In *LI*, 24, pp 421-459.
- HYAMS, N. & WEXLER, K. 1994 - "The Underspecification of Functional Categories in Early Grammar", ms.
- JAEGGLI, O. & SAFIR, K., 1989 - "The Null Subject Parameter and Parametric Theory", in Jaeggli e Safir (eds.), *The Null Subject Parameter*, Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- PIZZUTO, E. & CASELLI, M. 1992 - "The acquisition of Italian morphology: Implications for models of language development", *Journal of Child Language*, 19, 491-557.
- POLLOCK, J. I. 1989 - "Verb Movement, Universal Grammar, and the Structure of IP", *LI* 20, 3: 365-424.
- RADFORD, Andrew 1990 - *Syntactic theory and the acquisition of English syntax: The nature of early grammars of English*. Oxford: Blackwell.
- RADFORD, A. 1992 - "The Grammar of 'Missing Arguments' in Early Child English", in *Who Climbs the Grammar Tree*, ed. R. Tracy, Tübingen, Niemeyer.
- RIZZI, Luigi 1982 - *Issues in Italian Syntax*, Dordrecht: Foris.
- RIZZI, Luigi 1988 - "Null Objects in Italian and the Theory of *pro*", In *LI* 17, 501-557.
- RIZZI, L. 1992 - "Early Null subjects and Root Null Subjects", ms. Université de Genève.
- RIZZI, L. 1994 - "Some notes on linguistic theory and language development: The case of root infinitives", Université de Genève.
- TSIMPLI, M. 1992 - "On the Maturation of Functional Categories: Early Child Speech", ms. (UCL Working Papers in Linguistics 3).
- VALIAN, V. 1991 - "Syntactic subjects in the early speech of American and Italian children", *Cognition* 40:21-81.
- WANG *et al.* 1992 - "Null subjects and objects in the acquisition of Chinese", in *Language Acquisition* 2:221-254.
- ZENTI, E. 1991 - *Sviluppo della Morfologia Verbale in Italiano e in Inglese L1: Prime Fasi*, tese de Doutorado, Università degli Studi di Bergamo.

Mesa-Redonda : Para a sócio-história do português brasileiro

A SÓCIO-HISTÓRIA DO BRASIL E A HETEROGENEIDADE DO PORTUGUÊS BRASILEIRO: ALGUMAS REFLEXÕES

Rosa Virgínia Mattos e Silva

UFBA / CNPQ 350.143/92-7

1. O sentido desta Mesa-Redonda

Quando a direção da Associação Brasileira de Lingüística me comunicou que entre as proposições dos sócios da ABRALIN para este encontro em Vitória estava uma Mesa-Redonda sobre a sócio-história do português brasileiro e que indicavam meu nome para coordená-la fui tomada por dois sentimentos sucessivos: surpresa e satisfação.

Surpresa porque não supunha — decerto por falta de maior informação — que, entre os lingüistas brasileiros, esse tema despertasse maior interesse, nos tempos e temas lingüísticos que correm na comunidade dos que trabalham no campo dos estudos da linguagem no Brasil; satisfação porque vi que um dos campos de trabalho que define o "Programa para a história da língua portuguesa (PROHPOR)", ou seja, o do estudo sistemático de fontes que contribuam para a reconstrução da sócio-história do português brasileiro não era um campo de interesse apenas para os baianos que compõem o grupo de estudo e pesquisa do PROHPOR.

Ao aceitar coordenar esta Mesa deparei-me nela dois sentidos.

O primeiro, e aí sentido assume o valor de significado, é o de verificar que se amplia na Lingüística brasileira o interesse pela Lingüística Histórica na sua acepção mais ampla, ou seja, a de abarcar não só a " história interna" das línguas, mas também a sua " história externa". Retomando essas designações que nos remetem para o século XIX, quero apenas dizer que, para além das mudanças lingüísticas no interior das estruturas ao longo do tempo, voltam a nos interessar os contextos sociais históricos em que essas mudanças se processaram e processam.

O segundo sentido, na acepção de direção — por isso solicitei que o título da Mesa fosse " Para uma sócio-história..." e não "Sócio-história..." — quer para mim dizer que aqui se apresenta o momento de começar a reunir e unir estudiosos da Lingüística Histórica que se interessam pela tentativa de reconstruir o complexo e ainda superficialmente desvendado percurso da cons-

primeiro desses fatos foi também uma surpresa: quando em 1991-1992 estruturávamos o PROHPOR, Tânia Lobo definiu que seu grande interesse no conhecimento da história da língua portuguesa se orientava no sentido de tentar melhor entender a formação histórica do português brasileiro; o segundo, devo ao encontro com Emílio Pagotto, no Seminário sobre "Diversidade e ensino do português no Brasil", realizado em Salvador pelo Grupo de Trabalho de Sociolinguística da ANPOLL, em julho de 1993, quando, sabendo do Projeto de Tânia Lobo no PROHPOR ("Fontes para o estudo sócio-histórico do português do Brasil"), informou-nos que também estava envolvido em projeto análogo. Daí a razão de ambos comporem a Mesa. O terceiro aconteceu em uma conversa telefônica com Alaliba de Castilho, já composta a Mesa, quando me disse que estava elaborando uma nova linha de pesquisa na USP sobre a temática da lusitanização de São Paulo.

Cumpra ainda destacar que da década de pitenta para cá voltou, entre os sociolinguistas, a antiga questão que se centra na discussão em torno da interpretação do chamado português popular brasileiro: se suas características se devem a uma origem "crioula" e subsequente "descriouliização" ou se se devem à "evolução natural", ou seja, "deriva interna". Esse debate do passado e do presente está muito bem sumariado na dissertação de mestrado de Alberto Mussa (1991), a que voltarei adiante, e foi retomado em 1993 por Anthony Naro e Martha Scherre no artigo "Sobre as origens do português popular do Brasil".

Será aqui, parece-me, o momento de começarmos a conjugar esforços no sentido de reconstruir a sócio-história do português brasileiro. Talvez seja prematura a escolha deste tema para uma Mesa-Redonda no Encontro Anual da ABRALIN. Mas valerá o desafio: com ele lançaremos sementes, almejo, para futuras pesquisas. A reconstrução e construção dessa sócio-história será certamente trabalho de muitos e para muito tempo; os que começam carregarão as glórias e as derrotas dos que abrem ou re-abrem caminhos.

2. Sobre a relação entre a sócio-história do Brasil e a heterogeneidade do português popular brasileiro

2.1. A contribuição de Serafim da Silva Neto e de Antônio Houaiss

Julgo que ninguém poderá negar que foi Serafim da Silva Neto quem de fato investiu nas fontes impressas a ele disponíveis para reconstruir uma história externa do português do Brasil. Contudo é ele próprio que diz ao findar a Introdução ao seu livro de 1950 — *Introdução ao estudo da língua portuguesa no Brasil* — depois de arrolar os resultados a que chegou:

"Sabemos que o nosso trabalhinho é passível de aumentos e até de correções. O material é imenso, e dele só pudemos recolher parte." (1986: 17)

Embora não concorde com a visão simplificadora "lusitanófila" de Serafim da Silva Neto, que ele opõe, sem assim designá-la, às teses "indianófilas" e "africanófilas", por ele assim designadas, referindo-se a vários autores que, antes dele, se detiveram com paixão sobre a questão do português brasileiro, não posso deixar de assinalar, e há um consenso quanto a isso, creio, que foi Serafim da Silva Neto o estudioso da língua portuguesa que procurou ir a fontes sócio-históricas do passado para uma reconstrução do percurso histórico da "língua portuguesa no Brasil". É verdade que o faz sem sistematicidade e no sentido de defender o que denominou de "vitória" da língua portuguesa, ponto de vista a que volta várias vezes no seu livro e na síntese sobre o tema, que, em 1960, pouco antes de falecer, apresenta sob o título *A língua portuguesa no Brasil: problemas*.

Sem dúvida a autoridade de Serafim da Silva Neto, como o grande especialista da língua portuguesa de então, e as novas orientações da Lingüística em direção ao privilégio dos estudos sincrônicos são fatores que favoreceram o silêncio quase absoluto sobre o tema, nos anos que se seguiram.

No rebrilhante e sintético ensaio de 1985 — *O português no Brasil* — Antônio Houaiss, na sua peculiar erudição, retoma o tema e, a meu ver, o ajusta a uma nova orientação que supera as orientações precedentes "indianófilas", "africanófilas" e "lusitanófilas", enquadrando o português no Brasil no contexto multilíngua e multidialetal da sociedade brasileira, desde as suas origens. É ele que afirma ao tratar de "como enfrentar" a questão sincrônica e diacrônica do português brasileiro:

"Não preenchemos ainda os requisitos da pesquisa e conhecimento com que se possa elaborar uma história da língua portuguesa no Brasil — na dupla face com que se costuma fazer tal história: a externa, em que se articulam fatos de ocupação territorial, fatos das sucessivas distribuições demográfico-lingüísticas dos ocupantes e fatos das prevalências e desaparecimentos das línguas; e a interna, em que tomando o fenômeno lingüístico do português para cá trazido, se examina a evolução que cada componente e cada estrutura aqui teve, de modo que haja uma "explicação" mais ou menos segura das causas das diversidades horizontais e verticais aqui havidas" (págs. 31-32, grifos nossos).

Voltando do "explicar" o português do Brasil, tanto nas suas modalidades orais quanto nas escritas, afirma Houaiss que teremos de penetrar fundo essa problemática:

"por uma conjugação de métodos que supõe quatro vias pelo menos:

1. a do levantamento exaustivo de depoimentos diretos e indiretos sobre todos os processos linguagelros havidos a partir (e mesmo antes para os indígenas e negros) dos inícios da colonização, levantamentos já em curso assistemático desde os historiadores dos meados do século XIX para cá; 2. o mapeamento confiável da dialectologia brasileira; 3. o incremento da dialectologia vertical em tantos quantos possíveis grandes centros e focos rurais antigos

e não apenas como contraponto, "os aloglotas", o percurso histórico das populações e suas línguas que aqui conviveram e convivem com a língua portuguesa.

Do trabalho de investigação de A. Mussa quero aqui destacar o subitem em que apresenta a sua análise sobre a demografia histórica do Brasil (págs.148-165). Com base nas análises de Hasenbalg (1979) em *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil* e de A. Carreira (1981) em *Situação das pesquisas acerca do tráfico em Portugal*, no conhecido censo de José de Anchieta de 1583, nos censos de 1850 e de 1890, A. Mussa, depois de interpretar os dados disponíveis os esquematiza em um quadro síntese (pág.163), destacando que os seus cálculos são "apenas uma tentativa aproximada de reconstrução", que permite a seguinte configuração demográfica com reflexos evidentes para a sócio-história lingüística do Brasil.

	1538-1600	1601-1700	1701-1800	1801-1850	1851-1890
afrikanos	20%	30%	20%	12%	2%
negros brasileiros		30%	71%	19%	13%
malaios		10%	19%	34%	42%
brancos brasileiros	70%	5%	10%	17%	24%
europeus	30%	25%	22%	14%	17%
índios integrados	50%	10%	3%	4%	2%

Tabela 1: DEMOGRAFIA HISTÓRICA DO BRASIL (fonte:A.Mussa 1991:163)

(os percentuais unindo as etnias não-brancas e brancas são de minha responsabilidade).

Um rápido olhar a essa tabela verifica que a taxa de europeus e brancos brasileiros vai de 30% (séculos XVI à primeira metade do século XIX) a 41% (2a. metade do século XIX), enquanto que os tradicionalmente chamados de "aloglotas", ou seja, os outros e seus descendentes vão de 70% a 69% (até 1850) e só na 2a. metade do séc. XIX diminuem para 59%. Isto quer dizer que em toda a história brasileira a maioria foi não-branca, isto é, de língua familiar, na sua origem, não portuguesa (70% vs. 30%, do séc. XVI até meados do séc. XIX e daí, numa relação de 59% vs. 41%).

Essa tabela de A. Mussa fornece um perfil demográfico geral do Brasil, apontando para a constante não-branca em menor proporção na história brasileira o que acarreta conseqüências significativas para melhor compreender a heterogeneidade discutida do português brasileiro que só se tornou a língua geral do Brasil a partir da 2a. metade do século XVIII, superando por fim a disputa com a "língua geral da costa do Brasil" de base tupinambá.

Para uma visão geral da história demográfico-lingüística do país ao longo de sua história esses dados são suficientes. Contudo, a recuperação da

demografia histórica localizada pelos diversificados espaços geográficos brasileiros ao longo dos cinco séculos se faz necessária para dar conta do que Houaiss chamou de "sucessivas distribuições demográfico-lingüísticas" (1985:32).

Como exercício preliminar e inicial trago a esta Mesa alguns dados que colhi sobre fontes historiográficas primárias, uma do fim do século XVI e outra do fim do século XVIII, e duas interpretações de historiadores, fontes históricas secundárias, que indicam, entre muitas outras informações para a sócio-história lingüística do Brasil, sobre dados populacionais, em determinados espaços brasileiros e em determinados momentos da nossa história colonial.

Investiguei a *Notícia do Brasil ou Tratado descritivo do Brasil* (1989) de Gabriel Soares de Sousa, concluído em 1587 e as *Cartas de Vilhena*, escritas entre 1788 e 1789, editadas sob o título "A Bahia no século XVIII" (1969). Complementei essa investigação exploratória com os dados de Joaquim Veríssimo Serrão no livro *O Rio de Janeiro no século XVI* (1965) e no livro de João José Reis, *Rebelião escrava no Brasil: a história do levante dos malês* (1986).

Conjugando os dados que permitiam uma avaliação demográfica que levasse em conta os grupamentos étnicos conviventes no Brasil dos séculos XVI ao XIX, cheguei ao que a Tabela 2 sintetiza.

LOCAL	GRUPAMENTOS ÉTNICOS	FIM DO SÉC. XVI	1798-1799 %	1835 (J. REIS 1986:16) %	
BAHIA (cidade) (GSS 1989:19)	brancos	2000	17	18500 — 47000	28 71
	índios	6000	} 83		
	negros	4000			
BAHIA (capitania) (LSV 1969:56)	brancos			40000	33
	índios				
	negros				
OLINDA (cidade) (GSS 1989:86)	brancos	3000	37		
	índios	} 5000	} 63		
	negros				
RIO (cidade) (JVS 1965:180)	brancos	750	19		
	índios	3000	} 81		
	negros	100			
SÃO PAULO (capitania) (LSV 1969:776)	brancos			11093	21
	negros			32126	} 79
	índios			8987	
GOIÁS (capitania) (LSV 1969:867)	brancos			8931	12
	índios			29622	} 88
	negros			34104	

Tabela 2: Dados demográfico-populacionais (totais de indivíduos e percentuais)

GSS: Gabriel Soares de Sousa; LSV: Luís dos Santos Vilhena; JVS: J. Veríssimo Serrão; JREIS: João José Reis.

Faz-se necessário antes que mais frisar que esses dados não provêm de fontes análogas: Gabriel Soares de Sousa, considerado "primeiro historiador do Brasil" (cf. SERRÃO 1969:161), e Luís dos Santos Vilhena, um português professor de grego na cidade da Bahia no último quarto do século XVIII, apresentam informações impressionísticas que não têm o rigor das análises científicas dos historiadores contemporâneos utilizados, a de Joaquim Veríssimo Serrão para o Rio de Janeiro no fim do século XVI e a de João José Reis para a Bahia/Salvador, no primeiro quarto do século XIX. Contudo podem servir como indicação para o fato de que, explorando-se sistematicamente as fontes históricas impressas disponíveis e o que escondem os arquivos brasileiros e estrangeiros, poderemos recompor a demografia histórica brasileira, o mais detalhadamente possível, em função da reconstrução dos encontros/desencontros de populações portadoras das inúmeras línguas, cujos falantes conviveram, e convivem ainda em interação, ao longo de nossa história.

Essa complexa história de multilinguismo generalizado no Brasil colonial e aos poucos, a partir sobretudo da segunda metade do século XVIII, localizando-se por causa do avanço e prestígio da língua hegemônica que se tornou oficial no período pombalino, precisa ser reconstruída em suas múltiplas faces para que possamos com rigor interpretar adequadamente a complexidade da heterogeneidade espacial e vertical do que se tornou o português brasileiro, tanto na sua variedade popular, como culta e nas modalidades falada e escrita.

A Tabela 2 é apenas um indício para a compreensão da afirmação também de A.Houaiss (1985:91) de que o português brasileiro nasce com diversidade. Se olharmos esses dados dos fins do século XVI, dos fins do século XVIII e do início do XIX, vemos que os chamados "aloglotas" representam uma taxa que varia entre 63% e 88% da população enquanto os de língua familiar portuguesa variam entre 12% e 37%.

Sabe-se que no Brasil se usavam para mais de mil línguas autóctones, de vários grupos lingüísticos, no início da colonização. Cálculo recente leva o Professor Aryon Rodrigues (1993:91) a propor 1.175 línguas, das quais 85% foram dizimadas no período colonial, depois e continuam a desaparecer, porque isso aconteceu com seus falantes — dos cinco milhões em 1500, variados culturalmente e lingüisticamente em mais de 1500 povos, calculam-se 800.000 indivíduos no final da colonização, talvez 300.000 no fim do império, cerca de 262.000 hoje (GOMES 1993:63-64), falantes de cerca de 180 línguas (Rodrigues 93:92).

Sabe-se que das línguas africanas aqui chegaram falantes dos grupos lingüísticos oeste-atlântico, mande, kru, gru, benue-kwa (não bântu) e bântu, aiém de outros. Desses grupos o bântu teve ao longo dos quatro séculos de tráfico uma taxa alta constante (35%, 65%, 64%, 50%), por século, seguidos dos benue-kwa 'não bântu' (7%, 10%, 20%, 24%); os outros em percentuais

por século abaixo de 10%, com exceção dos grupos oeste-atlântico e mando, 20% ambos, no século XVI (dados de A. Mussa 1991: 144-145).

Sabe-se ainda que do século XIX em diante se incrementa a emigração primeiro de portugueses, sobretudo açorianos, depois de europeus da Europa Central e do Leste europeu e de asiáticos, do oriente médio e do extremo oriente.

Fica assim claro que, para uma compreensão e interpretação efetiva e globalizante do português brasileiro, muitas histórias de contacto de falantes de variadas línguas, tendo como denominador comum a língua de base, a portuguesa, porque a língua do poder e do prestígio, hegemônica a partir da segunda metade do século XVIII, deverão ser reconstruídas. Para isso o caminho que se faz evidente é o de investigar fontes históricas de varia natureza para refazer a história dos "fatos das sucessivas distribuições demográfico-linguísticas" no espaço e na sociedade e a avaliação da sua significação nos efeitos sobre as variantes do português brasileiro, que não poderá ser compreendido e interpretado devidamente sem que efetivamente se considere o tecido multilíngüe do Brasil ao longo de sua história, inclusive a presente, tecido esse que, associado à política linguística de Pombal e às outras subseqüentes, indica porque a língua portuguesa se tornou essencial como instrumento geral de comunicação linguística no Brasil. Trabalho deste tipo se faz necessário, a meu ver, para superar interpretações simplificadoras como a da "vitória" da língua portuguesa ou genéricas como a da "descrioulização" do português popular brasileiro.

2.2.2. Sobre a pretendida ação homogeneizadora da escolarização

Prevalecia nos estudos sobre o "português no Brasil" até meados deste século o ideal homogeneizador que procurou enobrecer e "desmisticizar" o português brasileiro, posição que está muito bem explícita nesta afirmativa de Serafim da Silva Neto, que já utilizei em outros trabalhos (1993 e 1994), porque muito reveladora:

"Por causa, precisamente, desta falta de prestígio é que a linguagem adulterada dos negros e índios não se impôs senão transitoriamente: todos os que puderam adquirir uma cultura escolar e que, por este motivo, possuíram o prestígio da literatura e da tradição, reagiram contra ela" (1986: 118).

Essa posição se fundamenta na crença em fator histórico-linguístico de tipo novo que entra no cenário linguístico brasileiro sobretudo no século XIX: a normalização linguística explicitada.

Livre dessa normatização nos séculos anteriores ao XIX, a dialectação regional e vertical se definia, concomitante ao recesso do multilingüismo generalizado e ao correspondente avanço de um português brasileiro geral e heterogêneo decorrente de sua história progressa.

Esse ideal normativizador foi reforçado pela relusitanização do Rio de Janeiro com a transferência da capital do reino em 1808, trazendo alguns milhares de portugueses, além dos que, nessa altura, para o Brasil emigraram. Também pela necessidade social de escolarizar o povo brasileiro expressa já em nossa primeira Constituição, a de 1824, logo após a Independência, em que se explicitava a boa intenção de tornar o ensino universal e obrigatório no Brasil. Boa intenção que não se fez realidade até hoje.

O estudo sistemático e exaustivo sobre a escolarização no Brasil pode ser recuperado das fontes históricas disponíveis, esboçarei apenas um breve quadro.

Segundo A. Houaiss (1985:137), não ultrapassariam 0,5% os letrados no Brasil até o século XVIII, percentual que dá um salto para o patamar de 20 a 30% em 1920 e que de resto se mantém como adiante mostrarei.

Até o estabelecimento da política lingüístico-cultural de Pombal nos meados do século XVIII, o agente escolarizador generalizado no Brasil foi a Companhia de Jesus.

Segundo o depoimento do professor de grego, Luis dos Santos Vilhena, na sua Carta VIII sobre a educação na Capitania da Bahia, assim se processava o ensino na Companhia de Jesus:

"No tempo em que existiam os Jesuítas, incumbidos então de todas as escolas menores, tanto em Portugal, como por todos os seus domínios, havia nos gerais do Colégio desta cidade sete classes em que se instrua a mocidade, não só da capital, como de todas as vilas... na primeira das sete mencionadas classes se ensinava gramática portuguesa, desta passavam os meninos a aprender na segunda os primeiros rudimentos da língua latina, estudavam sintaxe e sílaba na terceira classe, da qual passavam para a quarta onde aprendiam a construção da mesma língua, a ríthmica, tal qual se ensinava; na sexta filosofia e na sétima teologia moral" (1969:273-274).

E mais adiante:

"No ano de 1759 foi o paternal amor do augustíssimo Sr. Dom José I servido obviar abusos que nos estudos se haviam inovado por todo o tempo que aquelas religiosas haviam dirigido, extinguindo também aquele pernicioso método por que se gastava meia vida de um estudante com o simples estudo da gramática latina" (ibid.: 275).

Esse depoimento ilustra o fato de que a língua portuguesa não era objetivo prioritário no currículo das "escolas menores" dos jesuítas. Mais adiante, Vilhena menciona que da reforma decorrente da política de D. José I, portanto de Pombal, foram criadas "as escolas das primeiras letras".

Em outra **Carta**, a V. Vilhena dá um "flash" do iletramento, "ignorância crassa", como diz, então generalizado. Falando dos engenhos da Bahia e de seus "mestres de açúcar" diz:

"... são uns mulatos ou negros tão estúpidos, que eu não conheci ainda um que soubesse ler, ou escrever o seu nome, e se algum branco exercita a arte, nada difere daqueles, quanto à instrução" (1969: 189).

Informações desse tipo deverão ser recuperadas nas fontes pertinentes, para compôr esse aspecto do quadro sócio-histórico brasileiro.

Se até o século XVIII houve apenas 0,5% de letrados, taxa que aumenta para 20% a 30% ao longo do século XIX até 1920, os "todos que puderam adquirir uma cultura escolar" e que reagiram à "língua adulterada dos negros e índios", segundo S. da Silva Neto, foram muito poucos... O português brasileiro que se constituiu no período colonial e no primeiro século de Independência tinha de ser, na sua maciça maioria, adquirido naturalmente, sistematicamente, sem interferência do ensino escolar, como língua transmitida apenas na oralidade generalizada.

No séc. XX o panorama pouco mudou. O percentual relativo continua semelhante. Veja-se a citação transcrita de Relatório Técnico de 1990, resultante de uma Comissão de alta nomeada do Ministério da Educação:

"O sistema educacional cresceu, mas não educa. No 1º grau somente 38% concluem a 1ª série. Menos de 25% chegam ao 2º grau, apenas 17% o concluem. 10% alcançam as universidades" (A Tarde 27.3.1990).

Admitindo-se que são letrados todos que concluem o 1º grau — não discutirei aqui a qualidade da escola (cf. 1993b e 1994) — são eles hoje apenas menos de 25% dos que se matriculam, porque sabemos do montante dos excluídos que nem sequer têm condições de almejar matrícula na escola.

Esses dados históricos esboçados sobre a escolarização no Brasil são indicadores para que entrevejamos que são as variantes orais dialetais espaciais e verticais que dominam o português brasileiro geral. O ideal normativizador — primeiro lusitanizante, depois em função de um padrão culto brasileiro — desencadeado no século XIX, não teve vez de se implantar efetivamente e generalizadamente no Brasil, restringindo-se apenas a uma minoria economicamente privilegiada e alguns quantos, seres excepcionais, que rompem as limitações impostas pelo desenvolvimento sócio-econômico e cultural perverso do Brasil, desde suas origens coloniais.

Decorrente do que foi esboçado é que se pode falar hoje de uma realidade lingüística clivada em que os estudantes dos estratos populares que chegam hoje à escola têm de tentar aprender a "língua da escola" como se fosse uma língua segunda, o que configura um tipo de "diglossia" que separa as ditas variantes cultas, de minorias, das variantes populares da grande maioria, aspecto esse da heterogeneidade do português brasileiro que vem

sendo estudado ultimamente (KATO 1993: 20 e CORREA, V. 1993), analisando-se a fala e a escrita de estudantes brasileiros.

Para concluir quero apenas destacar que a sócio-história lingüística, ou seja, "a história externa" do português brasileiro fundamenta a proposição de que a sua "gramática" é divergente da "gramática" do português europeu, como mostrou F. Tarallo em um de seus últimos trabalhos - *Diagnosticando uma gramática brasileira: o português d'aquém e d'além mar ao final do século XIX* (1993: 69-106). Postula Tarallo que estaria na virada do século XIX para o XX a definição dessa "gramática", como evidenciaram os dados sintáticos da documentação escrita sobre que ele e seus orientandos trabalharam. Quero aventar, para finalizar, que a análise de fontes escritas mais próximas do português brasileiro falado, que possam vir a ser utilizadas, tais como cartas particulares inéditas de brasileiros, caso sejam encontradas, anteriores à primeira metade do século XVIII, poderão fazer recuar a definição dessa "gramática", para antes do momento proposto, já que a sua sócio-história mostra que ele se originou e se desenvolveu em uma contextualização multilíngüe complexa e absolutamente livre das peias da normatização, pelo menos até o início do século XIX, e de efeito precário.

Mas isso já é outra história, "história interna", que já começa a ser rigorosamente investigada.

Referências

- CARREIRA, A. (1981) Situação das pesquisas acerca do tráfico em Portugal. In UNESCO, *O tráfico de escravos negros: séculos XV a XIX*, Lisboa, Edições 70. P. 317-334.
- CALLOU, D. (1992) Variação diatópica na fala culta. Comunicação à Reunião Anual da ABRALIN. São Paulo. 7 págs. mimeo.
- CORREA, V. R. (1993) Objeto nulo: como se aprende a preencher no Português do Brasil (A sair em *Fotografias Sociolinguísticas II*).
- GOMES, M. (1993) O futuro dos índios. *Carta*, 9:61-74
- HASENBALG, L. (1979) *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil*. Rio, Graal.
- HOUAISS, A. (1985) *O português no Brasil*. Rio, EBRADE.
- KATO, M. (1993) Apresentação: como e porquê escavar. In KATO, M. e ROBERTS, I. *Português brasileiro: uma viagem diacrônica*. P.13-30.
- KATO, M. e ROBERTS, I. (org.) (1993) *Português brasileiro: uma viagem diacrônica*. Campinas, UNICAMP.
- MATTOS e SILVA, R. V. (1993a) Português brasileiro: raízes e trajetórias. *Discursos*, 3: 75-92.
- IDEM (1993b) *Contradições no ensino do português* (Livro no prelo).
- IDEM (1994) "O português são dois": variação, mudança e norma e a questão do ensino do português no Brasil. Comunicação ao Congresso Internacional sobre o português. Lisboa. 25 págs. mimeo.
- MUSSA, A. B. N. (1991) *O papel das línguas africanas na história do português do Brasil*. Rio, UFRJ. Diss. de Mestrado. Mimeo.
- NARO, A. e SCHERRE, M. (1993) Sobre as origens do português popular do Brasil. *D.E.L.T.A.*, 9 (Nº Especial): 437-454.

- REIS, J.J. (1986) *A rebelião escrava no Brasil: a história do levante dos Malês*. São Paulo, Brasiliense.
- RODRIGUES, A. (1993) Línguas indígenas : 500 anos de descobertas e perdas. *D.E.L.T.A.*, 9(1):83-104.
- SERRÃO, J.V. (1965) *O Rio de Janeiro no século XVI: estudo histórico* (Vol.I). Lisboa, Ed. da Comissão Nacional do IV centenário do Rio de Janeiro.
- SILVA NETO, S. (1986) *Introdução ao estudo da língua portuguesa no Brasil*. Rio. Presença (1ª ed., 1950).
- IDEM (1980) *A língua portuguesa no Brasil: problemas*. Rio, Acadêmica.
- SOUSA, G.S. (1989) *Notícia do Brasil*. Lisboa, Publicações Alfa.
- TARALLO, F. (1993) Diagnosticando uma gramática brasileira: o português d'aquém e d'além mar ao final do séc. XIX. In KATO, M. e ROBERTS, I. (orgs.) *Português brasileiro: uma viagem diacrônica*. P. 69-106.
- VILHENA, L.S. (1969) *A Bahia no século XVIII*. Bahia. Editora Itapoan.

Mesa-Redonda: A linguagem do Rio de Janeiro: do rural ao urbano

QUADRO HISTÓRICO

Dinah Maria I. Callou

UFRJ

Em *Língua Portuguesa e realidade brasileira*, Celso Cunha (1970: 58) afirma: "O Brasil foi no decurso de quatro séculos um vasto país rural".

Para refletirmos sobre as conseqüências lingüísticas desse fato, antes de mais nada, é necessário acompanhar a evolução da língua portuguesa no Brasil, paralelamente ao desenvolvimento sociocultural do país. É fundamental lembrar alguns aspectos ligados à história externa do português do Brasil, que ajudam a explicar suas tendências diversificadoras e ao mesmo tempo unificadoras, suas tendências conservadoras e inovadoras.

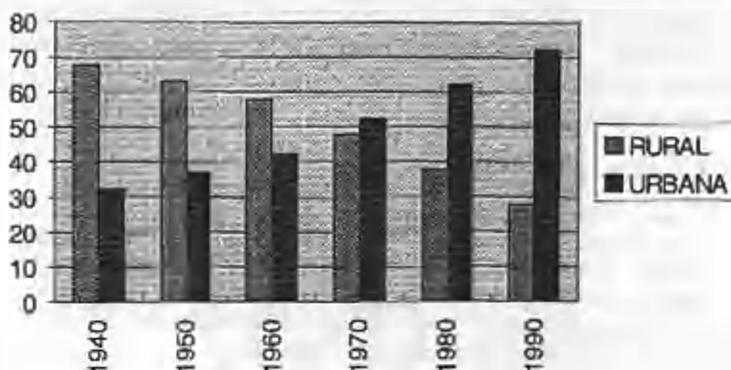
O Brasil, descoberto em 1500, começou a ser povoado em 1530 e a língua portuguesa a ser difundida apenas em 1532, com a instituição das Capitânicas Hereditárias, datando de 1536 o início da normatização da língua portuguesa, com o aparecimento, em Lisboa, da *Gramática* de Fernão de Oliveira.

Toda a estrutura de nossa sociedade colonial teve sua base fora dos meios urbanos e, se não podemos considerar uma civilização agrícola a que os portugueses instauraram no Brasil, pelo menos podemos considerá-la uma civilização de raízes rurais.

Antonio Cândido, no prefácio de *Raízes do Brasil*, de Sérgio Buarque de Holanda (1971: XVI), analisa a marca da vida rural na formação da sociedade brasileira e a relação rural-urbano, que determina em vários níveis a fisionomia do país: (...) "*Repousando na escravidão, ela [a sociedade] entra em crise quando esta declina e, baseando-se em valores e práticas ligadas aos estabelecimentos agrícolas, suscita conflitos com a mentalidade urbana*".

A partir da vinda da Família Real, há o primeiro choque nos padrões coloniais. A passagem do rural ao urbano, isto é, o predomínio da cultura das cidades, ocorre lentamente. O gráfico 1, que apresenta dados percentuais sobre a população brasileira rural x urbana, nas últimas cinco décadas, segundo dados do IBGE, permite visualizar essa mudança recente da geografia humana brasileira.

POPULAÇÃO BRASILEIRA 1940 - 1990



Com o aparecimento de algumas cidades, crescimento de outras, algumas tornadas centros irradiadores de cultura, modifica-se o panorama lingüístico do Brasil.

É necessário lembrar, entre outros aspectos, que nos séculos XVI e XVII vieram para cá indivíduos de distintas regiões de Portugal e que, pelo imobilismo cultural, a língua portuguesa se desenvolveu, durante séculos, em condições socioculturais mais propícias à conservação que à renovação de suas formas.

Por outro lado, é um desvio metodológico presumir, na expansão do português no Brasil, uma forma lingüística única, pois sabemos, por exemplo, que, inicialmente, a colonização foi feita na base de casais portugueses, com miscigenação relativamente insignificante, e que há regiões, como o Rio Grande do Sul, por exemplo, que só foram realmente povoadas no século XVIII e por processo diferente do ocorrido no resto do país.

A origem dos colonizadores, as diferenças de colonização e as conseqüências lingüísticas desse contato heterogêneo são temas que vêm à tona a todo instante.

Passado o momento inicial de colonização, desencadeia-se um processo de mestiçagem e interpenetração de culturas, a dos europeus e a dos habitantes da terra e, mais tarde, a dos negros, que se reflete na história do português do Brasil.

Com a coexistência das três culturas dá-se, por assim dizer, o clímax da expansão territorial, produzindo-se uma nivelação lingüística, embora, até meados do século XVIII, não houvesse consciência de unidade, mas de mul-

tipicidade. Discute-se, até hoje, uma possível influência indígena e africana no português do Brasil, e uma eventual formação de crioulos e semicrioulos (cf. Sarafim da Silva Neto, Gladstone Chaves de Melo, Révah, Guy (1981), Naro (1981/86), Mussa (1991)). Sérgio Buarque de Holanda (1988) informa, com base em relatório escrito, por volta de 1692, pelo então governador do Rio de Janeiro, que os filhos de paulistas aprendiam primeiro a língua indígena e só depois a materna, isto é, a portuguesa. Na corte, a língua portuguesa se impôs, mas, em São Paulo e no Amazonas, venceu a língua geral. Essa disputa linguística durou dois séculos e meio e há referências, em José Honório Rodrigues (1985: 25), de estar, em 1756, a língua portuguesa tão banida em São Luís e Belém que só o tupi se falava naquelas cidades.

Ainda segundo esse autor (1985: 47), *"o processo cultural que impôs uma língua vitoriosa sobre as outras não foi assim tão pacífico nem tão fácil"*. A "vitória" real da língua portuguesa veio a ser observada mais claramente na Assembleia Constituinte de 1823, quando os representantes de várias províncias observaram a igualdade da língua que todos falavam, apesar das diferenças de "prosódia". Esta hegemonia não dependeu de fatores lingüísticos mas sim históricos e, desde então, uma língua padrão se formou — embora com variedades regionais e sociais — e passou a gozar de prestígio.

As observações de Honório Rodrigues indicam que a questão é bastante complexa e não se restringe à dicotomia rural x urbano. Segundo Celso Cunha (1972), desde a época colonial, o que ocorreu no Brasil foi uma situação de diglossia: *"de um lado a língua popular, entregue à sua sorte na boca de tantas e tão variadas comunidades de analfabetos (...) do outro a língua dos doutores e dos padres, dos bacharéis bem falantes..."*

Na verdade, o estágio atual das pesquisas sociolingüísticas no Brasil já permite afirmar que a questão é ainda mais complexa; mesmo os indivíduos que tiveram acesso à educação formal utilizam, nos registros não-formais, padrões típicos da chamada língua popular, recorrendo a padrões idealizados, mais característicos da modalidade escrita, em situação em que está em jogo seu prestígio social.

Restringindo o nosso enfoque ao Rio de Janeiro e considerando que, nesse Estado, precisamos distinguir necessariamente uma área urbana (N/S), uma área suburbana e uma área rural, serão abordados, nessa mesorredonda, alguns aspectos dessa diferenciação lingüística, resultantes da interação de falares, rurais x urbanos, padrão x não-padrão, com base em dados de entrevistas realizadas com falantes urbanos, cultos (com nível superior de escolaridade) e não-cultos (de baixo nível de escolaridade), e rurais (de baixo nível de escolaridade) do Estado do Rio de Janeiro, por três Projetos de pesquisa que se desenvolvem na Universidade Federal do Rio de Janeiro, o Projeto NURC, o Projeto PEUL e o Projeto APERJ. Vale salientar que essa sub-

divisão diatópica não é estanque, pois os falantes que pertencem a um universo misturam-se a outros universos e a linguagem do Rio de Janeiro é, conseqüentemente, produto da interação de falares.

A atual estrutura do Estado do Rio de Janeiro nada mais é que a expressão de um processo de estratificação espacial que se vem desenvolvendo há bastante tempo, mesmo que de forma linear descontínua (Abreu, 1987). A antiga situação, em que o núcleo se via separado de suas periferias com a divisão da Região Metropolitana em dois estados, contribuiu ainda para reforçar sobremaneira a dicotomia núcleo/periferia.

Nesses *corpora* citados, cada um com suas características, devido às próprias finalidades da pesquisa, os locutores argumentam, descrevem, narrram, usando estratégias discursivas em função de sua realidade bio-social e de seus objetivos.

Selecionou-se a argumentação para ilustrar as diferenças de enfoque do homem urbano (de diferentes graus de escolaridade) e do rural e tentar-se-á descrever diferentes estratégias para o desenvolvimento de uma argumentação, no pressuposto de que, por exemplo, argumentações e descrições sejam mais propícias à generalização do sujeito do que narrativas, mesmo em falantes não-cultos e rurais.

Embora alguns lingüistas defendam a proposta de que "o ato lingüístico fundamental" é o ato de argumentar, o conceito de argumentação para este trabalho será restringido, entendendo-se argumentação no sentido mais específico de um gênero de discurso, em que há uma avaliação de idéias, fundamentação de opiniões, gênero este oposto a narração e descrição, embora, muitas vezes, interligado a eles. A argumentação, vale observar, não é necessariamente o tipo de discurso que prevalece quantitativamente em todos os textos orais que serão objetos de análise e será mais bem delimitado na primeira exposição desta mesa.

Partiu-se da hipótese de verificar se existem semelhanças formais na estruturação dos textos que indiquem processos diversos, marcas lingüísticas formais, gramaticais próprias, na produção de enunciados por parte de falantes de áreas e formações distintas.

Apontar características comuns ou divergentes nesses *corpora* visa a 1) levantar, de um lado, questões como a de se o poder de argumentar representa um meio de diferenciar falantes que nem sempre desempenham os mesmos papéis na sociedade e 2) de outro, chamar a atenção de outros estudiosos, até mesmo de outras áreas fora da lingüística, para um estudo dessa natureza, aqui apenas esboçado.

Não se pode esquecer que os diálogos analisados apresentam uma assimetria — em vários níveis — entre locutor e documentador.

Os participantes desta mesa irão descrever as estratégias discursivas a serviço da argumentação em cada texto focalizado. Para tal fim, foi selecionado um trecho de cada *corpus*, que, em seguida, foi segmentado em unidades temáticas. Para descrever a micro-estrutura de cada texto, foram observados os seguintes aspectos: vocabulário concreto ou abstrato, graus de definitude do sujeito¹, uso dos tempos verbais, marcadores argumentativos, modalização, estruturação das unidades oracionais, interação com outros gêneros discursivos.

Referências Bibliográficas

- ABREU, M. *Evolução Urbana do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro, Zahar, 1987.
BUARQUE DE HOLANDA S. *Raízes do Brasil*. 20 ed. Rio de Janeiro, José Olympio, 1988.
CUNHA, C. *Língua portuguesa e realidade brasileira*. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1970.
GIVÓN, T. *Syntax. A functional-typological introduction*. vol 1. Amsterdam, J.B, 1984.
KÖCH, I. V. *Argumentação e linguagem*. 2. ed. São Paulo, Cortez 1987.
OLIVEIRA, F. *A Gramática da Linguagem Portuguesa*. Lisboa, 1975.
RODRIGUES, J.H. *História viva*. São Paulo, Global Universitário, 1985.

Notas

1. Graus de definitude do sujeito: *grau zero* (pronomes pessoais com referente específico); *grau 1* (substantivos específicos com referente específico); *grau 2* (substantivos específicos com referente genérico); *grau 3* (pronomes pessoais com referente genérico); *grau 4* (substantivos genéricos); *grau 5* (indeterminação canônica ou ausência de sujeito).

ESTRATÉGIAS ARGUMENTATIVAS NO TEXTO APERJ

Sílvia Figueiredo Brandão

UFRJ

Para servir de base às considerações sobre estratégias argumentativas em dialetos rurais, selecionou-se um trecho da entrevista realizada com um pescador de 58 anos, natural de Cambuçi, na região Norte fluminense, que integra o Arquivo Sonoro do Atlas Etnolinguístico dos Pescadores do Estado do Rio de Janeiro. Antes, porém, de se proceder à sua análise, faz-se necessário mencionar algumas das diretrizes que nortearam a constituição do *corpus* do Projeto, de modo que se possam aquilatar os tipos discursivos nele representados.

As entrevistas foram realizadas com o apoio de um Guia Questionário, formulado com o objetivo principal de propiciar a recolha da linguagem específica da pesca para a elaboração de cartas linguísticas. Teve-se a preocupação de que se instaurasse entre documentador e informante um diálogo o mais espontâneo possível, de modo que não se obtivessem lexias isoladas, mas se registrassem, também, variações nos planos morfosintático e discursivo. Tanto é assim que, no momento, no âmbito do Projeto, estão em andamento estudos, na linha varacionista, sobre a concordância verbal e nominal, sobre os pronomes *nós* e *a gente*, sobre a colocação dos possessivos, além dos de cunho estritamente fonético-fonológico e lexicológico-lexicográfico.

Em função dos mencionados objetivos, o *corpus* do APERJ apresenta elocuições informais que têm como tema a atividade profissional e a vida cotidiana de pescadores artesanais (analfabetos ou semi-alfabetizados) e em que predominam os gêneros descritivo e narrativo, os mais adequados ao desvelamento do universo bio-social das comunidades em estudo.

No entanto, como afirma Koch (1987: 19), *a interação social por intermédio da língua caracteriza-se, fundamentalmente, pela argumentatividade*. Desse ponto de vista, qualquer ato de fala representaria um comprometimento do indivíduo não apenas consigo mesmo — com sua ideologia e, por extensão, com a ideologia do grupo social a que pertence —, mas também com seu interlocutor, ao qual se deve adaptar linguisticamente, caso queira fazê-lo partilhar de seu mundo, de suas idéias, de suas opiniões.

Assim, neste estudo e nos que ao meu se seguirão, emprega-se o termo *argumentação* em seu sentido pragmático, que engloba as relações entre os enunciados e a enunciação, a situação discursiva, o processo de interação e o ambiente bio-sociocultural.

Parte-se da hipótese de que a capacidade argumentativa é inerente a

todos os indivíduos, fazendo parte da competência do falante. Regras argumentativas se atualizariam diferentemente — ou, em outras palavras, se superficializariam em estruturas diferenciadas —, dependendo da maior ou menor exposição do indivíduo às redes de convívio social. Parte-se, ainda, da hipótese de que, se existe um código restrito — em termos léxicos —, este não impediria a formulação de um discurso elaborado — coerente e coeso — segundo padrões retóricos definidos, capazes de cumprir as finalidades da persuasão, características do ato de argumentar.

Para testar tais hipóteses — fundamentadas, empiricamente, no contato diário com os textos orais que constituem o *corpus* do Projeto APERJ — recorreu-se à fala de um informante que, embora semi-alfabetizado, jamais frequentou uma escola.

Da entrevista selecionada participaram, além do Informante (L), dois documentadores: uma das pesquisadoras integrantes do Projeto (D1) e um bolsista de Iniciação Científica (D2), como observador e, por vezes, também como interveniente.

O trecho analisado é a seguir transcrito gramaticamente:

D1 *então como é que eu sei quem é o mestre numa pescaria? como é que eu sei quem é o mestre numa pescaria se todo mundo faz a mesma coisa?*

L 1 *não mas aí ... todo mundo aprende ... isso é uma coisa relativa...*
2 *todo mundo aprende ... a senhora estudando é impossível não*
3 *aprender a ler mas ... a senhora agora me explica uma coisa ...*
4 *e como também ... certo? que a pessoa pode se formar professor?*
5 *sem a professora educar ele? é a mesma coisa ... não tem aula?*
6 *as criança não traz nota na cadornelinha pra (lá) ?*

D1 *então -*

L 7 *é não sai já um ... um professor formado?*

D1 *então é a sabedoria ... (que faz a diferença*

L 8 *(a mesma coisa é a pessoa trabalhar*
9 *a mesma coisa é a pessoa trabalhar ... você vai trabalhando*
10 *comigo ... você vê eu fazer uma rede vê como é que eu amarro um*
11 *nó você vê como é que arma uma rede você vê como é que rema vai*
12 *aprendendo agora comigo ... daqui uns dia quando eu não quiser*
13 *trabalhar eu boto você no meu lugar que eu sei que você sabe*
14 *fazer o que eu sei*

D1 *é mais ou menos o que eu estou fazendo com ele assim ... eu estou deixando o garoto...*

L 15 *é... mas é o tal negócio ué*

D1 *estou mostrando a ele ...*

L 16 *eu nesse mundo não tom nada de um bocadinho que eu não sei mexer*

17 *...rapaz eu trabalho do pedreiro... eu já trabalhei de () ...*

- 18 *eu roço pasto eu planto arroz ... agora não ... tudo na vida eu*
 19 *já fiz só a única coisa que eu tenho certeza ... tenho minha*
 20 *consciência com Deus não lançar minha mão naquilo que é dos outros*
 21 *que eu sempre fiz por donde ... ter aquilo que são os meus*
 22 *desejo da minha vida ... mas não sai de mão (avançar) no que é*
 23 *do outro*
 D2 *hum hum*
 L 24 *Deus não gosta disso ... ludo meu vai pra frente ... eu penso uma*
 25 *coisa hoje Deus me dá o caminho amanhã eu consigo ...*

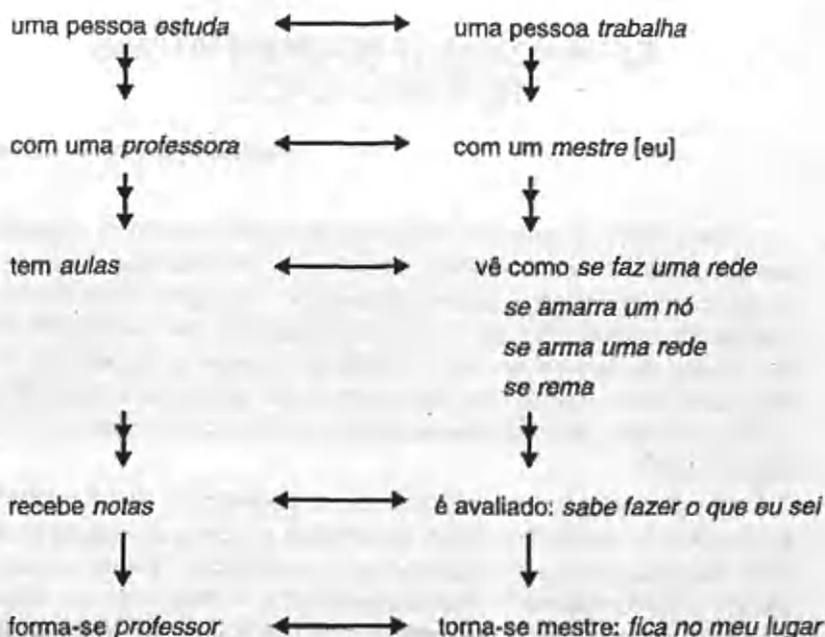
Com a pergunta que deu origem ao texto em análise, a documentadora buscava apreender as características das atividades exercidas pelo mestre durante uma pescaria, uma vez que tanto para esta função quanto para as de proeiro e popeiro haviam sido indicadas as mesmas tarefas.

O pescador — para quem ser mestre consistiria em atingir determinado grau de experiência ou, em outros termos, passar por um processo de aprendizagem —, como estratégia de esclarecimento, argumenta valendo-se de uma comparação. Tal escolha indica que estava atento ao jogo dialógico que se havia instaurado desde o início da entrevista: um dos pólos da comparação é o processo que leva à formação de um professor; o outro, o processo que leva à formação de um mestre de pescaria.

Desse modo, equilibram-se os papéis dos interlocutores, nivelam-se possíveis diferenças socioculturais, passando, inclusive, o informante a monopolizar o ato conversacional: sobrepõe sua fala à da documentadora (l. 8), interrompe-a (l. 9) e introduz a nova unidade temática condutora de seu discurso (l. 16).

O jogo — por motivos óbvios — é aceito pela documentadora (D1), que se restringe a reforçar o recurso retórico de que lançou mão o pescador, aderindo à idéia de semelhança entre seus fazeres: *é mais ou menos o que eu estou fazendo com ele [o bolsista] assim... eu estou deixando o garoto... e, mais adiante, estou mostrando a ele...*

Para introduzir a comparação, o informante parte de um pressuposto *todo mundo aprende*, logo reiterado por outro mais específico *a senhora estudando é impossível não aprender a ler*, indicando, por meio de perguntas retóricas, as condições para que uma pessoa se torne professor. Em turno seguinte, apresenta a segunda parte da comparação: as condições para que um indivíduo se torne mestre no âmbito da pescaria. Esses dois momentos — visualizados de forma esquemática — demonstram a coerência do discurso do pescador:



A primeira unidade temática do diálogo — a que focaliza a figura do *mestre* — segue um padrão sintático em que se evita a conexão formal, isto é, estabelecida por meio de conectores, quer de valor comparativo, quer de valor condicional, a subordinação estabelecendo-se, sobretudo, por meio da seleção de itens lexicais. De um lado, os verbos *aprender, estudar, ler, explicar, formar, educar* e os substantivos *professor, aula, professora, nota, cadernetinha*; de outro, os verbos *trabalhar, fazer, amarrar, armar, remar* e os substantivos *rede, nó*. Esses itens lexicais pertencem a campos semânticos, a princípio, antagônicos. O primeiro grupo distingue-se do segundo, respectivamente, pelos traços [+intelectivo]/[-intelectivo], mas eles acabam por identificar-se, neutralizados na situação lingüístico-discursiva.

Nos turnos que constituem essa primeira unidade temática (l.1-15), os verbos encontram-se no presente do indicativo (ã exceção de *quiser*) — o tempo zero, neutro em termos cronológicos —, próprio do comentário e da argumentação, e, ainda, nas formas nominais — os semitempos, na conceituação de Weinrich (Apud Koch, 1987). A "acronia", a "indefinitude" parecem reiteradas pelos sintagmas *todo mundo, a pessoa* no primeiro turno, e *pessoa, você, eu*, no segundo, que, sintaticamente exercendo a função de sujeito, fazem-no genericamente, num processo de indeterminação não canônico. Inclusive do genérico de cunho coletivo — *todo mundo, a pessoa* — passa-se ao de cunho individual — *a senhora, você, eu* — estas três últimas

formas nada mais sendo que uma estratégia para se comprometerem falante e ouvinte em torno das mesmas idéias, representarem-se situações concretas para ambos, mais um recurso retórico do locutor, que quer envolver o interlocutor em seu mundo, de certo modo esvaziando os três pronomes de seus referentes básicos.

Tal situação contrasta com a que se instaura na segunda parte do diálogo (l. 16-25), em que o *eu* — imediatamente topicalizado — tem um referente explícito: aquele determinado pescador (CAM096C), que fala de suas experiências profissionais e de sua personalidade — a segunda unidade temática do texto, por imposição sua.

Aquí, o informante assume seu *eu* concreto, seu mundo — o mundo do trabalho —, retomando itens lexicais presentes no segundo pólo da comparação — *trabalhei, trabalho* — e acrescentando outros que se inserem no mesmo campo de significação — *roçar, plantar, mexer, fazer*, entre os verbos, e *pasto, pedreiro, arroz*, entre os substantivos. Isto serve de preparação para que revele seu *eu* interior, sua personalidade — observações sobre sua honestidade e filosofia de vida (l. 19-25) — já com certo grau de abstração, o que é introduzido por *só uma coisa eu tenho certeza*, cujo sintagma topicalizado — *uma coisa* — vai ser desdobrado nas frases seguintes. Introduzem-se expressões de cunho abstrato, tudo arrematado pelo último turno em que, por metáforas (o que não deixa de ser uma comparação, embora condensada), afirma estar sob a proteção de Deus: *tudo meu vai pra frente... eu penso uma coisa hoje... Deus me dá o caminho... amanhã eu consigo*. Note-se que os advérbios *hoje* e *amanhã*, entremeados pelo substantivo *caminho* não têm como referentes, respectivamente, "este dia"/"o próximo dia", mas indicam fases de "temporalidade não cronológica", o que é reiterado pelos verbos no presente do indicativo: *penso, dá, consigo*.

Observe-se, ainda, que essa unidade temática apresenta verbos no pretérito perfeito — *trabalhei, fiz* — que alternam, entre as linhas 16 e 19, com o presente do indicativo, pois a perspectiva do pescador passou a ser a de um narrador que enumera fases de sua vida profissional. É o advérbio *agora* (com o sentido de "no momento presente e nos últimos tempos") que propicia a passagem do plano concreto para o abstrato, encerrando sua mininarração. Deve-se, inclusive, comparar o emprego de *agora*, no turno em pauta, com o da linha 3, que funciona como um operador argumentativo, a exemplo de *mas aí*, na linha 1. Por outro lado, a baixa produtividade de operadores discursivos (01 ocorrência: *certo*, na linha 4), que funcionam como recursos fáticos, talvez se explique pelo fato de a interação locutor/documentador já se ter estabelecido *a priori*, por meio da comparação já comentada.

Como síntese da análise apresentada e, ao mesmo tempo, como sugestão para que, na caracterização dos gêneros discursivos, nas diferentes

variedades e modalidades da língua, se levem em conta dados quantitativos, comenta-se o comportamento das cinco variáveis mencionadas pela coordenadora desta sessão e que dizem respeito à microestrutura do enunciado.

O texto que constitui a fala do pescador compõe-se de 57 orações, 36 distribuídas pela primeira unidade temática, 22 pela segunda. Pela tabela 01, observa-se ser significativo o índice de orações absolutas, tanto na primeira parte (31,5%), quanto na segunda (45,5%). Embora as subordinadas sejam mais numerosas, neste grupo, sobressaem, no cômputo geral, as não introduzidas por conectores (28,1%). Só há duas ocorrências de adverbiais contra 16 de substantivas e 04 de adjetivas. Pode-se dizer que a estruturação sintática mantém o mesmo padrão ao longo de todo o texto.

		Absoluta	Principal	Subordinadas					
				Subst		Adv		Adj	
				cc	sc	cc	sc		
1ª. unidade temática (l. 1-15)	Nº.	11	09	01	10	02	01	01	35
	%	31.5	25.7	2.8	28.5	5.7	2.9	2.9	
2ª. unidade temática (l. 16-25)	Nº.	10	04	-	05	-	-	03	22
	%	45.5	16.2	0	22.7	0	0	13.6	
Totais Gerais	Nº.	21	13	01	15	02	01	04	57
	%	36.8	22.8	1.8	26.3	3.5	1.8	7	

Tabela 1 - Estrutura frasal cc = com conector / sc = sem conector

Por meio da tabela 2, verifica-se que, embora os percentuais referentes à dicotomia sujeito não genérico (graus 0 e 1) — 50,8% — e sujeito genérico (graus 3,4 e 5) — 49,2% — se diferenciem por apenas 1,6%,

- o maior índice de indicação genérica do sujeito concentra-se na primeira unidade temática (77,1%), com predomínio dos graus 3 (42,8%) e 4 (28,5%);
- a segunda unidade temática se caracteriza por alto grau de referencialidade do sujeito (95,4%), com destaque para o grau 0 (68,2%),

o que retrata a própria composição do discurso, primeiro centrado na definição de mestre, depois na figura do pescador locutor.

	Graus de definitude do Sujeito							
	Nr.	0	1	2	3	4	5	
1ª. unidade temática (l. 1-15)	Nr.	01	07	-	15	10	02	35
	%	2,9	20	0	42,8	28,5	5,8	
2ª. unidade temática (l. 16-25)	Nr.	15	06	-	-	-	01	22
	%	68,2	27,2	0	0	0	4,6	
Totais gerais	Nr.	16	13	-	15	10	03	57
	%	28	22,8	0	26,3	17,6	5,3	

Tabela 2

A tabela 3 demonstra que o texto se inscreve no gênero argumentativo, por apresentar a maior parte dos verbos no tempo 0 (presente do indicativo) — 72% — e no infinitivo — 19,3% —, um dos chamados semitempos.

		Pres. Ind.	Pref. Perf.	Fut. Subj.	Inf.	Ger.	
1ª. unidade temática (l. 1-15)	Nr.	26	-	01	07	01	35
	%	74,2	0	2,9	20	2,9	
2ª. unidade temática (l. 16-25)	Nr.	15	03	-	04	-	22
	%	68,2	13,6	0	18,2	0	
Totais Gerais	Nr.	41	03	01	11	01	57
	%	72	5,3	1,7	19,3	1,7	

Tabela 3 - Formas verbais

Quanto ao grau de concretude do vocabulário (tabela 4), verifica-se que a tendência é a de utilizar substantivos concretos (89%), não importando se o tema é mais genérico ou mais específico. Ocorrem apenas quatro abstratos, todos na segunda unidade temática, quando o locutor fala de sua personalidade.

		Subst. Concreto	Subst. Abstrato	
1ª. unidade temática (l. 1-15)	Nr.	17	-	17
	%	100	0	
2ª. unidade temática (l. 16-25)	Nr.	13	04	17
	%	76,4	23,6	
Totais Gerais	Nr.	30	04	34
	%	89	11	

Tabela 4 - Grau de concretude do vocabulário

O fragmento da entrevista do pescador de Cambuçi permitiu que se evidenciassem alguns aspectos da modalidade oral do português do Brasil e de sua análise que aqui são apresentados à guisa de conclusão e de incentivo a futuras pesquisas.

Os índices de frequência revelaram-se significativos não só para uma melhor compreensão da organização do texto, mas também para a definição da estratégia discursiva utilizada pelo locutor, neste caso a argumentativa. Por outro lado, indicaram que mesmo indivíduos que não passaram por um processo de educação formal estão aptos a construir um discurso coerente e coeso, a despeito de se utilizarem de um número restrito de opções formais.

O uso da língua obedeceria, portanto, a regras ilocucionais que fariam parte da competência do falante, do conhecimento que tem da gramática de sua língua.

Talvez — e isto é mais uma hipótese — devam-se buscar as diferenças de desempenho lingüístico que opõem, por exemplo, falantes urbanos a rurais, cultos a não cultos na maior ou menor complexidade social das comunidades que integram, em seu maior ou menor interesse de integração a novos grupos, na curiosidade em desvendar o mundo que os cerca, nos tipos de experiência de vida a que estão expostos, enfim, no papel que desempenham na sociedade. Entre tais experiências, sem dúvida, estaria o tipo de contato com a modalidade escrita da língua, quer de forma direta, quer indireta (na interação com seus usuários), modalidade essa regulada por normas mais rígidas de concatenação lógico-formal, em virtude não só de seus objetivos, mas, sobretudo, da ausência dos recursos extralingüísticos, entoacionais e prosódicos presentes na situação de comunicação oral.

Referências Bibliográficas

- ABREU, M. *Evolução Urbana do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro, Zahar, 1987.
BUARQUE DE HOLANDA S. *Raízes do Brasil*. 20 ed. Rio de Janeiro, José Olympio, 1988.
CUNHA, C. *Língua portuguesa e realidade brasileira*. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1970.
GIVÓN, T. *Syntax. A functional-typological introduction. vol 1*. Amsterdam, J.B. 1984.
KOCH, I. V. *Argumentação e linguagem*. 2. ed. São Paulo, Cortez 1987.
OLIVEIRA, F. *A Gramática da Linguagem Portuguesa*. Lisboa, 1975.
RODRIGUES, J.H. *História viva*. São Paulo, Global Universitário, 1985.

ESTRATÉGIAS ARGUMENTATIVAS NO TEXTO PEUL

Gíselle Machline de O. e Silva
CNPq

Introdução

Em trabalho anterior a respeito da variação entre o possessivo *seu* de terceira pessoa semântica e a forma *dele* (Silva, 1992)¹, chamo a atenção sobre uma diferença entre entrevistas do PEUL e do NURC. Não eram tanto diferentes usos dessas formas de possessivos por parte dos falantes de ambos os *corpora* que me chamavam a atenção, mas sim a grande diferença entre os ambientes, isto é, a muito maior quantidade dos possuidores codificados como **geral** e **abstrato** (que propiciam a forma *seu*), nos falantes do NURC. Essa mesma forma *seu* também é utilizada pelos falantes do PEUL desde que haja o ambiente abstrato ou generalizante propício. (Exemplo 1)

(1) *Tutto mundo teve que ir requerer as suas luzi, né (040177)?*

Pelo contrário, era alta a proporção, nos falantes do *corpus* do PEUL, dos possuidores **específico** e **concreto**, que tornava propícia a forma *dele*. (2)

(2) *Ela (cantora Gretchen) agita a música dela, sabe? (64252)*

Mais do que às diferentes conduções das entrevistas por parte de entrevistadores do PEUL e do NURC, inclinava-me a atribuir como causa desses dois estilos uma motivação diferente por parte dos entrevistados.

Neste trabalho exemplificarei essas diferenças. Adianto que, para um trabalho completo de comparação entre os estilos das entrevistas, tenho sérias restrições à metodologia por ora empregada de escolher trechos *ad-hoc*, assistemáticamente, de apenas um falante etc... Escolho enviesadamente um trecho que me pareceu, talvez erradamente, típico. Mas válido este trabalho como levantamento de problemas e, principalmente, como alerta para especialistas em análise de discurso e/ou gêneros de discurso para uma diferença que me parece capital.

1 Caracterização dos Inquiridos do *corpus* do PEUL (Censo)

Enquanto o objetivo das entrevistas do NURC e do APERJ era a de focalizar determinados tópicos (pesca, alimentação, vestuário etc...) e fazer o entrevistado falar o máximo sobre esses tópicos, o objetivo do PEUL era, em primeiríssimo lugar, o de fazer o entrevistado falar o máximo, segundo, o de fazê-lo falar com o máximo de formas possíveis. Com efeito, todo entrevistador sabe que, deixado sem *guard-rails*, falantes como os nossos se limitariam a usar a primeira pessoa do singular e presente do indicativo. O demorado trei-

namento da equipe de entrevistadores consistiu principalmente a entenderem e praticarem, até aparente naturalidade, o ténue equilíbrio entre deixar falar o falante sobre assuntos de seu interesse, previamente levantados, e guiá-lo, sem que ele o percebesse, para não parecer questionário, através de assuntos que fomentassem formas diversas, tais como encorajando plural e propiciando formas futuras e condicionais. Também tentamos variar os gêneros discursivos, como narrativas, para fomentar formas passadas; discursos processuais, para incrementar formas de referentes indeterminadas, etc... Esses tópicos faziam parte de um roteiro geral, que era especificado após a primeira entrevista de acordo com os centros de interesse demonstrados pelo entrevistado nessa primeira entrevista que visava a) pegar os dados sociais do falante, b) pegar seus gostos pessoais para melhor fluir à (posterior) propriamente dita entrevista, c) familiarizar o entrevistado com a parafemália da gravação... Nossos falantes se escalonavam entre 1 a 11 anos de escolarização, 7 a 73 anos de idade. A exemplificação deste artigo seguirá especialmente o falante José Vasco, com ginásio completo (pelo menos 8 anos de escolarização), feito a duras penas segundo ele, e que aparentemente é um falante típico do corpus do PEUL.

2 Comparação com NURC/SP

Exemplificarei em primeiro lugar a propriedade geral que acho aprioristicamente significativa e típica, regular, recorrente, em nossos falantes. Refiro-me à fuga de argumentações generalizantes. Observamos a pergunta do entrevistador do PEUL que toma o turno após esgotado o assunto anterior, o que é indicado por risos, curva entoacional e pausa do entrevistado e hesitação do entrevistador, que vai tentar fomentar uma argumentação perguntando

(3) *O que que o Sr. acha da Igreja católica atual?*

Observe-se em (4) como o entrevistado (F) hesita, gagueja, se esquiva, tenta não opinar, embora o entrevistador (E) insista (note seus *mas* insistentes e seus dois marcadores discursivos interativos); note também a fala da ajudante do entrevistador (I), que estava instruída a apenas ajudar em caso de dificuldades:

(4) F- *Não posso dizer muita coisa que eu não frequento.*

E- *Mas as pessoas estão se afastando cada vez mais da Igreja, né?*

F- *Cada vez mais.*

E- *Como é que vai ser isso, hein?*

F- *Sei lá, cara! Eu... Eu... (Hes) Tu...tu...tu entrou aí num num num ponto que eu... (gesticula) Eu sou um cara que dificilmente vou à Igreja... não frequento nenhuma mesmo, é.*

I- *...Mas se casou na Igreja?*

F- *...Me casei no civil a religioso. (sorriso e pausa longa, indicando fim de turno. O entrevistador desiste.)*

Logo em seguida ao trecho supra citado (4) o entrevistador aborda outro tópico que, em princípio, também se prestaria a uma argumentação genérica: (5) Note-se que ele tenta engatar essa pergunta com a precedente através de um *então* e que, novamente, José Vasco tenta fugir.

- (5) E- *Então, o que o Sr. acha dos jovens, por exemplo - de hoje em dia.*
F- *Acha de que?*
E- *Dos jovens de hoje em dia. A cabeça deles - Como é que vai ser tudo isso com o pensamento que - que eles têm?*
F- *(O falante expira audivelmente, mas não responde. O entrevistador insiste:)*
E- *O futuro dessa geração:*
F- *É outra pergunta, também, mãe, não é?...Pra gente entender a mente de um jovem hoje em dia, está meio brabo.*

Comparemos rapidamente os trechos (4) e (5) com um mesmo tópico - a Igreja- no corpus do NURC (DIDSP.INQ242) provocado pela pergunta (6) que apela para uma resposta com uma digressão que poderia ser interpretada como pessoal e que a entrevistadora remete para o geral.

- (6) *Agora...existe um ritual na Igreja Católica...A Sra disse que é católica,né? existe algum ritual? Como é...a: a religião católica...em termos gerais?*

A falante inicia quase da mesma forma do falante do PEUL, num trecho de 10 linhas, declarando não ser praticante porém, ao contrário de José Vasco, engata do particular (*Eu*) para o geral (*humanidade*):

- (7) *Eu :: não faço comentário porque como caTÓlica propriamente dito eu sou uma má católica porque eu não...freqüento...assim...a igreja COM regularidade...não estou muito presa...aos princípios todos da Igreja católica não é? sou bastante INdependente...em materia de religião...embora eu seja uma pessoa de muita... crença...eu tenho FÉ ...acredito em Deus...e acho até IMpoSSível uma pessoa...de uma inteligência...normal duvidar...de uma força superior...de maneira que é justamente acho isto observando...observando as coisas na vida eu acho imPOSSÍVEL...apesar de que hoje eu tenho lido muita coisa interessante sobre isso...outro dia um inquérito que fizeram em Londres...chegaram à conclusão de que só 29% das pessoas que foram ...ahh...entrevistadas vamos dizer...acreditavam em Deus...-...eu tenho impressão que é uma coisa BEM ...ruim que está acontecendo para a humanidade.*

Vejamos como o tema de ensino é encarado pelo informante do PEUL (8) (aliás como *não* é tratado a partir do momento em que o entrevistador apela para maior generalidade), e pela informante do NURC (9). Veremos em (8) como ele trata sua resposta geral: *o ensino não vale nada* que consideraria suficiente, o que se nota pela pausa e pelo marcador final *a verdade é essa*. Como a interveniente insiste, ele recomeça, então, com somente um argumento geral explícito, e repetido como estratégia para maior força ou para ganhar tempo: o tratamento dispensado à professora (*tia*), desenvolvido com discurso direto, o que tem o condão de tornar o discurso mais envolvente, e

logo em seguida emenda com outro argumento, um exemplo específico (que lhe parece de ensino) :

- (8) E- *E a questão de ensino, assim? (hes) Atualmente você acha que está pior, porque...*
F- *Está. O ensino hoje em dia não vale nada. A verdade é essa.*
E- *Decaiu, mas...*
F- *O ensino hoje em dia não vale nada mesmo. Eu acho que o ensino hoje em dia não vale nada. Hoje em dia, a professora é lã. Onde é que já se viu? "Oh tã! " "ah, é a tã Fulano" Um troço! Meu filho tem problema de...de trocar a...o D por V...Aquele...Hoje em dia existe terapia da palavra. Você acha que isso adianta? Terapia? Eu acho (inint) (Bate palmas) So não chegar em cima do moleque, ali. "É você. É você. É dado. É dado." Não. "Eva viu o ovo" (Riso do entrevistador) E "macaca, mica" não sei o quê. (hes) Nada, não tem nada disso. Não, não sabe? Eu não sei. Eu acho que o ensino hoje em dia está muito mudado, né?*

Notando que a resposta é bastante pessoal, o entrevistador tenta forçar uma argumentação mais geral à qual José Vasco se esquivava e dá um motivo que pode traduzir uma insegurança quanto a dar suas opiniões:

- E- *Com esse ensino assim, que que o Sr. acha que vai ser do nosso país, hein?*
F- *(Explra) Isso, eu não posso nem te responder, que eu não estou à altura. Eu não posso mesmo. Um cara que só tem um ginásio vai responder o quê? (est) Tá entendendo?*

Em seguida veremos resumidamente como a mesma informante já citada, de São Paulo, desenvolve o mesmo tema de ensino, após uma pergunta da documentadora (9) que lhe permitiria ser pessoal ou não.

- (9) Doc.- *A Sra que passou grande parte...eh...se dedicando ao Mackenzie...ou gostaria de saber Como foi a época...de ... eh... como aluna...a época...o ensino...na sua época e o ensino atual no Mackenzie...houve GRANDES modificações?*

A falante responde com duas páginas e meia, sem esgotar o assunto já que a próxima pergunta da Doc. será um subtópico a respeito dos professores. A primeira frase é

- (10) *Houve grandes modificações...oo...quando...eu fiz...o meu curso...o Mackenzie tinha um curso EXcelente...e :: próprio...porque nós não estávamos ainda com obrigatoriedade de programas...não só no Mackenzie como em outros colégios*

Já vemos nesse primeiro trecho o movimento do particular (*eu*) para o mais geral (*nós, outros*), no qual se manterá durante duas páginas e meia, fazendo questão de deixar bem claro essa generalização usando frequentemente *nós todos* ou ainda mais explicitamente, como em (11).

A quantidade de argumentos desenvolvidos é imensa. É bom observar que essa entrevistada não é professora: é bibliotecária.

- (11) — os alunos aproveitavam muito mais...viam todos os erros cometidos...comentavam-se os erros dos colegas...e com isso nós todos podíamos ter um resultado muito melhor...do nosso estudo...HOje...nós vemos um quadro completamente diferente...não no Mackenzie só...mas em todos os estabelecimentos do ensino...

3 Análise de um trecho do corpus do PEUL

Com o objetivo de comparar as estratégias discursivas, mais especificamente as argumentativas, dos falantes do PEUL, do APERJ e do NURC, detalharemos agora um trecho de José Vasco desencadeado por uma pergunta que foi programada no roteiro da entrevista tanto para estimular uma resposta argumentativa quanto para sondar a sensibilidade linguística dos falantes(12).

- (12)
- E- *Acha que para vender precisa falar muito, tem que falar bem?*
- F 1) Não é tem que ser...(hos) Além de ser comunicativo, você...você
- 2) digamos, eu sou um cara baixinho, gordinho, tá? (est) tenho um metro e sessenta, peso cem quilos não eu sou um gazador.
- 3) Eu sei chegar, eu sei...sabe?
- 4) tem clientes que...que você tem que chegar: "Sim senhor, doutor a tudo...bem". Não...no...ma...e tem clientes que você chega: "Não, cara, qual é, como é que é? Tu vai me dar pedido, não vai?" não sei o que...
- 5) e tem os compradores boleitros, é lógico que isso existe em qualquer ramo. É um comprador que leva a parte dele.
- 6) Isso aí, o que eu estou falando, eu falo na cara de (rindo) qualquer um.
- 7) Não tem nada a ver porque é. A verdade é essa mesmo. Todo lugar tem.
- O v. achar deve desencadear uma argumentação, daí a pergunta e a escolha deste trecho.
- O falante hesita e se enrola numa generalização
T. pr. 0 = 1 infl. = 2 / S. vocã p. 3 = 2 / C.-A / M & D. 0 / Estr. fr. absol.
- Tenta chegar num terreno mais real com o exemplificador **digamos** Usa um operador argumentativo **mas**, porém sem argumento, mesmo que pressuposto (não há a crença que "pesados" sejam sábios)
T. pr. 0 = 4 / S. esp. gr. 0 = 4 / C. = 3 A. = 0 / M & D. = exempl. = 1, argum. 1, Rad. = 1 / Estr. fr. absol. = 3, coord. = 1.
- Usa repetição como ênfase argumentativa. Notar que tenta envolver o ouvinte com RADs repetidos.
T. pr. 0 = 2 / S. eu esp. 0 = 2 / M & D. = 1 Rad / Estr. fr. absol. = 2
- Volta para alguma generalização com **tem clientes**, mas usa o discurso direto, mais envolvente do que o indireto
T. pr. 0 = 6, fut = 1 / S. grau 3 = 4 grau 5 = 2 / C. = 4 / M & D. = sintat. não sei o que 1 Rad 1 / Estr. fr. absol. 2, pr. 2, adj. 2
- Alarga a generalização mostrando não ser específico de sua profissão. Note-se que contrapõe dois tipos de compradores.
T. pr. 0 = 5 / S. gr. 1 = 1, gr. 2 = 1, gr. 5 = 1 / C. = 4, A. = 1 / M & D. = é lógico que / Estr. fr. absol. = 2, pr. = 1, adj. = 1
- Gaba-se e ri para envolver o ouvinte
T. pr. 0 = 1 pr. cont. = 1 / S. eu 0 = 2 / C. = 1 / Estr. fr. pr. 1, adj. 1 (em forma de tóp.)
- Generaliza novamente. Cria um axioma.
T. pr. 0 = 3 / S. gr. 1 = 2 gr. 5 = 1 / C. = 1, A. = 1 / Estr. fr. absol. = 3

E- (Est) Então depende da idade do...do comprador, assim, né?

F- 8) Não, depende do co...do comprador e das possibilidades do comprador. Tem comprador que ele compra, mas acima dele tem cinco, seis, olhando ele. E tem comprador que que ele compra direto e faz as armações direto, e...não tem nada a ver. Entendeu? E assim vai fundo.

9) Agora, ô cara pra vender, ele tem que...ele tem que... ele tem que ser (hes) um artista. (est) É uma ótima profissão. Ganha-se dinheiro, mas tem que ser um artista, mesmo, porque o negócio é sério, sabe?

E- Então a Sr. tem que ter muito tato, né? para lidar com as pessoas

F- É tato, malícia, né? Tudo isso.

E- Como é o primeiro contato?

F- 10) Ah! O primeiro contato é um negócio muito sério. A gente não sabe como vai chegar pro homem. Tá entendendo? (riso)

I- Pois é, mas, assim, você tem alguma intuição?

F- 11) Não, eu pego o nome de uma firma, vou, entro, visito, ma... me... me identifico de acordo eu sou entregue um catálogo do que eu vendo, um folheto do que eu forneço, e começamos o tato-papo.

12) O importante não é perder muito tempo com o cliente que tempo é dinheiro.

13) E você...da primeira, assim...da primeira visita, você não pode não pode tirar nunca nada. Quer dizer, você tem que visitar...

14) Eu pe...eu pelo menos, trabalho assim: Eu visito a primeira, a segunda, na terceira que eu chegar perto...nessa mesma firma já tenho que trazer alguma, sabe? algum pedidozinho, por menor que seja ele

15) mas...que se não trouxer na...na...na terceira, já fica ruim.

A pergunta da entrevistadora, que não tem nada a ver, tem apenas o objetivo de provocá-lo para continuar a entoação pronominal um final.

Contrapõe os dois tipos de clientes: Esse trecho é um argumento que o falante considera fechado já que usa um pedido de apelo (entendeu?) e até um fecho (e assim vai fundo).

T. pr. 0 = 7 / S. 1 = 4, 4 = 1, 5 = 1 / C. = 6, A = 2 / M & O Rad = 1 /

Estr. fr. absol. = 2, pr. = 1, adj. = 3, reduz. = 1, coord = 2

Após o fecho anterior, recomeça um outro argumento iniciado com o marcador de guinada agora e terminado com uma expressão idiomática (que calha ao pé da letra) e o pedido de apelo, sabe.

T. pr. 0 = 6, infin. = 2 / S. gr. 0 = 2, gr. 3 = 2, gr. 5 = 2 / C. = 4, A. = 3 / M & O = argum. agora, Rad. = 1 /

Estr. fr. absol. = 4, coord = 1, sub-final = 1

novamente após o fecho de turno, a entrevistadora deve estimulá-lo a prosseguir

Não cola! o falante quer parar e a entrevistadora novamente o estimula a prosseguir: abstr.1

Inicia e acaba com um marcador. De novo, a conversa para lá se não intervisse

T. pr. 0 = 2 / S. gr. 1 = 1, gr. 3 a gente = 1 /

C. = 2, A = 1 / M & O = inc:1, Rad = 1 /

Estr. fr. absol. = 2

Volta para o específico, estimulada pelo galinho de I.

T. pr. 0 = 10 / S. gr. 0 = 10 / C = 5 /

Estr. fr. absol. = 5, adj. = 3, coord. = 1, sub.adverb. = 1

Esse argumento axiomático está meio truncado devido à posição do NEG.

T. pres. 0 = 2 / S. gr. 1 = 2 / C. = 2, A. = 2 /

Estr. fr. pr.1, sub. expl. 1

T. pr. 0 = 2 / S. você gr. 2 = 2 / A. = 1 /

M & O: Quer dizer / Estr. fr. absol. = 2

Após a generalização anterior, volta novamente à especificação pessoal.

T. pr. 0 = 3, infin. = 2 / S. eu, gr. 0 = 4 / C. = 3 /

M&O = Rad / Estr. fr. absol. = 2, pr. = 1, adj. = 1

Interrompe após o mas (que iniciaria um argumento?) e fornece uma explicação (sempre através de que)

Ignora-se se o sujeito é ele mesmo (eu) ou se é geral

T. pr. 0 = 1 fut. do subj. = 1 /

M&O = que / Estr. fr. princ. = 1, sub. condic. 1

16) Eu, por exemplo, eu tentei... Eu posso citar um caso aqui que eu tentei, durante 4 meses, vender pra um... uma pessoa, um tenente dentro do Hospital da Força Aérea do Galão. Do minuto. Dentro do LADUIFA (Laboratório Químico e Farmacêutico da Aeronáutica.

Novamente após uma generalização, volta para um exemplo através de uma pequena narrativa pessoal terminada por uma repetição.

T. prel. pvt. = 4, pr. 0 = 2, pr. wbt = 1 / S. ex. gr. 0 = 9 /

C. = 8 / M & O : por exemplo /

Estr. fr. absol. = 5, pr. = 1, subst. = 1, coord. = 1

T. = tempo verbal

S. = Sujeito/referente seguido do grau de generalização:
0 = eu (talento), você (ouvinte), 3ª. pess. especif. 1 = intermediário (a Verdade)

2 = grupo grande (os compradores); grupo 3 = (você, a gente)

4 = as pessoas, todo o mundo, 5 = canonicamente geral (su. 0)

C. = concreto; A. = abstrato - M & O = Modal e operadores - Estr. fr. = estrutura frasal (oração absoluta, coordenada etc...)

Resumindo, veremos algumas características desse texto comparáveis aos dois outros desta masa. Quanto aos tempos verbais, que podem caracterizar gêneros discursivos, encontramos 57 presentes atemporais (86% de todos os verbos). Usando outro índice (o número total das palavras do texto (402)) obteremos 12,9% de presentes atemporais e poderemos comparar também com Biber (1988). Esta última % é um pouco mais alta do que o índice de Biber para o tempo presente, em entrevistas (10,5%). Os demais tempos são numericamente pouco significativos: 4 infinitivos (5,6%), 1 (1,5%) fut. próximo, 1 (1,5%) fut. do sub., e 4 (5,6%) pret. perf. (correspondentes à pequena narrativa exemplificadora). Esses índices apontam para uma generalização.

Quanto à estrutura frasal este trecho comporta :

Orações absolutas:	35 (52,2%)	oração reduzida	1 (1,5%)
orações principais:	9 (13,4%)	subord. condic.	1 (1,5%)
orações adjetivas:	11 (16,4%)	subord. causal	1 (1,5%)
orações coordenadas:	6 (9%)	or. interrompida	1 (1,5%)
oração substantiva:	1 (1,5%)	or. adverbial	1 (1,5%)

Chama a atenção o pequeno número de subordinadas.

Também chama a atenção a baixa proporção de vocabulário abstrato relativamente ao concreto: apenas 13 palavras abstratas em confronto com 43 concretas ou seja 20,4%.

Pode se observar também, somando o grau de definitude dos referentes de cada tópico, que esse trecho tem mais definitude do que indefinitude.

grau 0 =	32 (51,6%)	grau 3 =	9 (14,5%)
grau 1 =	10 (16,1%)	grau 4 =	1 (1,6%)
grau 2 =	3 (4,8%)	grau 5 =	7 (11,3%)

Mesmo somando todos os graus de indefinitude, o total (30) ainda é inferior aos 32 referentes definidos.

Mais, entretanto, do que esses totais, o que chama a atenção é a distribuição de sua ocorrência pelo texto, indicando a estratégia utilizada oscilando do geral para o exemplificador particular. Colocando os graus de Indefinitude no eixo vertical e as unidades do discurso segmentado no eixo horizontal, obtém-se o Gráfico 1.



Gráfico 1- Alternância dos graus de indefinidade durante a argumentação focalizada.

Observa-se que há picos de generalizações separadas por pequenas voltas recorrentes a uma âncora mais específica (geralmente, nesse trecho, ao próprio falante.)

Chama bastante a atenção também nesse curto trecho a riqueza de marcadores discursivos relativamente aos operadores e modalizadores. Vejamos a lista de todos esses articuladores de discurso e/ou partículas de interação entre falantes:

Mas, argumentador	Rad:tá?, sabe?(3)entende(u)?(2)né?
Agora, argumentador 1	exemplificador: digamos, por exemplo(1)
Quer dizer (1)	sinetizador: tudo bem,
É lógico que	assim (flag)(1)
(por)que	

4 Conclusão

Não há absolutamente porque concluir que um dos tipos de argumentação, a do NURC ou a do PEUL, a mais generalizante ou a mais particular, (ambas de falantes urbanos) seja mais eficiente do que a outra, e mais eficiente do que a do pescador apresentada. A eficiência de um argumento depende de muitas variáveis que não podem ser medidas linguisticamente (se é que podem sê-lo de algum outro modo). (Haja visto as parábolas de Cristo que não parecem ter perdido sua eficiência argumentativa a despeito de serem pouco generalizantes e bastante concretas!) Aliás, tampouco há evidências de que os falantes do PEUL sejam menos capazes do que os do NURC de produzir argumentações mais abstratas. O máximo que se pode adiantar neste sentido é que talvez os falantes menos intelectuais tenham menos interesse em abs-

trações e/ou tiveram menos oportunidade de terem contato com modelos canônicos de argumentação. E esse contato com modelos parece ser primordial para a estruturação do discurso (Blanche-Benveniste, 1994). Tão logo tenham contato com esse modelo, ou interesses mais abstratos, nossos falantes passam de modelos mais narrativos para puras argumentações canônicas conforme atestam as entrevistas de dois entrevistados do PEUL, ambos líderes comunitários, que passam a entrevista toda argumentando. Só me pergunto se esses dois falantes discrepantes dos demais se interessaram por política por terem afinidade por argumentações ou, pelo contrário, argumentam por estar em contato com tais modelos.

Referências Bibliográficas

- ABREU, M. *Evolução Urbana do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro, Zahar, 1987.
BUARQUE DE HOLANDA S. *Raízes do Brasil*, 20 ed. Rio de Janeiro, José Olympio, 1988.
CUNHA, C. *Língua portuguesa e realidade brasileira*, Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1970
GIVÓN, T. *Syntax. A functional-typological introduction*. vol 1. Amsterdam, J.B, 1984.
KOCH, I. V. *Argumentação e linguagem*. 2. ed. São Paulo, Cortez 1987.
OLIVEIRA, F. *A Gramática da Linguagem Portuguesa*. Lisboa, 1975.
RODRIGUES, J.H. *História viva*. São Paulo, Global Universitário, 1985.

Notas

- 1 SILVA, G.M.de O. Um caso de definitude. *Organon*, vol.5,nº18, UFRGS, 1991.
- 2 A codificação para os exemplos segue o seguinte critério: os dois primeiros nº se referem ao entrevistado, os três seguintes à página e o último à linha.

ESTRATÉGIAS ARGUMENTATIVAS NO TEXTO NURC

María Cristina Rigoni Costa

UFRJ

Nossa contribuição a esta mesa-redonda sobre os falares rurais e urbanos do Rio de Janeiro apóla-se em estudos que vimos realizando sobre o texto argumentativo e suas estratégias de construção, no *corpus* NURC/RJ.

Algumas características pragmáticas de constituição de tal *corpus* devem ser lembradas, por estarem diretamente relacionadas aos objetivos de nossa análise — é um *corpus* composto por gravações de quarenta minutos de falantes cariocas, com curso superior completo e que passaram a maior parte de sua vida na região urbana. As entrevistas são dirigidas por um pesquisador-documentador, que pretende deter, portanto, o "poder" de determinar o tema, as maneiras de abordá-lo, o grau de profundidade no seu tratamento e o tempo de exposição; acrescenta-se a isso o fato do conhecimento, por parte do entrevistado, da motivação do texto que está produzindo — uma análise do uso da língua e do vocabulário utilizado — e dos requisitos que ele, entrevistado, preenche — curso superior completo — o que lhe confere um sentimento de maior responsabilidade; acrescenta-se, também, o momento histórico da produção de tais textos — início da década de 70, em plena ditadura militar (1972 a 1975). Tal situação gera uma assimetria na relação entre os interlocutores, já que documentador e entrevistado não participam efetivamente de um diálogo. Trata-se, portanto, de uma situação discursiva marcada — a conversação é semiformal e mistura características pressupostas pelo discurso escrito, em termos de complexidade estrutural.

Selecionamos trechos argumentativos em nossos *corpora*, na intenção de apresentar hipóteses sobre a distinção rural x urbano, apoiando-nos na constatação de que o momento de argumentar é o momento de arregimentação de grande número de recursos lingüísticos, momento marcado pela busca de uma maior eficácia na interação — oferece-nos, portanto, enquanto observadores, a possibilidade de avaliar estratégias que criam estruturas mais complexas do que as exigidas em momentos de base exclusivamente narrativa ou descritiva.

Não estamos, com isso, partindo de uma visão de tipologia textual que postule, para cada texto, um só gênero. Ao contrário, trabalharemos com a suposição de que um texto se define por sua finalidade situacional — todo ato de linguagem tem uma intencionalidade e se submete a condições particulares de produção — e, portanto, para construí-lo, o falante faz uso de gêneros distintos, combinando-os em função de estratégias discursivas.

Baseando-nos em Givón 84 e 90 e d'Ávila 93, estamos atribuindo ao texto argumentativo algumas categorias funcionais básicas, por contraste ao que já tem sido comprovadamente detectado em trechos de intenção narrati-

va, por estudos de base funcionalista. Assim, se para a narração utilizamos, como recursos discursivos, a maior definitude da expressão do sujeito, a seqüencialidade de episódios, a compactação, a pontualidade e completude aspectuais, a expressão temporal do pretérito, o modo *realis*, vocabulário + concreto, traço de + ação nos conteúdos verbais, unidades frasais mais independentes, supomos que, para a construção do texto argumentativo, tais categorias sejam marcadas diferentemente. Isso se justifica pela suposição de que, mudando a situação e os objetivos discursivos, mudem também as estratégias utilizadas pelo falante, que passa a fazer uso de categorias por ele consideradas mais salientes, informativas e memoráveis na codificação e comunicação de suas experiências. Desta maneira, a coesão/coerência de um trecho argumentativo será mantida, segundo nosso ponto de vista, graças aos seguintes aspectos:

- . maior grau de indefinidade do sujeito
- . vocabulário mais abstrato
- . estrutura frasal subordinativa
- . modo *irrealis*
- . temporalidade presente, futuro, habitual
- . aspectualidade inconclusa
- . alta freqüência de conectores coesivos e de operadores de modalização.

Observamos, para esta mesa, algumas dessas categorias e pudemos constatar que, no *corpus* NURC/RJ, elas se comportaram como o esperado.

Distinguimos, inicialmente, no *corpus* NURC, dois tipos de estruturação discursiva:

- a) aqueles locutores que se limitam, por diversas razões, a responder, de maneira objetiva, a inquirição do documentador. Constituem-se, tais inquiridos, por respostas curtas, às vezes hesitantes, por pequenas narrações ou descrições;
- b) aqueles que, por iniciativa própria ou por familiaridade com o tema, empenham-se em longas exposições, altamente argumentadas, provocadas pelas questões temáticas apresentadas. Nesse tipo de texto, instaura-se uma particular combinação da categoria gênero discursivo: tentando construir uma exposição aprofundada sobre o tema proposto, nosso locutor passeia pelos diferentes tipos de texto, alternando planos, descrevendo pessoas, lugares ou coisas, narrando situações em que esteve envolvido ou que são exemplares para a tese que está querendo comprovar, e para a qual ele vai tecendo toda uma argumentação, levantando questões, acrescentando comentários, desculpando-se por não saber ou não poder dizer tudo que é *esperado dele, naquele momento, na abordagem de cada tema ou subtema.*

- 34 *Brasil, não, eu digo em termos mundiais, quer dizer, a fome no mundo, não é? Então eu*
 35 *acredito o aqui seria assim um apelo a vocês universitários, no sentido de uma nova*
 36 *educação, quer dizer, que nós pudéssemos educar as novas gerações no sen... no sentido de*
 37 *uma nova justiça. Porque infelizmente nós vemos pessoas que já foram às vezes muito*
 38 *pobres, lutaram muito e quando elas atingem uma certa posição, elas passam a massacrar*
 39 *aqueles que estão lutando também.*
 40 *Então eu acredito não numa revolução, eu acredito numa educação pra mudança de base.*
 41 *E se depois dessa ou não for chamada no DOPS, eu me dou por muito feliz (riso)*

Em vez de uma resposta objetiva, tipo "inflação", tem início um longo trecho argumentativo em que o locutor, aproveitando-se da presença da palavra "povo" na questão do documentador, resolve desenvolver uma análise sobre as condições de vida do povo brasileiro. Nesta análise, o locutor apresenta os problemas, fornece exemplos reais, apresenta soluções e comenta a sua relação pessoal com as questões apresentadas, que são as seguintes:

primeiro problema	a má distribuição de renda no Brasil e o sofrimento da população
segundo problema	fome
terceiro problema	a impossibilidade do povo circular
comprovação do terceiro problema	o preço das livros
solução para o terceiro problema	mas acesso da população a bibliotecas
retomada do segundo problema	povo do interior e das favelas passando fome e sem acesso à informação
comprovação do segundo problema	episódio do avião
resumo dos problemas	o subdesenvolvimento
não-solução	revolução
solução	educação
conclusão	educação para mudança de base

O turno analisado organiza-se em seis subunidades, que refletem as estratégias adotadas pelo falante para desenvolver a argumentação. Vale destacar a grande presença de comentários personalizados, (como "gosto de falar de povo", "não se pode ficar alheio", "isso faz pensar" , "isso me toca muito"), que vão pontuando todo o texto, contrastando com afirmações genéricas, onde predomina um vocabulário abstrato e genérico.

Em quase todos os comentários, existe a preocupação de evidenciar uma posição política — a preocupação com a população pobre do país, observada de um patamar superior e diferenciado. Em virtude do momento histórico (1972), nota-se a preocupação do locutor em relativizar algumas de suas afirmações, o que se esclarece no comentário final (sobre o DOPS, órgão de repressão da ditadura militar). Tal atitude justifica a grande concentração de recursos de modalização quase ao final do turno, no longo trecho que vai das linhas 24 a 34, onde o locutor utiliza dezesseis elementos que, reunidos, são responsáveis pelo caráter evasivo de seu comentário (assim,

talvez, eu nem sei, eu não digo, devesse, fossem, seria, mudariam, traria, não (6 vezes), uma certa).

São as seguintes as subunidades identificadas:

- subunidade 1 - comentário introdutório (linhas 2 a 4)
- subunidade 2 - apresentação do problema (linhas 5 a 11):
 - a) primeiro aspecto do problema
 - b) comentário
 - c) apresentação
 - d) contraponto
- subunidade 3 - segundo aspecto do problema (linhas 12 a 17):
 - a) apresentação
 - b) comprovação concreta
 - c) solução
- subunidade 4 - terceiro aspecto do problema (linhas 18 a 23):
 - a) apresentação
 - b) comprovação
 - c) comentário
- subunidade 5 - resumo dos problemas (linhas 24 a 39)
 - a) apresentação
 - b) comentário
 - c) solução
 - d) contraponto
- subunidade 6 - fechamento (linhas 40 e 41)
 - a) conclusão (40)
 - b) comentário final (41)

A partir da distribuição das subunidades temáticas, analisamos o comportamento de alguns aspectos lingüísticos que são diretamente responsáveis pela estruturação do texto argumentativo: o grau de definitude do sujeito, a estruturação frasal, o uso dos tempos verbais, o grau de concretude do vocabulário, o uso de operadores de argumentação e de modalização.

1. Graus de definitude da expressão do sujeito

A partir de uma escala de 0 a 5 (do mais específico ao mais genérico), podemos observar uma clara distribuição:

- grau 0 - maior grau de especificidade - trechos de comentários do locutor (*eu*, 19%, *você*, 2%);

- grau 1 - embora específicos, apresentam baixo grau de concretude - referem-se aos problemas apresentados na exposição (ex: *fome, assunto, preço dos livros* - 10%);
- grau 2 - referem-se , eufemicamente, ao povo brasileiro, e são, neste texto, essenciais à argumentação (*população, seres humanos, o povo, a turma* - 15%);
- grau 3 - nota-se um uso genérico de *nós* (9%) e *a gente* (1,2%) em estruturas de comentário;
- grau 4 - os sujeitos explicitos mais genéricos aparecem nos trechos argumentativos (*as pessoas, a coisa, o sujeito, o pessoal* - 28%);
- grau 5 - a ausência de sujeito é responsável por 14% de ocorrências, nos comentários avaliativos sobre o problema apresentado.

Esses resultados correspondem ao esperado, em termos de uma suposta tendência à generalização atribuída ao falante com muito tempo de escolarização e grande treinamento para o pensamento mais abstrato.

Observe-se a alta frequência dos graus 2, 3, 4 e 5 (genéricos - 68%), que, somados, atingem o dobro da frequência dos graus 1 e 2 (específicos - 32%).

Para observar o comportamento desses índices ao longo do texto, distribuídos pelas subunidades temáticas, elaborou-se o gráfico 1, em que se pode comprovar que, nas subunidades em que se desenvolvem as estratégias de argumentação, a frequência dos sujeitos genéricos é nitidamente maior.

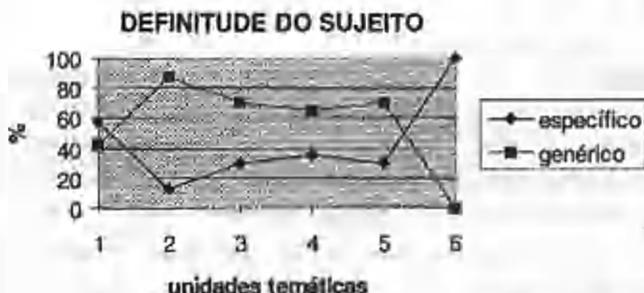


Gráfico 1: Definitude do Sujeito por unidade temática

2. A estruturação frasal

É significativa a alta frequência de estruturas subordinadas. Bem de acordo com sua convivência com a língua escrita, o falante NURC organiza seu texto com base em tal padrão. Quando apresenta os problemas, os contra-argumentos, as soluções, seu texto é altamente subordinativo; quando vai pontuando seu texto com comentários, utiliza-se de orações absolutas. No

narrar um pequeno episódio ilustrativo para o desenvolvimento da argumentação.

Os valores totais são:

presente -	59 (64.8%)	presente do subj. -	1 (1.1%)
futuro do pretérito -	4 (4.3%)	imperf. do subj. -	6 (6.5%)
pretérito perfeito -	5 (5.4%)	futuro do subj. -	2 (2.1%)
pretérito imperfeito -	2 (2.1%)	infinitivo -	12 (13.1%)
		gerúndio -	(2.1%)

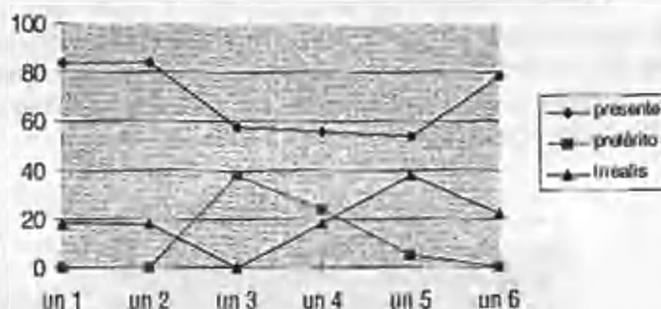


Gráfico 3 : Tempos verbais por unidade temática

4. O grau de concretude do vocabulário

Para desenvolver suas hipóteses sobre o subdesenvolvimento brasileiro, suas causas e conseqüências, o locutor faz uso de um vocabulário marcadamente abstrato < distribuição, preocupação, revolução, justiça, sistema, informação, fome, problema, estado de coisas >, por exemplo, que corresponde a 53% do total de ocorrências substantivas. Quando recorre a unidades lexicais [- abstratas] (47%) elas se caracterizam pelo traço [+ genérico] < seres humanos, cifras, mundo, população, técnicas, bibliotecas, sujeito >. O vocabulário mais concreto < avião, cidadezinha, Getúlio Vargas, DOPS > aparece apenas nos poucos momentos de exemplificação.

5. O uso de operadores de argumentação e modalização

A alta freqüência de operadores de argumentação e de modalização deve ser destacada como uma das principais características distintas do texto NURC analisado. Como nossos locutores usam e abusam de tais recursos! Em um trecho tão pequeno, encontramos 18 operadores argumentativos

(*se, mas, então, agora, porque, e*) e 16 operadores de modalização (*eu acho que, na realidade, realmente, vamos dizer assim, talvez, assim*).

Esse acúmulo de recursos argumentativos funciona como uma das estratégias discursivas mais evidentes, no texto analisado. Generalizando, consideramos esse recurso uma das marcas distintivas do falante NURC, sempre preocupado ora em justificar suas opiniões, ora em relativizá-las.

Tais resultados não nos surpreendem. Embora tenhamos apresentado quantificações relativas a apenas um inquirito, elas ilustram tendências do falante NURC, comprovadas em outros trabalhos realizados no Rio de Janeiro, que levaram em conta categorias discursivo-funcionais: tempo e modalidade verbais, nós/ a gente, indeterminação do sujeito, fechamento de turnos, entre outros.

E quanto ao seu objetivo argumentativo? Será que esse acúmulo de recursos garante ao texto NURC, *generalizante, abstrato, subordinado, hipotético e modalizado*, maior eficácia argumentativa? Será que, ao contrário, esse mesmo acúmulo não tem um efeito de sobrecarregar o texto, comprometendo a comunicação? Em que medida ele contesta nossas expectativas quanto aos padrões de língua oral coloquial, por reproduzir um modelo canônico de argumentação, mais próprio à língua escrita formal? As diferenças que observamos entre os textos NURC, APERJ e PEUL não nos autorizam a estabelecer qualquer julgamento de valor a respeito dos três estilos argumentativos descritos, mas representam indícios de que novas investigações podem levar ao estabelecimento de uma tipologia da argumentação na língua oral.

Conclusões Gerais

Retomando os resultados apresentados, podem-se observar semelhanças entre as estratégias utilizadas pelos informantes do APERJ (rural, semi-alfabetizado) e do PEUL (urbano, com primeiro grau completo), para desenvolverem a argumentação, em contraste com as usadas pelo informante do NURC (urbano, nível superior de escolaridade).

Em relação aos graus de definitude do sujeito, verificou-se que o texto do falante NURC apresenta alto índice de generalização (graus 2, 3, 4 e 5) da expressão do sujeito (68%), superior aos índices dos falantes PEUL (32%) e APERJ (49%).

Mais relevante do que tais índices de frequência é a maneira como a noção de definitude é usada em cada texto.

No texto NURC, a expressão genérica concentra-se nas unidades que desenvolvem a argumentação, seguindo o modelo canônico. No texto PEUL, há uma marcada oscilação entre o genérico e o específico, demonstrando que

o falante necessita, constantemente, exemplificar suas teses. No texto APERJ, por outro lado, o falante vale-se de uma comparação para desenvolver seus argumentos. Mesmo quando recorre à expressão genérica do sujeito, ele o faz por meio de termos mais específicos.

Relacionado à questão da definitude está o grau de concretude do vocabulário, em que, mais uma vez, o texto NURC se diferencia dos dois outros. Enquanto nos textos APERJ e PEUL há, respectivamente, 89% e 80% de substantivos concretos, no texto NURC apenas 47% dos substantivos são de sentido concreto e, assim mesmo, em grande parte, caracterizados pelo traço [+ genérico].

Tratando-se de textos argumentativos, não é de estranhar que, nos três, predomine o uso do presente do indicativo, embora com diferentes índices de frequência: 86% no PEUL, 72% no APERJ e 65% no NURC. O emprego de formas verbais de subjuntivo, por sua vez, mostrou-se reduzido nos três textos: no PEUL, 1.5%; no APERJ, 1.7% e no NURC, 8.7%. O índice NURC, inclusive, pode ser, neste caso, considerado atípico em relação a levantamentos globais já efetuados, que indicam uma frequência média de 4% por entrevista.

No que toca à estruturação frasal, há nítida diferença entre o texto NURC e os demais. No texto NURC, predomina a subordinação (com alto número de conectores), que é, ainda, reforçada por grande frequência de operadores argumentativos (*se, mas, então, agora, e*) e operadores modais (*eu acho que, realmente, talvez, assim*).

Já no PEUL, sobressaem as absolutas e as principais (65%), embora com baixa frequência de operadores argumentativos (apenas cinco ocorrências: *digamos, agora, quer dizer, pelo menos, por exemplo*). No APERJ, também são mais produtivas as absolutas e principais (59.6%). Embora haja 41.4% de subordinadas, destas só 12.3% apresentam conectivos, índice que se deve à presença de 7% de adjetivas. Também é baixíssima a frequência de operadores argumentativos (dois casos).

Ao identificarmos as diferenças formais na estruturação do texto argumentativo, não pretendemos emitir julgamentos de valor sobre a capacidade comunicativa dos diferentes falantes. Como já se frisou antes, verificou-se que, mesmo indivíduos que não passaram por um processo de educação formal, constroem um discurso coerente e coeso, apesar de se utilizarem de opções formais distintas.

Com base nessas conclusões, cabe-nos discutir a dicotomia presente no título desta mesa-redonda.

Em *Raízes do Brasil*, Sérgio Buarque de Holanda afirma que, na colonização brasileira, marcadamente litorânea, um dos aspectos da distinção rural/urbano se relaciona à questão da valorização cultural do litoral ver-

sus o desprestígio e a "incultura" do interior.

O quadro, entretanto, apresenta maior complexidade. Não se pode esquecer que o Brasil, antes um "imenso país rural", ganhou, em menos de cinquenta anos, uma feição essencialmente urbana. O rápido processo de urbanização teve conseqüências sócio-econômicas que acabaram por determinar um deslocamento no eixo da questão, como expressa o falante do texto NURC analisado, colocando-se em um patamar superior e referindo-se, paternalisticamente, ao "sujeito da favela" e ao "sujeito do interior" como "abandonados" e "desinformados". Reproduzindo atitude corrente na sociedade, a fala do informante NURC retoma a dicotomia apresentada por Sérgio Buarque, em outras bases.

Em termos de estratégias argumentativas devemos, ao que tudo indica, deslocar a dicotomia do eixo diatópico para o diastrático — o texto PEUL (urbano), por exemplo, encontra mais semelhanças com o texto APERJ (rural) do que com o NURC (também urbano). Talvez os fatores escolarização e nível sócio-econômico possam ser apontados como mais significativos na diferenciação das variantes, que se distinguiriam por características formais do discurso, pela microestrutura, e não, por uma maior eficácia comunicativa. Esta hipótese merece ser testada em outros estudos da natureza do que apresentamos, a fim de que se possa chegar a uma tipologia da argumentação no âmbito do discurso oral.

Referências Bibliográficas

- ABREU, M. *Evolução Urbana do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro, Zahar, 1987.
- BUARQUE DE HOLANDA, S. *Haízes do Brasil*. 20 ed. Rio de Janeiro, José Olympio, 1988.
- CUNHA, C. *Língua portuguesa e realidade brasileira*. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1970.
- GIVÓN, T. *Syntax. A functional-typological introduction*. vol 1. Amsterdam, J.B, 1984.
- KOCH, I. V. *Argumentação e linguagem*. 2 ed. São Paulo, Cortez 1987.
- OLIVEIRA, F. *A Gramática da Linguagem Portuguesa*. Lisboa, 1975.
- RODRIGUES, J.H. *História viva*. São Paulo, Global Universitário, 1985.

ENCONTROS

Linguística aplicada ao ensino de português como segunda língua

- Coord.:** Hélio Augusto Monteiro Filho (UFBA)
Parts.: Maria Jandira Cunha &
Percília Santos (UnB)
Ângela B. Kleiman (UNICAMP)
Elizabeth Reis Teixeira (UFBA)

Informatização de acervos da língua portuguesa

- Coord.:** Ataliba Teixeira de Castilho (UNICAMP)
Parts.: Dante Lucchesi (UFBA)
Giselle Machine de Oliveira e Silva (UFRRJ)

Encontro: Lingüística aplicada ao ensino de português como segunda língua

A EDUCAÇÃO DE PROFESSORES/PESQUISADORES EM PORTUGUÊS PARA FALANTES DE OUTRAS LÍNGUAS: A EXPERIÊNCIA DA UnB*

Maria Jandyra Cunha

Percília Santos

Universidade de Brasília

Introdução

Na Universidade de Brasília (UnB) o ensino de Português para falantes de outras línguas começou experimentalmente com um curso dirigido à comunidade estrangeira externa em meados de 1970. A partir de 1987, a UnB passou a atender os alunos do Programa Estudante-Convênio (PEC)¹ oferecendo aulas de Português em um curso de imersão. No segundo semestre do mesmo ano, foi iniciado o primeiro curso de extensão de Português para falantes de outras línguas, coordenado por uma docente egressa da área de Língua Inglesa.

Em 1991, estabeleceu-se o Programa de Ensino e Pesquisa em Português para Falantes de Outras Línguas (PEPPFOL) dentro do modelo tridimensional unitário de universidade aliando ensino, pesquisa e extensão (Buarque, 1989; Cunha, 1989, 1990). As três frentes de ação unem-se na Educação de Professores/Pesquisadores em Português como L², objeto de discussão deste trabalho².

Contextualização

Situada na capital federal, a Universidade de Brasília tem compulsoriamente recebido os alunos oriundos da comunidade diplomática desde sua fundação. Estes alunos, que ingressam através de matrículas-cortesias, não são os únicos alunos estrangeiros da Universidade. A UnB mantém diversos convênios com universidades do mundo inteiro e, também, atende alunos de convênios internacionais firmados pelo Ministério da Educação e Itamaraty (ex.: o Programa Estudante-Convênio/PEC). A UnB é ainda sede da Faculdade Latino-Americana de Estudos Sociais (FLACSO), que abriga doutorandos de diferentes partes da América Latina³.

Com esta demanda, a Universidade de Brasília definiu sua política em relação aos alunos estrangeiros quando, a partir de 1988, o trabalho de ensino/aprendizagem em Português como L² passou a fazer parte do leque de estudo e pesquisa dos profissionais que trabalham com segunda ou outra língua no Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução (LET)⁴.

Comungando dos procedimentos didáticos e metodológicos utilizados pelos colegas que trabalham com as Línguas Inglesa, Francesa, Espanhola, Japonesa e Alemã⁵, e com semelhantes preocupações em relação à educação de professores especializados em L², firmou-se a Área de Português para Estrangeiros (PE). O LET passou a oferecer, a partir daquele ano, as matérias de Português para Estrangeiros 1 (LET/142867) e Português para Estrangeiros 2 (LET/142875) como disciplinas regulares do curso de graduação⁶. No catálogo oficial da Universidade, estas disciplinas foram abertas a todos os alunos estrangeiros regularmente matriculados na Instituição⁷.

Em 1991, estabeleceu-se o Programa de Ensino e Pesquisa em Português para Falantes de Outras Línguas dentro do modelo tridimensional unitário de universidade aliando ensino, pesquisa e extensão (Buarque, 1989; Cunha, 1989, 1990). Através dos Cursos de Português para Estrangeiros ofertados pelo Decanato de Extensão, o Programa comungou o ensino e a pesquisa, tendo como centro a educação de professores/pesquisadores em Português como L² (vide diagrama abaixo)

PEPPFOL



A Educação de Professores/Pesquisadores de Português como L² na UnB

A Educação de Professores/Pesquisadores de Português como L² é ao mesmo tempo a entrada e a saída do conhecimento produzido pelo Programa de Ensino e Pesquisa em Português para Falantes de Outras Línguas, É nela e através dela que se desenvolvem outros subprogramas:

♦ O Curso de Língua Portuguesa como L², Aberto à comunidade estrangeira externa à UnB, este curso acontece bimestralmente. Ao longo de quatro bimestres durante o ano letivo, o curso é ministrado em também quatro níveis (1-A, 1-B, 2-A e 2-B). As aulas acontecem de segunda a quinta-feira, durante duas horas diárias, em um total de 60 horas por bimestre. Neste curso, as regentes de classe são alunas oriundas do Curso de Letras, orientadas e acompanhadas pelas professoras-coordenadoras do Programa de Ensino e Pesquisa em Português para Estrangeiros⁹.

♦ A Pesquisa de Sala de Aula. Um subprograma de pesquisa que focaliza o universo da sala de aula, a partir da interação entre alunos e professores (cf. Maliniah-Thomas, 1987) e que constrói uma ponte entre a pesquisa e o ensino, e mais particularmente entre pesquisadores e professores, à medida que encoraja os alunos-professores a se auto-explorarem em sua própria sala de aula com o intuito de melhor entender o processo de aprendizagem linguística e, sobretudo, ajudar a aumentar as chances de sucesso dos aprendizes (Allwright & Bailey, 1991).

♦ O Material Didático. Um subprograma que tem apresentado resultados concretos no desenho e produção de material específico para o ensino da variedade brasileira do português a estrangeiros, como é o caso do material ora utilizado, de autoria da Prof^a. Percília Santos (LET/UnB)⁹. Vários outros materiais já foram utilizados, entre eles: *Tudo Bem*, de Ramalho (1984); *Curso Ativo de Português*, de Silva Gomes et al. (1987); *Falando... lendo... e escrevendo... Português: um curso para estrangeiros*, de Lima & Lunas (1981), *Fala Brasil*, de Coudry & Fontão, e um material produzido pela Prof^a. Maria Jandyra Cunha (LET/UnB), durante a campanha presidencial de 1988, e construído a partir de textos autênticos retirados de revistas semanais e jornais diários (Cunha, 1990).

A Educação de Professores/Pesquisadores para o Ensino do Português como L² é um projeto aprovado e financiado pela Câmara de Extensão e com os recursos próprios levantados pela prestação de serviços à comunidade externa à UnB. Este subprojeto envolve oito alunas do Curso de Letras. São elas:

Iane Abiorana Campos (91/21676), desde o 1º/92;

Marilene Marques (91/06812), desde 2º/92;

Lorena Salles dos Santos (90/23589), desde 2º/92.

- Solange M.B. de Freitas (90/23666), desde 1º/93.
- Victória Maria Ferreira Queiroz (88/35055), desde 2º/93.
- Alessandra Edver Mello dos Santos (91/21510), desde 2º/93.
- Janaína Rodrigues Theodoro (91/21714), desde o 2º/93.
- Cátia Regina Braga Martins (93/22442), desde o 1º/94.

Além dessas alunas, a Educação de Professores/Pesquisadores em Português como L² conta, desde o 1º semestre/1990, com a mestranda em Psicologia Ana Amélia Trajano (92/71457), egressa do Curso de Letras.

A Educação para o Ensino/Pesquisa de Português como L² é desenvolvida a partir de:

- ✦ Prática de Ensino. As regentes dos diferentes níveis do Curso de Português para Estrangeiros, como atividade de extensão, são necessariamente alunas do Curso de Letras da Instituição. Na classificação para os níveis considera-se a experiência de regência de classe em geral (se ela existe); o amadurecimento para a reflexão lingüística; o desenvolvimento do trabalho em bimestres anteriores (para regentes já iniciadas), e o horário das aulas das professoras-alunas. Não se exige um número específico de semestres cursados ou pré-requisitos em créditos, como é o procedimento na Prática de Ensino das licenciaturas de Português como L¹ e Inglês/Francês como L². A prática de ensino de nossas professoras-alunas dá-se ao longo do curso para que haja tempo de reflexão da prática exercida (Cunha & Santos, 1993).

- ✦ Diários. O uso de diários, como já foi anteriormente discutido por Bailey (1990); Blass and Pike (1981), é um importante instrumento na educação de professores. As professoras-alunas registram em diários suas experiências de classe, abrangendo desde suas reflexões lingüísticas até suas preocupações metodológicas. Estes diários são periodicamente analisados pelas professoras-coordenadoras do Programa que discutem os eventos salientes e os padrões recorrentes apresentados.

- ✦ Gravações sonoras e filmagens de vídeo. As gravações sonoras e filmagens de vídeo que subsidiam as pesquisas sobre a aquisição do português brasileiro por estrangeiros (principalmente anglo- e hispano-falantes) e de interação na sala de aula têm também servido para instrumentalizar reuniões pedagógicas e seminários. A observação participante através do vídeo — como propõem Ericson & Wilson (1982) — tem servido tanto para a pesquisa quanto para a educação.

- ✦ Reuniões pedagógicas. Os professores-coordenadores reúnem-se com as professoras-alunas semanalmente. Nesta reunião, a agenda é pedagógica com discussão de problemas/soluções trazidas da prática.

- ✦ Seminários. Nos seminários, que ocorrem quinzenalmente, são analisadas posições/reflexões trazidas da teoria. O seminário tem sido o fórum

- BLOSS, L., & PIKE, M. (1981) 'Dear diary: enhancing language learning and teaching', in: *CATESOL Newsletter*, jan..
- BUARQUE, C. (1989) *Na fronteira do futuro: o projeto da UnB*. Brasília: EDU.
- CAVALCANTI, M. & MOITA LOPES, L.P. (1990) 'Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro'. *Anais do X Encontro Nacional de Professores Universitários de Língua Inglesa*. Rio de Janeiro: PUC, 1991, vol. 1, pp. 3.1.1-15.
- CLARK, R. et al. (1987) *Critical Language awareness*. Working Paper Series 1. Centre for Language in Social Life, Lancaster University.
- CUNHA, M. J. (1994) 'The Brazilian language policy towards minorities: from colonial times to the present'. *Annual Conference of the Society for Latin American Studies (Multilingualism, education and politics in Latin America)*, Universidade de Liverpool, março 1994.
- CUNHA, M.J. (1990) 'A eleição presidencial em Brasília: um curso para diplomatas'. Comunicação apresentada no IX Congresso Internacional da ALFAL. Campinas: UNICAMP.
- _____ (1989) 'A tridimensionalidade unitária da UnB no Estágio Supervisionado 1/Inglês'. *Anais do IX Encontro Nacional de Professores Universitários de Língua Inglesa*. Natal, RN: UFRN, 1990, pp.189-210.
- CUNHA, M. J. & SANTOS, P. (1993) 'A Educação de Professores de L²: propostas para uma agenda 21'. *45ª Reunião da SBPC. Mesa-redonda proposta pela ABRAPUJ: A Lingüística Aplicada e o ensino de Língua Inglesa*. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, julho 1993.
- ERICKSON, F. & WILSON, J. (1992) 'Sights and sounds of life in schools: a resource guide to film and video tape for research and education'. *Research Series* Nº 125, Institute for Research on Teaching, College of Education, Michigan State University.
- GOMES DE MATOS, F.C. (1989) 'Quando a prática precede a teoria: a criação do PBE'. In: Almeida Filho, J.C.P. & L. C. Lombello (orgs.) *O ensino de Português para Estrangeiros: pressupostos para o planejamento de cursos e elaboração de materiais*. Campinas, S.P.: Pontes, pp.11-7.
- LIMA, E.E.O.F. & IUNES, S.A. (1981) *Falando... lendo... escrevendo português: um curso para estrangeiros*. São Paulo: EPU.
- RAMALHETE, R. (1984) *Tudo Bem: conjunto pedagógico audiovisual*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico.
- RICHARDS, J. C. & NUNAN, D. (eds.) (1990) *Second language teacher education*. Cambridge: CUP.
- SANTOS, P. (1994) *De conversa em conversa: um curso de português para estrangeiros*. Cadernos Pedagógicos. Brasília: EDU (no prelo).
- SILVA GOMES, H. M. et al. (1987) *Curso ativo de português*. México, D.F.: Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, Universidad Nacional Autónoma de México.
- STERN, H. H. (1983/87) *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford: OUP.
- UnB/Assessoria de Comunicação (1993) 'Uma visão diferente da UnB'. *Jornal da UnB*, Ano 1, Nº 005, 15 jul. 1993, p.07.

Notas

- * Este trabalho foi originalmente apresentado no Encontro de Linguística Aplicada ao Ensino de L², patrocinado pela Associação Brasileira de Linguística (ABRALIN) durante a 46ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, realizada na Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, julho/94.
- 1 O Programa Estudante-Convênio, originalmente da Secretaria de Ensino Superior (SESu), era gerido nesta época pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Em 1993, ela retornou à SESu.
- 2 O termo L² (segunda ou outra língua) contrapõe-se a L¹ (primeira língua ou língua materna). Como L² podemos incluir tanto o Português ensinado como língua estrangeira no exterior (exceto em países luso-falantes) como o ensinado como segunda ou outra língua dentro do território nacional a estrangeiros ou a brasileiros não-nativos do Português, ex. os membros das minorias indígenas ou das comunidades transplantadas. (vide Cunha, 1994; Cunha & Santos, 1993).
- 3 O doutorado da FLACSO prevê estudos comparativos na América Latina, dentro das áreas de Sociologia e Antropologia.
- 4 Até 1985 os Cursos de Português para Estrangeiros eram oferecidos pelo Departamento de Linguística, Línguas Clássicas e Vernácula (LIV).
- 5 Estão citadas apenas as línguas oferecidas na graduação. Italiano, Hebraico, Chinês, Russo, Polonês e Esperanto são algumas das outras línguas oferecidas pelo LET em cursos de extensão.
- 6 A UnB é a única instituição de ensino superior da rede federal que oferta a disciplina Português para Estrangeiros como disciplina regular, oficializada em catálogo. Não se trata de uma matéria teórica sobre o ensino de Português como L² como em algumas outras universidades; é ensino de Português dirigido a falantes de outras línguas.
- 7 Em 1993, o Centro de Intercâmbio e Programa Internacional (CIP) relacionou 311 alunos estrangeiros nos diversos cursos de graduação da universidade.
- 8 A coordenação do Programa de Ensino e Pesquisa em Português para Estrangeiros, desde 1989 está a cargo das Profs. Percília Santos e Maria Jandyra Cunha.
- 9 O material citado foi utilizado para ensinar a variedade brasileira do português em curso regular na Universidade de Fribourg, Suíça, em 1991.

NECESSIDADES DE PESQUISA TRANSCULTURAL PARA O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA

Ângela B. Kleiman

Unicamp

1. O estado da arte

Em 1991, há escassos três anos, no Seminário Internacional de Macau, a situação do ensino de português para estrangeiros¹ no Brasil era caracterizada como "pré-institucional" e "pré-sistemática" (Ilari, 1991:98), visto o reduzido espaço, a curta história, e a dispersão que caracterizavam a pesquisa sobre o ensino de português para estrangeiros na universidade brasileira.

Hoje, apesar das necessidades sociais do mercado brasileiro terem mudado significativamente, devido ao impulso dado pelos acordos do Mercosul entre Argentina, Paraguai, Uruguai e Brasil, encontramos ainda uma situação de desenvolvimento incipiente na pesquisa e no ensino na área. Constatamos, por exemplo, que ainda há uma ausência de cursos de graduação que se preocupem de maneira sistemática com a formação do professor de português como segunda língua, não havendo, portanto, a investigação da envergadura que se produz quando esta está determinada por necessidades específicas de abertura de uma área para a formação de profissionais nela.

Tal incipiência, entretanto, pode vir a se constituir numa excelente oportunidade para mudar, radicalmente, os rumos da pesquisa sobre o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, cuja dependência teórica da lingüística, por um lado, e vocação aplicada, por outro, têm contribuído para privilegiar a tecnologia de elaboração de métodos, muitos deles descartáveis na medida em que novas concepções de linguagem, e novas áreas de estudos da linguagem, emergem e deslocam as anteriores. Assim aconteceu com os métodos naturais, a gramática-tradução, o audiolingualismo, os enfoques cognitivos, descartados em favor dos mais recentes enfoques comunicativos quando a gramática tradicional, o estruturalismo, o gerativismo foram se sucedendo uns aos outros, e novos estudos interdisciplinares realizados no âmbito da sociolingüística, da pragmática, da análise do discurso mudaram a concepção do objeto de estudo e do ensino/aprendizagem.

Uma outra tendência na pesquisa em Lingüística Aplicada, também ligada à visão tecnológica do ensino das línguas estrangeiras, focaliza, em vez do **como ensinar**, o **que ensinar**: assim, são analisadas as vantagens e desvantagens, para a aprendizagem, de diversas gradações ou seqüenciamentos dos materiais, de diversos tipos de materiais, de diferentes categorizações e

classificações dos sistemas-alvo subjacentes às unidades de ensino. Mais recentemente, a ênfase recai no tipo de "insumos" ou conteúdos a serem utilizados no ensino de uma língua estrangeira, e investiga-se a relação entre o tipo de conteúdo, por um lado, e a motivação, participação e qualidade de aprendizagem do aluno, por outro, a partir do pressuposto de que seria o "insumo" o que determinaria tanto o nível de engajamento do aprendiz, isto é, uma maior ou menor interação em sala de aula, quanto a qualidade dessa interação, isto é, se ela é mais autêntica, mais natural. Os conceitos de "autenticidade" e "comunicação" são centrais nesta visão tecnológica, que não permite, como disse Franzoni (1992:38), conceber a aprendizagem de língua estrangeira como "um processo que envolve a entrada em contato (e em conflito) com modos diferentes de constituição dos sentidos".

Entretanto, é justamente a incipiência da pesquisa sistemática e institucional na área de português como segunda língua a que abre espaço para repensar as formas de fazer pesquisa na área.

Assim, a oportunidade parece-nos excelente para estabelecer um programa de pesquisa independentemente das necessidades práticas mais prementes, uma vez que está claro que estas têm sido preenchidas competentemente, de forma avulsa e parcial talvez, improvisando muitas vezes, quicá onerando em demasia os profissionais mais inexperientes, mas conseguindo, no geral, em termos de resultados práticos, níveis tão satisfatórios como os atingidos no ensino de línguas com uma longa tradição na tecnologia e exportação de métodos de ensino de línguas estrangeiras.

É sobre esse programa de investigação básica na área que eu gostaria de tecer algumas considerações, privilegiando, nesta discussão, a reflexão sobre um programa de pesquisa que focalizará a área do ensino de português para falantes de espanhol.

2. Português para falantes de espanhol: um programa de pesquisa

Por razões tipológicas óbvias, considerada a proximidade entre as duas línguas, o ensino de português para falantes de espanhol tem recebido destaque do ensino de português para falantes de outras línguas. Esse destaque foi também reforçado pelas necessidades sociais específicas nos últimos 20 anos com a considerável imigração de profissionais, por razões político-econômicas, dos países do Cone Sul, e a procura, cada vez maior, de cursos de pós-graduação (e até de graduação) por jovens profissionais hispano-falantes da América do Sul e da América Central. A essas necessidades antigas se somam, hoje em dia, as questões diplomáticas e de integração comercial que já se definem em relação à futura implementação dos acordos do Mercosul entre a Argentina, Paraguai, Uruguai e o Brasil.

Seriam, então, esses dois fatores — a análise das necessidades e a

proximidade tipológica das línguas — que deveriam estar influenciando os rumos da pesquisa na área.

A proximidade entre as duas línguas e a relativa facilidade com que o falante de espanhol consegue se comunicar na sociedade brasileira têm motivado estudos sobre a fossilização na aprendizagem, seja nos níveis fonológico, morfológico, ou sintático, motivando também diversos trabalhos na área do léxico (cognatos). Porém, essa proximidade tipológica nos faz esquecer a distância cultural, que se constitui no discurso, e que é a base, muitas vezes, para a emergência e continuidade de estereótipos e preconceitos entre falantes das duas línguas.

A semelhança lingüística engana, desilude, e cria conflitos porque nos ilude ao obscurecer as diferenças. Um exemplo mais extremo dessa situação tornará esse ponto mais claro. Em 1975, nós, chilenos e argentinos que morávamos no México, tínhamos nos sentido em casa, imediatamente, pois aí se falava a nossa língua. Logo depois desse grande fluxo de imigração, os problemas de incompreensão, as gafes sociais que aconteciam com inesperada frequência, foram adquirindo grande relevância, passando a alterar nossas expectativas de interação com os mexicanos. Esses mal-entendidos, esses problemas de comunicação tão inesperados, passaram a fazer parte do anedotário das colônias dos imigrantes do Sul, cada um deles se constituindo em mais uma prova de que os mexicanos não eram verdadeiros latinos, mas sim "orientais" nas suas práticas discursivas. Maiores conflitos eram ignorados ou remediados quando a interação era com os americanos do Norte, pois aí a diferença lingüística era prenúncio de diferenças culturais para as quais já estávamos de antemão precavidos e atentos.

Se aspectos socioculturais do país da língua-alvo devem fazer parte do ensino da língua, e a maioria dos métodos assim o preconiza (embora reduzindo o cultural ao superficialmente diferente, como Bolognini, 1994, aponta), então a pesquisa básica para o ensino de português como segunda língua deve abordar problemas da interação intercultural.

Um exemplo desse tipo de pesquisa, no domínio do ensino de língua materna, vem de nossa pesquisa sobre interação e letramento (por exemplo, Kleiman, 1993, Signorini, 1994), que investiga o conflito e o mal-entendido entre falantes de uma mesma língua mas de diferentes grupos sociais e culturais, e mostra como questões macrosociais, como a identidade lingüística, o imaginário sobre a escrita, o racismo e outras relações de poder, estão inscritas na microinteração. Adotando um enfoque sociolingüístico e pragmático-discursivo, nossa pesquisa analisa o mal-entendido e o conflito na interação entre letrados e não letrados falantes do português, em contextos institucionais, como por exemplo, a sala de aula, a câmara de vereadores, o sindicato (*op.cit.*), e tem revelado a profundidade das diferenças interpretativas daquilo que pa-

gar os diferentes modos de dizer de falantes de espanhol e do português quando lhes eram solicitados possíveis desfechos para essas microcenas. A metodologia de análise das microcenas visa fazer a ponte entre a micro e macroanálise: Assim, por exemplo, uma situação que, na microanálise, evocava manifestações de solidariedade e compaixão dos brasileiros, *versus* manifestações de indignação dos argentinos, na macroanálise pode remeter, segundo a autora citada, a questões de identidade social e política do Brasil e da Argentina, mais especificamente, a questões que remetem às diferenças na separação entre o domínio público e o domínio privado nas duas nações.

Outras perspectivas da análise da microinteração também podem nos fornecer importantes dados sobre as diferenças não explícitas nos contatos interculturais. Um exemplo dessa pesquisa diz respeito às diferenças argumentativas na interação entre grupos que pareceriam, à primeira vista, partilhar sistemas de valores e crenças muito próximos, por serem, por exemplo, da mesma classe social, de semelhante formação e experiência profissional, e por estarem visando, na interação, objetivos comuns, partilhados, previamente definidos. No entanto, a pesquisa de Garcez (1992) mostra que, no nível referencial de hierarquização da informação, há diferenças estruturais na produção de um texto oral, que funcionam num nível automatizado e que a pesquisa da interação pode revelar. Utilizando uma perspectiva sociolinguística interacional, o autor analisou a interação entre industriais brasileiros e importadores americanos durante uma negociação, chegando a conclusões importantes sobre a relação entre estilos argumentativos e a percepção do outro na interação. O autor identifica dois estilos argumentativos diferentes para estabelecer o ponto crucial (*the point*) e para fornecer as evidências em favor desse ponto na argumentação. Os brasileiros, por exemplo, forneciam abundantes dados de pano de fundo antes de desvendar onde queriam chegar, ao contrário dos americanos, que utilizavam uma estratégia retórica inversa. As profundas diferenças que subjazem à aparente transparência de sentidos pode vir a causar problemas na interação e suas conseqüências são imediatas. Uma das conseqüências de tais diferenças era a percepção mútua extremamente negativa: americanos rudes, abruptos, na visão dos brasileiros, *versus* brasileiros confusos e evasivos, na visão dos norte-americanos, eram algumas das avaliações negativas interferindo na negociação, segundo nos mostra Garcez (*op. cit.*).

Podemos imaginar que a opacidade das diferenças argumentativas como as constatadas pelo autor entre falantes de duas línguas distantes, fica ainda mais marcante quanto mais transparente parece ser o sistema linguístico, como seria o caso de espanhol e de português. Daí que resultados de pesquisa básicos possam vir a ter um papel relevante para o sucesso de negociações que serão cada vez mais comuns devido ao acordo do Mercosul.

Quanto à viabilidade de uma proposta programática de pesquisa nas linhas sociopragmática e discursiva, pensamos que a pesquisa da interação transcultural na linha sociopragmática pode ser facilitada pois já há diversos estudos sobre a interação no contexto empresarial brasileiro (v. por exemplo, o projeto de pesquisa de Celani, 1992). Embora com objetivos diferentes, pois se trata de uma pesquisa cujo objetivo social se encontra na área do melhoramento das relações empregado-empregador, questões relativas às habilidades de negociação e de relacionamento empresarial, no contexto brasileiro, podem ser utilizadas para análises transculturais como as resenhadas acima. Aliás, projetos de pesquisa como os descritos neste trabalho poderiam ser considerados como modelos para a pesquisa binacional amparada por convênios e acordos bilaterais de cooperação para a investigação. Tais convênios fomentariam a pesquisa básica nos países hispano-falantes, por um lado, e estabeleceriam um marco referencial relevante para a análise contrastiva sociocultural do espanhol e do português, por outro.

Para finalizar, gostaria de citar como um último argumento em favor da proposta programática de pesquisa acima delineada, a saber, a relevância desse programa de pesquisa para fins aplicados de ensino se considerarmos o perfil do aprendiz falante de espanhol nos contextos institucionais brasileiros em que deverá desenvolver suas atividades, ou seja, a universidade, e os contextos comerciais e empresariais do Mercosul.

Esses aprendizes são adultos, letrados (altamente letrados dado o contexto latino-americano), e já desde o início de seu contato com a língua brasileira eles podem ser considerados razoavelmente proficientes em relação ao sistema, à estrutura da língua-alvo, dada a extrema proximidade do português com sua língua materna. As necessidades de um aprendiz com esse perfil são poucas a nível estrutural, como as análises contrastivas das duas línguas nos níveis morfológico, sintático e lexical mostram (embora as diferenças sejam marcadas no nível fonológico, a inteligibilidade precoce interfere na percepção, por parte desse aluno, de necessidades de aprendizagem nesse nível). No nível lingüístico-pragmático, pareceria haver necessidade de mais pesquisa contrastiva na área das funções comunicativas das formas lingüísticas. As diferenças na relação forma e função comunicativa ou interacional podem ser maiores, mas elas são, como nos outros níveis, transparentes, e facilmente reparáveis, pois muitas vezes remetem, como já mencionamos, a unidades discretas, que podem ser isoladas e descritas contrastivamente.

É no discurso, entretanto, onde se criam e recriam, mediante o sistema lingüístico, as grandes, profundas e opacas diferenças entre as duas línguas. E, na nossa proposta, é a interação, lugar onde se constituem passo a passo essas diferenças que remetem a aspectos macrossociais, que deve ser um dos objetos privilegiados da investigação. A análise dessas interações, seja

mediante métodos etnográficos ou experimentais, nos fornecerá aqueles elementos contrastivos que poderão servir, eventualmente, como material didático para a reflexão desse aprendiz já proficiente, letrado, e cuja conscientização lingüística transcultural e crítica poderia vir a ser o objetivo do ensino de segunda língua, entendido numa dimensão teleológica, como uma das formas de aproximação e entendimento intercultural.

Referências

- BOLOGNINI, C.Z. (1994) "Os discursos convergentes na interação entre falante nativo e aprendiz de alemão como língua estrangeira", comunicação apresentada na 10a. Reunião da ANPOLL, mimeo.
- CELANI, M. A. A. (1994) "Necessidades comunicativas no âmbito empresarial", mimeo.
- COLÍN RODEA, M. (1992) "Interação Verbal na sala de aula". In Almeida F., J.C.P & Lombello, L.C. *Identidade e Caminhos no ensino de português para estrangeiros*. S.P.: Pontes, pp. 77-85.
- FRANZONI, P.H. (1992) *Nos bastidores da comunicação autêntica. Uma reflexão em Lingüística Aplicada*. Campinas: Editora da UNICAMP.
- GARCEZ, P. de M. (1992) "Conflicting Point-Making Styles in a Cross-Cultural Business Negotiation", comunicação apresentada no 13th Annual Ethnography in Education Research Forum.
- ILARI, R. (1991) "Considerações críticas de um lingüista sobre o ensino de português como segunda língua". In *Actas. Seminário Internacional. Português como Língua estrangeira*. Macau: Imprensa Oficial de Macau, pp.97-108.
- KLEIMAN, A. B. (1993). "Intenção e produção de texto: elementos para uma análise interpretativa crítica do discurso do professor", *DELTA*, 9, 3, 417-435.
- SERRANI, S. M. (1994) "Mercosul: Conjectura que põe em xeque o que é compreender português e espanhol", comunicação apresentada na 10a. Reunião de ANPOLL. A sair: Seriot, P. (org.) *Cahiers de Linguistique*, Univ. de Lausanne.
- SIGNORINI, I. (1994) "Pedir informações/explicar: estratégias comunicativas em interações assimétricas letrado/não letrado", *DELTA*, 10, 1, 29-46.

Notas

A distinção entre ensino de segunda língua e ensino de língua estrangeira não é relevante neste trabalho. Os dois termos são aqui utilizados como equivalentes.

O ERRO NA AQUISIÇÃO DO PORTUGUÊS: L1 E L2

Elizabeth Reis Teixeira

Universidade Federal da Bahia

1. A noção de "erro"

Do ponto de vista estritamente lingüístico, o "erro" consiste em um "desvio" de uma determinada **norma**, i.e., de um conjunto de usos e hábitos lingüísticos consagrados pelos falantes de um grupo lingüístico específico.

Convém esclarecer que o conceito de **norma** aqui utilizado nada tem a ver com o de norma prescritiva, alicerçado na tradição gramatical. Ao contrário, o que é "normal" refere-se a hábitos e usos que refletem o comportamento lingüístico adotado pela maioria dos usuários de um dado sistema lingüístico. Por implicação, toda e qualquer forma que transgrida os limites estabelecidos como "normais" ou habituais, em uma dada comunidade, é considerada como "atípica", "inadequada" ou "desviante".

Do ponto de vista psicolingüístico, em que se tenta estabelecer os mecanismos através dos quais os indivíduos percebem, processam, organizam, e produzem a linguagem, por meio da utilização de variados sistemas lingüísticos, pode-se falar em "erros" ou "desvios" no que diz respeito à aquisição da linguagem, no que diz respeito às patologias e no que diz respeito aos lapsos.

1.1. A aquisição da linguagem

Na aquisição da linguagem, a **norma** que se toma como determinante de possíveis "acertos" ou "erros" é o sistema lingüístico adulto, que o indivíduo aprendiz tem como modelo e meta. A partir deste ponto de vista, portanto, formas infantis amplamente encontradas como *fazi* e *boff* em vez de *fiz* e *botei* seriam encaradas como formas temporariamente incorretas.

1.2. As patologias

Nas patologias, o conceito de **norma** está, igualmente, atrelado ao sistema lingüístico adulto normal, i.e., aquele derivado do comportamento lingüístico da maioria de seus usuários, que não apresentam comprometimentos orgânicos centrais ou periféricos, nem afetivos/emocionais. Formas escritas como, por exemplo:

Tabalho, Timinhamaí, Proçima, Cemana,

podem tanto ser provenientes da produção escrita de um indivíduo em processo de aquisição da modalidade escrita da língua, como de um indivíduo portador de dislexia, caso em que um diagnóstico diferencial só pode ser emitido a partir de um recorte maturacional. (Sem falar, sociolingüisticamente, do uso de inadequações ortográficas por indivíduos com baixo grau de escolarização.)

1.3. Os lapsos lingüísticos

Nos lapsos lingüísticos, não existe nem a condição de transitoriedade que caracteriza os "erros" das formas aquisicionais, nem tampouco a estabilidade das formas em desvio na patologia. Neste caso, as formas em "erro" caracterizam-se por transposições de segmentos sonoros entre sílabas contíguas de uma mesma palavra ou entre palavras contíguas no enunciado lingüístico, em geral causadas por um mecanismo de antecipação, ou por associações analógicas. Neste caso, o falante tem total controle sobre seu desempenho, e, em geral, imediatamente em seguida ao "erro", submete-o a uma "correção". Ex:

<i>Abaxaqui</i>	<i>Abacaxi</i>
<i>Cocholata</i>	<i>Chocolate</i>
<i>Mão de Pel</i>	<i>Pão de Mel</i>

(Note-se que estes tipos de transposições ocorrem também na fala infantil: *caçapete* em lugar de *capacete*, *veróver* em vez de *revólver*, *cabalhau* em vez de *bacalhau*, *vagueta* em vez de *gaveta*) (Teixeira 1985, 1988).

Em síntese, o "erro" é, na realidade, a tradução do estado de organização e funcionamento dos sistemas lingüísticos em geral.

2. O estudo do "erro" na aquisição da linguagem

O estudo dos erros infantis elucida os tipos de processos cognitivos e lingüísticos que subjazem o processo de aprendizagem. Contudo, como bem lembra Corder (1974), os erros do aprendiz, em uma situação de aprendizado de L2, são indicativos tanto do estado de conhecimento do aprendiz como da maneira como a segunda língua está sendo aprendida, e também ensinada.

Os primeiros estudos a focalizarem, sistematicamente, os erros na aprendizagem de uma língua surgiram com a abordagem conhecida como *error analysis*, que propunha que os erros não deveriam ser vistos como problemas a serem erradicados, mas como traços inevitáveis, indicadores das estratégias utilizadas pelos aprendizes.

Subjaz à proposta da análise de erros uma preocupação não propriamente com o ensinar, mas, predominantemente, com o aprender.

Corder (1974) faz uma importante distinção entre os **erros de desempenho** (ou "desacertos") e os **erros verdadeiros** (ou marcadores da competência transitória do aprendiz).

Os **erros de desempenho**, entre eles os lapsos, não refletem nenhum "defeito" em nosso conhecimento da língua. Tomamo-nos imediatamente conscientes deles quando ocorrem e conseguimos corrigi-los com certa facilidade. Estes erros não sistemáticos, portanto, não têm particular relevância para o processo de aprendizado da linguagem.

Os **erros verdadeiros**, ou sistemáticos, refletem o conhecimento sub-

jacente e transitório que se tem de uma dada língua. O estudo desses erros fornece evidência sobre como se dá o aprendizado ou a aquisição da língua-gem, sobre que estratégias o aprendiz emprega em sua descoberta da língua-alvo. Por implicação, deve-se considerar o erro como um importante dispositivo empregado pelo aprendiz no intuito de aprender. Neste sentido, crianças adquirindo sua língua materna igualam-se a indivíduos aprendendo uma segunda língua.

A aceitação da presença imprescindível do "erro" no processo aquisicional conduz a uma inadiável reflexão sobre a relação entre o processo de aquisição da língua materna e o aprendizado de uma segunda língua. Embora existam muitas semelhanças, existem nítidas diferenças no que diz respeito a natureza, condições e motivação inerentes aos dois processos:

- ✦ a aquisição da primeira língua, em condições normais, é inevitável;
- ✦ a aquisição da primeira língua faz parte do processo maturacional global da criança, enquanto o aprendizado da L2, em geral, se dá quando o processo maturacional já está praticamente concluído;
- ✦ a criança começa o seu aprendizado da L1 sem ter ainda um comportamento lingüístico manifesto, enquanto no aprendizado de L2 o aprendiz traz consigo uma bagagem lingüística;
- ✦ a aquisição da primeira língua é a realização da predisposição natural para o desenvolvimento lingüístico motivado pela necessidade comunicativa básica. A aquisição de uma segunda língua pressupõe a existência de algum fator interveniente externo.

3. O "erro" na aquisição do português: L1 e L2

A despeito das diferenças, o estudo dos "erros" de aprendizagem, quer em L1 ou em L2, parte do pressuposto de que o aprendiz faz sempre uso de um sistema lingüístico definido a cada momento de seu desenvolvimento, que não é nem igual ao sistema de partida, nem ao sistema-alvo.

Na situação de aprendizagem de L2, basicamente, os "erros" se dão devido à **Interferência Interlingüística** e à **Interferência Intralingüística**.

3.1. A interferência Interlingüística

Os erros devidos à **Interferência Interlingüística** (ou, segundo Richards & Sampson 1974, "transferência lingüística"), mais facilmente identificáveis, à medida que se conheçam os dois sistemas lingüísticos envolvidos, são aqueles devidos à interferência da língua materna, e, por implicação, só se aplicam ao aprendizado de L2.

Portanto, erros como *subir a escada*, em vez de *subir na escada*, por um falante de inglês, são facilmente recuperáveis, à medida que se atente para a

forma única de expressão das duas idéias distintas na língua de partida, i.e., *climb the steps* ou *climb the straiway* e *climb up the ladder*, respectivamente.

3.2 A interferência intralingüística

Os erros devidos à **interferência intralingüística** referem-se às generalizações empreendidas pelo aprendiz após exposição parcial à língua-alvo. Neste caso, as hipóteses lançadas pelo aprendiz não correspondem nem à língua materna nem à língua-alvo: em geral, são resultantes da supergeneralização na aplicação das regras da língua, da ignorância sobre as restrições das regras, da aplicação incompleta de regras e dos erros semânticos.

Neste sentido, existe uma semelhança estreita entre os erros produzidos no aprendizado da L1 e os produzidos na L2, à medida que ambos representam tentativas na direção de uma estruturação do sistema temporário do aprendiz. Quando o aprendiz começa a discernir relações e regularidades entre formas e estruturas lingüísticas ainda não relacionadas em seu sistema, formas desviantes começam a aparecer.

Em relação à natureza lingüística dos erros, tem-se falado de uma hierarquia universal de dificuldades gramaticais: extensão frasal, tempo de processamento, complexidade morfológica, tipos de estruturas encaixadas, número de transformações e complexidade semântica. (Corder 1974).

A título de exemplo, observe-se a confusão de um falante não nativo entre as formas opostas *lavadeira* e *lavadora*, que demonstra a dificuldade em relação à escolha do sufixo derivacional que, no primeiro caso refere-se a um elemento, na língua, marcado semanticamente como [+animado] e [+humano], enquanto o segundo enunciado refere-se a uma máquina.

Estes mesmos expedientes são encontrados no aprendizado do Português como L1. As formas *sujeiro*, *picoleiro*, *endurar*, *deitadeira*, *limparia*, *roubação*, *a jata* (em vez de *a jato*, marcando o sexo feminino), apresentadas na aquisição do Português como L1, representam "criações inéditas" de uma criança entre 2;9 e 7;3, investigadas longitudinalmente pela autora, e expressam um conhecimento subjacente — em processo de organização — a respeito do funcionamento interno de certos paradigmas e mecanismos gramaticais, como a derivação e a flexão (Teixeira 1985). Figueira (1992) reporta outros casos interessantes de desvios no funcionamento do paradigma flexional de gênero, em uma criança de 4;6 a 5;6: *fado* (forma masculina de *fada*), *bom dia* (apresentada pela criança como a forma a ser utilizada por homens, contra *bom dia*, para mulheres).

Além dos erros de ordem gramatical, formas ocorridas no aprendizado do Português como L2 evidenciam "confusão" fonológica. A pronúncia *saco* em vez de *casaco* e *coelho* em vez de *joelho*, mostram que o aprendiz tem

conhecimento sobre a estrutura fonotática (o eixo sintagmático) e sobre a estrutura de composição de traços fonológicos da língua. Observa-se que, nos dois casos, os pares são mínimo (no segundo caso) ou quase-mínimo (no primeiro caso):

['saku] x [ka 'zaku] e [ku 'e.lu] x [zu 'o.lu].

Processos de simplificação fonológica como estes apresentados acima (elisão da sílaba fraca, no primeiro caso, e oclusivização, no segundo) são amplamente encontrados no desenvolvimento infantil (Teixeira 1985, 1988; Pepe 1994; Rapp 1994)

Ex. *blusa* [' bube] (1:5); *elefante* [' pẽ^h(f)ĩ] (1;7)

Como tentamos demonstrar, deve haver uma estreita relação entre o ensino e o aprendizado de uma língua. Na verdade, quando se ensina uma língua, se está criando condições através das quais ela possa se instalar e desenvolver na mente do aprendiz.

É por esta razão que preocupações como estas levantadas aqui deveriam servir à viabilização de estudos específicos sobre a aquisição/aprendizado do Português como L2, a fim de garantir a criação de materiais e procedimentos confiáveis e adequados que subsidiem um ensino de língua direcionado às necessidades do aprendiz.

4. Referências bibliográficas

- CORDER, P.S. (1974) The Significance of Learners Errors. In J.C. RICHARDS (org.) *Error Analysis: Perspectives on Second Language Acquisition*. Londres: Longman, 19-27.
- FIGUEIRA, R. A. (1991) Algumas considerações sobre o erro como dado de elisão nos estudos de aquisição da linguagem pela criança normal. *Anais do IV Encontro Nacional sobre Aquisição da Linguagem*. Porto Alegre: PUC- RS, 131-142.
- PEPE, V. P. S. (1994) Oclusivização, Anteriorização e Ensurdimento na Aquisição Fonológica do Português: Processos Sistemáticos ou Assimilatórios? Dissertação de Mestrado Inédita. UFBA.
- RAPP, C. (1994) O Processo de Elisão das Sílabas Fracas no Estágio Inicial da Aquisição Fonológica em Português. Dissertação de Mestrado Inédita. UFBA.
- RICHARDS, J. C. & SAMPSON, G. P. (1974) The Study of Learner English. In: J. C. RICHARDS (org.) *Error Analysis: Perspectives on Second Language Acquisition*. Londres: Longman, 3-18.
- J.C. RICHARDS (org.) *Error Analysis: Perspectives on Second Language Acquisition*. Londres: Longman, 3-18.
- TEIXEIRA E. R. (1985) The Acquisition Of Phonology in Cases Of Phonological Disability in Portuguese-Speaking Subjects. Tese Inédita de Doutorado. Universidade de Londres.
- _____ (1988) Processos da Simplificação Fonológica como Parâmetros Maturacionais em Português. *Cadernos de Estudos Linguísticos* 14, 53-63.

dado lingüístico, jogando com a equação "dado é dado". Concentrando-se no segmento predicativo dessa expressão, ele argumenta que por *dado* tanto se pode entender o elemento empírico que serve de base à resolução de problemas, quanto sua qualidade de elemento doado, gratuito, o que permite reconhecer que "na composição de um corpus para análise lingüística, coletam-se determinados elementos / (dados), tratáveis / (dados) e que foram presenteados, concedidos (dados)". Isso fundamentaria a expectativa do pesquisador de que "seus dados sejam *dados dados*, i. e., oferecidos, concedidos, tratáveis e específicos" (p.30). Ele menciona a seguir a guarda dos dados lingüísticos em bancos, de que enumera vários, para finalmente formular a questão nevrálgica naquela já distante mesa-redonda: "será justo e lícito supor que não-depositários destes bancos tenham acesso a empréstimos, ou será mais viável instituir um esquema de caderneta de poupança?". E logo a seguir, numa atitude lúcida, como sempre foram as suas, Tarallo declara: "em hipótese alguma, no entanto, o banco e suas atividades devem adormecer em decorrência de uma atitude radical de não-empréstimos a não-depositários" (p. 31). É necessário, entretanto, continua ele, impedir que "imagens de pirataria sequer o infiltrem", e esse risco pode ser conjurado se se adotar um "esquema de poupança", em que "cada 5 ou 10 horas dadas ao banco por um dos pesquisadores, estarão sendo acumuladas a outras 5 ou 10 depositadas por outro sócio-pesquisador: todos dados de igual qualidade, portanto, determinados e tratáveis". Finalizando sua intervenção, Tarallo retoma a tautologia "dado é dado", com que denominou seu texto, e traça em poucas palavras uma diretriz que poderia ser agora observada, no momento em que retomamos a idéia da criação de um Banco de Dados da Língua Portuguesa: "mas que nem por isso mesmo sócios-não-depositários se julguem no direito de abusar da força da tautologia 'dado é dado' e dar a ela entoações várias para o lucro próprio. Afinal de contas, nós, como sócios-depositários, devemos fazer valerem as acepções adjetivais de *dado*: nós também temos o direito e o dever, no cumprimento de nossas regras, de 'permitir', 'oferecer', 'conceder', 'facultar' e 'determinar'" (p. 33).

Para retomar essa discussão, abordaremos cinco questões neste texto: (1) O Projeto Minerva, (2) O Seminário sobre a Informatização de Acervos da Língua Portuguesa (Campinas, 1993), (3) A Oficina de Trabalho sobre Programas de Análise e Tratamento de Dados (São Paulo, 1994), (4) Apresentação dos resultados do levantamento de acervos (Vitória, 1994), e (5) Sugestões para a constituição de um Banco de Dados da Língua Portuguesa.

1. Projeto Minerva

Em 1991, o Prof. Juan Uriagereka, da Universidade de Maryland, propôs a constituição de um Banco de Dados do Português e do Galego.

A primeira versão dessa proposta foi enviada a diversos pesquisadores, entre 1991 e 1992. Manifestaram-se favoravelmente a ela os seguintes pesquisadores: Jalro Moraes Nunes, Anton Santamarina, Arthur L. Askins, Marisa Rivero, Ivo de Castro e Ataliba T. de Castilho.

A segunda versão, já agora denominada *Projeto Minerva*, menciona as reuniões havidas em Santiago de Compostela, College Park (Maryland) e Lisboa, para a discussão do documento inicial, além das reações de vários especialistas. Esse texto trata dos seguintes tópicos: a necessidade de um projeto de banco de dados do Português e do Galego, o escopo do projeto e os passos iniciais para sua implantação, tais como a edição de um boletim informativo, prioridade inicial para a informatização de textos contemporâneos, indicação do Centro de Linguística da Universidade de Lisboa para coordenar as atividades, e nomeação de um Diretor do Projeto, para o que se sugeria o nome da Profa. Rosa Virgínia Mattos e Silva: Uriagereka 1993.

Uma série de documentos, alguns dos quais com sugestões de caráter técnico, foi pensada às duas versões.

2. Seminário sobre a Informatização de Acervos da Língua Portuguesa (Campinas, 1993)

Em reunião havida em dezembro de 1992, em Salvador, Rosa Virgínia de Mattos e Silva e Ataliba T. de Castilho concordaram em que seria de todo interesse que os brasileiros se articulassem, para oferecer uma resposta afirmativa à proposta do Prof. Uriagereka. Ficou acertado que ambos convocariam um Seminário para o exame desse e de outros tópicos, a realizar-se na Universidade Estadual de Campinas, no ano subsequente.

Foi assim que, sob os auspícios da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, reuniram-se em Campinas, de 4 a 5 de outubro de 1993, diversos responsáveis por acervos da Língua Portuguesa. A reunião, denominada "Seminário sobre a Informatização de Acervos da Língua Portuguesa", tinha por objetivos: (1) obter informações sobre acervos disponíveis no Brasil, (2) propor um acordo de compartilhamento desses acervos, e (3) tomar as decisões técnicas necessárias para a constituição de um banco de dados, tendo em vista a compatibilização prévia dos programas. O Prof. Uriagereka, especialmente convocado para o Seminário, escusou-se, em carta de 10 de junho do mesmo ano, enviada a Castilho, na qual afirma: *"Eu xa trêi a primeira pedra, e agora parece-me que ainda que a minha circunstancia mo permitira, non podó e non debo entrometerme en cousas que, cando menos, son delicadas. O máis que podó facer e estar aquí"*.

O tempo se revelou escasso para um encaminhamento dos temas agendados em Campinas. Durante o Seminário, secretariado por Ronald Belline Mendes, aluno de Letras da USP, foram lidos e debatidos os seguintes relatórios, previamente encomendados:

1. Rosa Virgínia Mattos e Silva e Dante Lucchesi Ramaciotti - "O Banco de Dados do Programa para a História da Língua Portuguesa - PROHPOR".
2. Dino Preti e Zilda Maria Zapparoli Castro Melo - "Corpus Informatizado do Projeto NURC/SP".
3. Dinah I. Callou - "Projeto NURC/RJ: situação atual do corpus".
4. Jacyra Andrade Mota - "Relatório sobre o Projeto NURC em Salvador".
5. Suzana Alice Marcelino Cardoso - "Relatório sobre Acervo de Língua Portuguesa de Base Dialetal".
6. Alzira Tavares de Macedo - "Constituição do Corpus do PEUL".
7. Lella Bárbara - "Banco de Texto da PUC-SP".
8. Francisco da Silva Borba - "O corpus do Dicionário de Usos do Português (DUP)".
9. Angela Cecília de Souza Rodrigues - "A linguagem popular de São Paulo".
10. Perpétua Gonçalves *et alii* - "Panorama do Português Urbano de Maputo [Moçambique]".
11. Dante Lucchesi Ramaciotti e Alan Baxter - "Falas da Comunidade Afro-Brasileira".
12. Maria Antonieta Cohen - "Corpus de Textos Escritos para Pesquisa em Linguística Histórica".
13. Maria del Rosário Suárez de Albán - "Dados para pesquisa em Literatura Popular".

Num segundo momento, os pesquisadores intercambiaram pontos de vista sobre uma política de compartilhamento de materiais e a constituição de um banco de dados. Os argumentos expedidos foram os seguintes:

a) Reconhecem-se como válidos os esforços pela institucionalização de uma política acadêmica voltada para a informatização de *corpora* disponíveis sobre a Língua Portuguesa, e sua abertura à consulta, sob certas condições.

b) Muitos dos levantamentos de dados relatados neste Seminário foram feitos com dinheiro público, e por isso deveriam ser abertos aos pesquisadores, discriminando-se usuários contribuintes de usuários não-contribuintes. Estes últimos deveriam ter acesso aos dados com algum tipo de ônus: pagamento em dinheiro, prestação de serviços, ou intercâmbio com material de interesse.

c) O acesso aos dados deve fazer-se acompanhar de uma troca de informações sobre as pesquisas elaboradas e a elaborar a partir deles, para que se estabeleça um relacionamento frutífero entre pesquisadores que estejam operando em uma mesma área de estudos.

d) A ABRALIN deveria ser envolvida na identificação de novos acervos, e na tomada de decisões sobre o compartilhamento dos dados e os aspectos técnicos envolvidos. A Profa. Suzana A. M. Cardoso, Presidente dessa Associação e participante do Seminário, dispôs-se a adotar as medidas necessárias para esse efeito.

e) A execução de um projeto de constituição de um banco de dados pode ser feita de maneira centralizada, encarregando-se uma ou mais de uma universidade para seu gerenciamento, ou de maneira descentralizada, encarregando-se cada grupo participante de informatizar seus materiais, a partir de parâmetros previamente acordados.

Na sessão de encerramento, foram aprovadas as seguintes recomendações: (1) Que as Profas. Lella Bárbara e Zilda M. Z. Castro Melo organizem em São Paulo um seminário para a demonstração de equipamentos e de *softwares*, tendo em vista a constituição de um banco de dados. (2) O Centro de Documentação Lingüística e Literária Alexandre Eulálio, do Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMP, preparará um modelo de ficha, para o recenseamento dos acervos. Após aprovada, a ficha será encaminhada pela ABRALIN aos pesquisadores. (3) Uma Comissão integrada por Ataliba T. de Castilho, Giselle Machline de Oliveira e Silva e Dante Lucchesi Ramaciotti examinará os materiais assim coletados, apresentando à reunião da ABRALIN em Vitória, julho de 1994, um texto com sugestões para a implantação de um *Banco de Dados da Língua Portuguesa*.

3. Oficina de Trabalho sobre Programas de Análise e Tratamento de Textos (São Paulo, 1994)

No dia 25 de março de 1994, realizou-se no Centro de Informática da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, por iniciativa de Lella Bárbara e Zilda Maria Zapparoli Castro Melo a Oficina de Trabalho sobre Programas de Análise e Tratamento de Textos.

Foram apresentados e demonstrados os seguintes *softwares*:

1. Leland Emerson McCleary - *Notebuilder e Wordcruncher*.
2. Heloisa Collins - *Instrumentos para uma análise lexical em uma perspectiva do discurso: o MicroConcord e o Wordlist Suite*.
3. Francisco da Silva Borba - *Folio Views*.
4. Ruth E. Lopes Moino - *Varbrul*.
5. Maurício Pereira Nunes e Zilda Maria Zapparoli Castro Melo - *Palestra-demonstração sobre o Stalex*.
6. Ivone Isidoro Pinto - *O Tact*.
7. Roxane R.H. Rojo - *The Ethnograph*.

As conclusões da Oficina de Trabalho apontaram para a constituição

de uma Comissão Técnica, integrada por especialistas em Informática e por lingüistas, para a tomada de decisão na órbita técnica do Banco de Dados da Língua Portuguesa.

4. Resultados do levantamento de acervos: a reunião de Vitória ES

O Seminário de Campinas tinha recomendado a identificação de acervos e o contacto com seus titulares, para se avaliar o interesse em uma eventual integração num Banco de Dados da Língua Portuguesa.

A 2 de maio de 1994, a ABRALIN enviou ao corpo associativo uma ficha preparada por Rodolfo Ilari e aprovada pelo CEDAE, solicitando que os resultados fossem encaminhados diretamente ao primeiro autor deste relatório.

Até 12 de julho do mesmo ano, tinham sido recebidas 25 respostas, totalizando 51 acervos identificados. Alguns acervos mencionados nos trabalhos de Votró 1984 e Tarallo 1984 ainda não responderam, sendo necessário contactar os respectivos titulares para esse fim.

Uma primeira análise das respostas foi apresentada durante as atividades da ABRALIN, desenvolvidas no contexto da 45a. Reunião Anual da SBPC (Vitória, 17 a 22 de julho de 1994). Além do presente texto, Dante Lucchesi fez seu trabalho "Perspectivas para a Lingüística do *corpus*".

Uma rápida análise das respostas obtidas revelou que predominaram os acervos institucionais, 84% do total, seguindo-se 16% de acervos em mãos dos particulares que os constituíram. Considerando-se apenas os acervos institucionais, constata-se que as universidades federais cobrem 67% de seu número, seguindo-se 19% de universidades estaduais e 14% de universidades privadas.

Quanto à modalidade de Língua Portuguesa recolhida nesses acervos, constata-se uma forte predominância de dados da língua falada, 74,5%, seguindo-se 20% de língua escrita, e 5,5% de acervos mistos.

No caso da língua falada, predomina a documentação da fala de crianças, totalizando 44%. Segue-se a fala dos adultos analfabetos ou de baixa escolaridade, 29%, a dos jovens que cursaram o primeiro e/ou o segundo graus, 15%, e a dos adultos de formação universitária 12% — embora se concentrem aqui os acervos mais extensos. Não foi possível quantificar esta variedade, dada a incompletude dos dados.

No caso da língua escrita, os acervos privilegiaram a língua moderna e contemporânea, 46%, vindo logo depois a arcaica e a clássica com 27% cada.

É surpreendente o número de acervos informatizados, entendendo-se por isto aqueles que foram digitados e são disponíveis em disquetes: 54%. Dos restantes 46%, muitos estão em processo de digitação.

2. Português Contemporâneo: Modalidade Falada

2.1 - Aquisição da Linguagem

- 2.1.1 - Leonor Scliar-Cabral *et alii* - *Arquivo brazil.tar - lista CHILDES-noneng*, UFSC.
- 2.1.2 - Maria Denilda Moura *et alii* - *Língua Utilizada em Alagoas*, UFAL.
- 2.1.3 - Regina Ritter Lamprecht - *Banco de Dados: a Linguagem da Criança com Desvios Fonológicos Evolutivos*, PUC-RS.
- 2.1.4 - Ana Maria de Mattos Guimarães *et alii* - *Linguagem da Criança na Fase de Letramento*, PUC-RS.
- 2.1.5 - Vânia Maria B. Arruda Fernandes *et alii* - *Variante Linguísticas empregadas pela Escola e pelos Alunos*, UFUberlândia.
- 2.1.6 - Regina Maria Freire - *Retardo de Linguagem*, PUC-SP.
- 2.1.7 - Idem - *Corpora de Crianças de 1.6 a 7 anos*, PUC-SP.
- 2.1.8 - Idem - *Desenvolvimento da Linguagem*, PUC-SP.
- 2.1.9 - Idem - *Discurso da Saúde*, PUC-SP.
- 2.1.10 - Idem - *Mãe-Bebê*, PUC-SP.
- 2.1.11 - Roxane H.R. Rojo - *Banco de Dados sobre Letramento Emergente e Aquisição de Narrativas*.

2.2 - Linguagem Culta

- 2.2.1 - Dino Preti e Ataliba T. de Castilho - *Projeto NURC-SP, USP e CEDAE-UNICAMP*.
- 2.2.2 - Zilda M.Zapparoli Castro Melo - *Corpus Informatizado do Projeto NURC-SP, USP*.
- 2.2.3 - Idem - *Corpus Informatizado do Português Falado do Brasil, Variante Paulista, USP*.
- 2.2.4 - Carlota Silveira *et alii* - *Projeto NURC-SSA, UFBA*.
- 2.2.5 - Maria da Piedade Moreira de Sá *et alii* - *Projeto NURC-Recife, UFPE*.
- 2.2.6 - José Lemos Monteiro - *Projeto de Descrição do Português Oral de Fortaleza*, Universidade Estadual do Ceará.
- 2.2.7 - Jorge de Vasconcelos *et alii* - *Programa "Certas Palavras"*, CEDAE-UNICAMP.
- 2.2.8 - Rosane de A. Berlinck - *A Fala dos Universitários de Curitiba*.

2.3 - Linguagem não-padrão

- 2.3.1 - Suzana A.M.Cardoso - *Acervo de Língua Portuguesa de Base Dialeto: o Atlas Prévio dos Falares Baianos e o Atlas Lingüístico de Sergipe*, UFBA.

- 2.3.2 - Maria do Socorro Silva de Aragão - *Atlas Lingüístico da Paraíba*, UFPB.
- 2.3.3 - Ângela Cecília de Souza Rodrigues - *Português Popular de São Paulo*.
- 2.3.4 - Anthony J. Naro *et alii* - *Amostra Censo da Variação Lingüística no Rio de Janeiro*, UFRJ.
- 2.3.5 - Vanderci de A. Aguilera - *Atlas Lingüístico do Paraná*, Universidade Estadual de Londrina (UEL).
- 2.3.6 - Idem - *A Arcaicidade na Fala Popular de Ortiçueira PR*, UEL.
- 2.3.7 - Idem - *Aspectos Lingüísticos da Fala Londrinense*, UEL.
- 2.3.7 - Idem - *O Léxico da Costura em Londrina*, UEL.
- 2.3.8 - Idem - *Aspectos Lingüísticos da Fala Popular de Porecatu*, UEL.
- 2.3.9 - Oswaldo A. Furlan e Hilda Gomes Vieira - *Atlas Lingüístico-Etnográfico da Região Sul do Brasil, Seção SC*, UFSC.
- 2.3.10 - Luiza Galvão Lessa e Lindinalva M. Chaves - *Atlas Lingüístico do Estado do Acre*, UFAc.
- 2.3.11 - Carlos Vogt e Maurizio Gnerre - *Cafundó*, CEDAE-UNICAMP.
- 2.3.12 - Eni P. Orlandi - *Estudos de Linguagem Rural*, CEDAE-UNICAMP.
- 2.3.13 - Maria del Rosário Suarez de Albán - *Programa de Estudo e Pesquisa da Literatura Popular*, UFBA.
- 2.3.14 - Regina Célia F.C.Trindade - *O Português Falado pelas Comunidades Remanescentes de Quilombos do Nordeste Paraense*, UFP.
- 2.3.15 - Sílvia F. Brandão, Maria Emília B. da Silva e Edila Vianna da Silva - *Atlas Etnolingüístico dos Pescadores do Estado do Rio de Janeiro*, UFRJ.
- 2.3.16 - Mary Francisca do Careno - *Projeto Vale do Ribeiro*, UNESP-Assis.
- 2.4 - Linguagem Culta e Linguagem não-Padrão
- 2.4.1 - Leda Bisol, Paulino Vandresen, Iara Bemquerer Costa *et alii* - *Banco de Dados VARSUL: Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul*, UFPR, UFSC, UFRGS.
- 2.4.2 - Dermeval da Hora Oliveira *et alii* - *Projeto Variação Lingüística no Estado da Paraíba*, UFPB.
- 2.4.3 - Maria Irene Francisco Canovas - *Variação Fônica em Falantes de Salvador*.
- 2.5 - Patologias da Linguagem
- 2.5.1 - Regina Maria Freire - *Discurso Fonoaudiólogo - Sujeito Afásico*, PUC-SP.

3. Português Contemporâneo Escrito

- 3.1 - Maria Bernadete M. Abaurre, Maria Laura T.M. Sabinson e Raquel S. Fiad - *Aquisição da Representação Escrita da Linguagem*, UNICAMP.
- 3.2 - Ení P. Orlandi - *Análise do Discurso Indígena*, CEDAE-UNICAMP.
- 3.3 - Vanderci de A. Aguilera - *Banco de Dados para Confronto Oralidade-Escrita*, UEL.
- 3.4 - Maria Angélica F. da Cunha - *Discurso e Gramática*, UFRN.

4. Português Contemporâneo Falado e Escrito

- 4.1 - Cláudia Lemos - *Projeto de Aquisição da Linguagem Oral e Escrita*, CEDAE-UNICAMP.
- 4.2 - Sebastião Votre - *Corpus Discurso e Gramática*, UFRJ.
- 4.3 - Virgínia Colares S. F. Alves - *Interação Verbal na Justiça. Tomada de Depoimentos*, Universidade Católica de Pernambuco.
- 4.4 - Alce Maria Teixeira de Saboia e Deusa Fonseca Raposo de Medeiros - *Lexicologia e Lexicografia*, UFMT.
- 4.5 - Nadja da Costa R. Moreira - *Base de Dados da Escrita Infantil*, UFC.
- 4.6 - Maria Vicentina de Paula do A. Dick - *Atlas Toponímico do Estado de São Paulo*, USP.
- 4.7 - Alice M.T. de Saboia - *Vocalização do Português Oficial*, UFMT.
- 4.8 - Elisabeth Silveira e Sebastião Votre - *NUPLEN- D e G*, UFRJ.
- 4.9 - Maria Antonieta Alba Celani *et alii* - *Direct*, PUC-SP.
- 4.10 - Leila Barbara - *Português Acadêmico*, PUC-SP.

Os debates havidos em Vitória concluíram pela indispensabilidade da constituição de um Banco de Dados da Língua Portuguesa, tendo-se apresentado as sugestões que figuram no item 5 deste documento.

5. Sugestões para a constituição de um Banco de Dados da Língua Portuguesa.

Tendo em vista os interesses manifestados nessas respostas, a Comissão autora deste documento gostaria de apresentar à discussão algumas formas de operacionalização de um Banco de Dados da Língua Portuguesa.

Alguns passos de caráter prático deveriam ser considerados:

1. Uma primeira observação deve destacar a dificuldade da empresa, visto que muitos acervos de língua falada ainda não estão devidamente transcritos, e visto que acervos da língua escrita ainda não foram especificados. Uma solução interessante para este problema é que seus detentores providenciassem localmente tais transcrições, encaminhando-as à Comissão adiante mencionada somente após essa providência. No caso dos textos escri-

tos, os interessados escolheriam a edição considerada mais autorizada.

2. Completamento das informações contidas nas fichas de consulta, preenchidas pelos detentores de acervos, em 1994. Giselle Machline de Oliveira e Silva, que está inserindo os dados em DBASE, solicita os seguintes dados, em complementação àqueles já enviados:

- (1) Período de tempo coberto pelo acervo.
- (2) Indicar o tipo de transcrições adotado: fonológico, grafemático.
- (3) Especificar a entidade que concedeu recursos para a constituição do acervo, e indicar até que ponto os responsáveis pelo acervo podem dispor dele.
- (4) No quesito "descrição do acervo", tentou-se obter dados a respeito de uma série de informações que passamos a listar:
 - a) faixa etária dos informantes: no presente estágio da tabulação, dividimos aproximadamente essas faixas em B = bebês, C = crianças, A = adolescentes, J = jovens, D = adultos, V = velhos
 - b) grau de instrução dos falantes: 0 = nenhuma, ou inferior a 4 anos; P = 4 anos, G = de 4 a 8 anos, C = segundo grau, S = superior.
 - c) quanto à extensão dos *corpora*, é necessário informar o número de horas gravadas, o número de fitas e de entrevistados, ou então o número de páginas de documentos, número de perguntas e questionários.
- (5) Para facilitar a vida dos consulentes, é necessário detalhar o seguinte:
 - a) se se trata de entrevistas, questionários ou textos
 - b) no caso das entrevistas, se são do tipo laboviano (ou DID do NURC), dialógicas (D2 do NURC), ou ainda de outro tipo, descrevendo-o
 - c) se são escritos, dizer detalhadamente em que gênero se enquadram (por exemplo, manuscritos oficiais, cartas familiares ou de autores célebres, documentos literários, etc.).
- (6) No caso de informantes que integram alguma etnia ou profissão, especificar (por exemplo, índios, pescadores, etc.).
- (7) Finalmente, as colunas relativas a linguagem e *software* ficaram extremamente confusas. Construímos agora uma resposta com múltipla escolha, para disciplinar o quesito. Pedimos que os responsáveis pelos acervos nos mandem esses dados:
 - a) Editores de texto
 - () Qedit
 - () Word
 - () Carta Certa
 - () Wordstar
 - () ASCII
 - () Outro - qual ?

- b) Linguagem de Programação:
 - Pascal
 - Clipper
 - Dbase III
 - Outro - qual ?
- c) Equipamento
 - Macintosh-Apple
 - 386-486
 - PS1-PS2 - IBM
 - Grande porte - VAX-
 - Grande porte - IBM
 - Grande porte - UNISYS
 - Outro - qual ?
- d) Aplicativos para procura e-ou concordância
 - TACT
 - Outro - qual ?

3. Designação pela ABRALIN de uma Comissão Nacional encarregada de gerenciar a criação e a operacionalização do Banco. Dessa Comissão deveriam participar especialistas em Informática. Suas atribuições seriam: (i) Completar a identificação dos acervos, para o que os titulares de acervo devem responder aos quesitos acima. (ii) Recolher materiais prontos para informatização, na forma do item anterior, submetendo-os previamente a um tratamento arquivístico, para assegurar sua recuperação. Preparação dos inventários descritivos. (iii) Tomar as decisões de caráter técnico: escolha dos *softwares* redatores, idem dos de busca eletrônica dos dados (programas de concordância), tipo de banco de dados a selecionar. (iv) Escolha do processo de implementação, conforme atrás indicado, ouvidos os detentores dos acervos: centralização ? descentralização ? Na primeira hipótese, que universidade ou universidades assumiriam o compromisso de gerenciar o Banco de Dados ? (v) Especificação das formas de acesso aos dados coletados. (vi) Busca de financiamento.

4. Todo o processo de negociação entre os detentores de acervos seria conduzido por essa Comissão, que relataria seus passos à Diretoria da ABRALIN, para conhecimento e manifestação do respectivo Conselho.

Referências bibliográficas

- LEMLE, M. 1984. Texto gerador. *Boletim da ABRALIN* 6: 5-11.
- PASSOS, C. 1984. Reflexões sobre a profissão do lingüista. *Boletim da ABRALIN* 6: 17-26.
- TARALLO, F. 1994. Dado é dado. *Boletim da ABRALIN* 6: 27-33.
- URIAGEREKA, J. 1993. *Project "Minerva", Final Report*. College Park, University of Maryland, mimeo.
- VOTRE, S. 1994. Para uma política de banco de dados. *Boletim da ABRALIN* 6: 12-16.

PERSPECTIVAS PARA A LINGÜÍSTICA DE *CORPUS*

Dante Lucchesi

UFBA

Ao pensar no que poderia apresentar neste encontro, busquei ajustar-me às contribuições trazidas pelos outros dois membros da comissão definida em outubro do ano passado, no seminário na Universidade de Campinas. O Prof. Ataliba de Castilho, após uma vasta consulta a pesquisadores do todo o país, apresentaria um quadro dos acervos já constituídos em língua portuguesa. A Prof^a Giselle Machline, com toda a sua experiência no manejo de programas informáticos aplicados à análise lingüística, faria uma exposição sobre os recursos informáticos hoje disponíveis para a pesquisa lingüística. Assim, definindo-se o que já foi feito e o que pode ser utilizado, restaria falar um pouco sobre o que se pode fazer. Desse modo, o termo "perspectiva" não é empregado aqui com o sentido de tendências objetivamente apreendidas, e sim como uma declaração de intenções, uma exortação ou mesmo como elementos para um programa de pesquisa.

A idéia de apresentar caminhos para a ampliação dos acervos já constituídos decorreu de uma passagem do balanço feito no encontro de Campinas. Ao ouvir de um bolsista presente o seu contentamento com o material que a partir daquela articulação se colocaria à sua disposição para futuros trabalhos, sem que ele precisasse executar a árdua tarefa do trabalho de campo, a Prof^a Rosa Virgínia confidenciou-me: "todo esse nosso esforço pode acabar por desestimular os jovens pesquisadores a constituir novos *corpora* para a pesquisa da realidade lingüística do português". Assim, atento a essa preocupação, mas pensando um pouco como aquele historiador francês que formulou a aliciente hipótese segundo a qual a Revolução Francesa não resultou do estado de penúria da população, mas de melhorias que recentemente se haviam conquistado, optei por encarar essa organização e potencialização dos *corpora* já existentes em língua portuguesa não como um entrave, mas como um estímulo à ampliação deste acervo.

A organização sistemática dos *corpora* constituídos nas duas últimas décadas em função de significativos projetos de pesquisa, associada aos recursos que a informatização proporciona, revela por um lado todo o potencial de análises que podem ser realizadas sobre esse material. Contudo, revela, por outro lado, lacunas significativas que devem ser preenchidas. Desse modo, a melhor homenagem que aqueles que continuam trabalhando podem prestar àqueles de quem receberam este precioso acervo é dar continuidade a esse trabalho, complementando o que já foi feito, suprindo as atuais deficiências.

Pensando assim, vou concentrar a minha exposição em propostas que visam a atender as demandas dos modelos de análise atualmente emprega-

dos para as quais o material disponível não é satisfatório. Algumas propostas que aqui se apresentarão já estão de alguma maneira, de forma mais individual ou articulada, em fase inicial de execução, o que não deixa de prefigurar tendências. Nesse sentido, tomarei a licença de nesse tópico falar sumariamente sobre o trabalho que desenvolvemos no PROHPOR - Programa para a História da Língua Portuguesa — para a constituição de um *corpus* para o estudo da história do português.

Ao definir essas tendências, vou-me circunscrever ao escopo da análise sociolingüística e da análise sócio-histórica, simplesmente por não me sentir em condições de abordar a questão dentro de outras perspectivas, o que não significa que as preocupações que aqui levanto não devam ser encampadas pelas correntes teórico-metodológicas que se estão associando neste esforço.

Por outro lado, por entender que todo trabalho prático de pesquisa deve estar intrinsecamente ligado à reflexão teórica, buscarei também levantar alguns pontos acerca do que chamo de "parâmetros mais objetivos para a verificação empírica". Em ambos os casos, não preterido apresentar propostas sistematizadas, muito menos propostas acabadas, o meu objetivo maior é o de levantar pontos para a discussão e estimular o debate, enfim fazer com que o olhar que se deita sobre o que foi feito se associe ao que se pode e ainda se deve fazer.

Gostaria ainda, nessas considerações iniciais, de retomar a expressão "lingüística de *corpus*", que usou no título desta apresentação como uma forma de provocação. Retomo assim a expressão algo pejorativa com que os lingüistas que se delinham como racionalistas se referiam àqueles que constroem as suas análises sobre a sólida base dos dados. E o fiz como o fizeram os modernistas e os futuristas do início deste século, ou ainda para buscar um exemplo mais próximo, como o fizeram os neogramáticos, no final do século passado, que provocativamente transformaram em título epíteto depreciativo que lhes impunham os adversários, e desse modo com ironia e engenho marcaram a sua presença na História. Quero, portanto, fazer uma profissão de fé da rigorosa verificação empírica como o caminho mais profícuo para o desenvolvimento de uma ciência.

A lingüística se tornou um modelo no campo das ciências sociais ao desenvolver uma sólida e econômica metodologia de tratamento dos dados, ao desenvolver um modelo de análise que se ajustava com facilidade aos fatos das mais diversas línguas particulares. Contudo, enveredou também pela tentação de desenvolver modelos que produziam formalizações analíticas cada vez mais complexas. Esse alto grau de formalização acabou por se constituir numa verdadeira camisa-de-força, tanto no sentido de obrigar o pesquisador a se concentrar numa gama cada vez mais reduzida de fatos da linguagem, quanto no sentido de impedir o colejo das diversas teorias no ter-

reno comum da verificação empírica das hipóteses, uma vez que os analistas se tornaram muito mais ciosos da coerência interna dos seus engenhos formais do que da sua adequação aos fatos.

Cabe, então, lembrar a lúcida crítica de Martinet, que, em seu clássico *Economie des Changements Phonétiques*, assim se referiu ao engenhoso modelo glossemático de Hjelmslev: "Hjelmslev erigiu uma torre de marfim, diante da qual só restaria erigir outra torre de marfim".

Ao encerrarem-se em seus modelos formais endógamos, os lingüistas fecham as portas de um dos mais importantes caminhos para o desenvolvimento de uma ciência: o confronto objetivo das hipóteses de análise. Se trabalharmos com a idéia de que existe alguma forma de progresso da ciência, é lícito perguntar por onde passa esse progresso, ou qual é a sua natureza. Para além de sua própria racionalidade, ou dos procedimentos lógicos comumente estabelecidos, o valor heurístico de um modelo decorre fundamentalmente de sua capacidade de dar conta dos fatos. A definição de critérios de verificação empírica que fossem partilhados pelos diversos modelos teóricos proporciona a base para o cotejo e a seleção das hipóteses mais produtivas, e nesse confronto dialógico entre os modelos de análise, a lingüística definiria os seus rumos.

É por pensar assim que destaco a importância de uma reunião como esta, em que lingüistas com formações e orientações diferenciadas se reúnem visando a organizar, potencializar e compartilhar os *corpora* de que dispõem. É com este espírito que vou colocar aqui algumas propostas para discussão das perspectivas que podem ser encampadas por esses que creio podem assim intitular-se "lingüistas de *corpus*".

Adotando inicialmente uma perspectiva em princípio sincrônica, observo que, a partir do final da década de 60, com o Projeto NURC, se buscou acertadamente organizar materiais representativos dos grandes centros urbanos brasileiros. Mas, lamentavelmente, cidades como Belo Horizonte, Curitiba, Brasília, Fortaleza e Belém não foram incluídas em função dos critérios já conhecidos do NURC. Por outro lado, no Rio de Janeiro, com o Projeto Censo, os materiais do NURC foram complementados, tanto do ponto de vista etário, quanto do ponto de vista dos outros graus de escolaridade.

Atendo-me ao universo do Projeto da Norma Culta, percebo duas vertentes: a análise sociolingüística dos padrões de fala dos grandes centros urbanos e o estudo pormenorizado das mudanças no tempo real.

Desde uma perspectiva da análise sociolingüística de uma comunidade de fala, os materiais de que dispomos hoje para os grandes centros, não obstante a sua relevância, são francamente insatisfatórios. Para dar conta da complexa rede de relações que unem a estrutura lingüística à estrutura social,

é necessário trabalhar sobre uma amostra verdadeiramente representativa, ou seja, recolhida segundo rigorosos critérios da análise estatística. Desse modo, é necessário buscar os subsídios no instrumental metodológico desenvolvido no âmbito das ciências sociais, o que já fora destacado desde 1966 pelo grande lingüista norte-americano William Labov.

Em seu estudo *Modelar do Inglês de Nova Iorque*, Labov é largamente tributário de um projeto sociológico desenvolvido sobre o mesmo universo. E é ainda o próprio Labov que, em seu balanço do *Empirical Foundations*, feito em 1982, alerta para a deficiência do modelo sociolingüístico em termos de uma metodologia sociológica de controle das variáveis sociais. Pois não adianta refinarmos o nosso modelo teórico, lançando mão de novas e significativas variáveis sociolingüísticas, se não garantirmos o controle empírico dessas variáveis. Desse modo, constituímos um modelo teórico de análise com a estatura teórica de um Aquiles, mas com o calcanhar frágil da fundamentação empírica. Fazer observações sobre uma amostra de umas poucas dezenas de informantes num universo de milhões de falantes de uma grande cidade, sem nenhum controle estatístico das variáveis consideradas, não tem valor heurístico algum, não obstante o refinamento do nosso modelo de análise, pois o mesmo modelo aplicado a outras poucas dezenas de falantes do mesmo universo pode proporcionar resultados totalmente distintos. Portanto, o primeiro ponto que devo fixar no horizonte da pesquisa sociolingüística é o da constituição de amostras estatisticamente representativas dos grandes centros urbanos brasileiros.

Ainda no âmbito dos materiais para a análise sociolingüística, destaca-se a lacuna de amostras com uma escala representativa de registros de fala. A variação lingüística segundo o grau de formalidade é extremamente elucidativa de uma das questões-chave para a compreensão dos processos de variação e mudança: o *evaluation problem* (cf. Weinreich, Herzog e Labov, 1968). A alteração do comportamento dos falantes à medida em que refletem mais sobre os seus atos de fala fornece informações objetivas acerca do julgamento social das variantes lingüísticas e permite entrever o plano de contato crucial entre a atividade lingüística e o processo de construção da hegemonia ideológica. E mais uma vez, os materiais de que dispomos se mostram insuficientes. Para citar novamente o NURC como exemplo, dispomos apenas de três níveis de formalidade de fala, que na prática se reduzem a dois. Precisamos de materiais com uma escala mais completa que contenha desde a fala mais espontânea aos registros mais formais.

Contudo, existe por outro lado um ponto altamente favorável em relação ao *corpus* do NURC. Tendo sido constituído no final da década de 60 e início da década de 70, os materiais do NURC estão completando, ou estarão completando em breve, 25 anos de existência, exatamente o lapso de uma geração. A

constituição hoje de *corpora* com as dimensões do chamado "*corpus* compartilhado" e com as mesmas características do *corpus* original do NURC proporcionará um material valiosíssimo para o estudo da mudança no tempo real.

Não é necessário ir às considerações de Labov (1972a) sobre os estudos de Gauchat na distante Suíça, para termos uma idéia do que esse material, uma vez constituído, pode nos oferecer em termos de respostas ao processo de desenvolvimento na mudança, nos vários níveis da problematização laboviana: a transição, as restrições, o encaixamento, até mesmo no nível da implementação, se superados os equívocos causalistas de sua formulação.

A iniciativa de recolher amostras contemporâneas correspondentes às amostras originais do NURC já tem ocorrido isoladamente por parte de estudantes em fase de elaboração de teses. Porém, dada a importância desse acervo potencial, caberiam iniciativas articuladas no sentido de realizar essa tarefa de maneira mais organizada e coordenada com financiamento específico para esse fim.

Transitando gradualmente do sincrônico para o diacrônico, gostaria de por fim passar para os *corpora* para o estudo da história da língua portuguesa, em seu sentido mais estrito.

A perspectiva histórica, ausente dos cenários da pesquisa lingüística durante as décadas de 60 e 70, vem a partir da década de 80 aumentando progressivamente o seu espaço entre as preocupações dos lingüistas. Nesse seu retorno, a lingüística histórica se renovou com o instrumental teórico-metodológico que se havia desenvolvido no plano da análise sincrônica. Com isso o estudo da história das línguas assumiu um caráter mais globalizante e sistemático, superando o caráter atomístico que marcou os estudos históricos em sua vertente tradicional.

Esse novo patamar assumido pela lingüística histórica acabou por evidenciar as limitações da observação direta que se pode fazer nesse campo de estudos, em comparação com a riqueza de dados de que dispõe o lingüista que analisa a língua no presente. Tal fato, inclusive, levou Labov (1972b) a definir a pesquisa histórica como "a arte de fazer o melhor uso de maus dados". Contudo, se os testemunhos disponíveis para o lingüista historiador são limitados, principalmente para as fases mais recuadas no tempo, isso não quer dizer que esses raros e preciosos documentos não possam ser melhor organizados, melhor armazenados e melhor aproveitados, principalmente em face dos recursos tecnológicos de que se dispõe hoje em dia. Ou seja, é possível também melhorar os maus dados. (Só para se ter uma idéia do que se pode fazer, numa realidade ainda distante da nossa, já tivemos notícia de que, nos centros mais avançados, os recursos tecnológicos disponíveis permitem a leitura dos textos apagados dos palimpsestos !)

Dentro desse espírito, surgiu quase simultaneamente em vários cen-

Até o momento, as maiores dificuldades que o Banco tem enfrentado são o acesso e o manejo de programas eficazes e produtivos em termos de trabalho de levantamento e sistematização dos itens lexicais desse *corpus*. A seleção e organização dos materiais para o período arcaico da língua não se coloca como um obstáculo, devido ao imenso trabalho filológico de várias gerações sobre os textos remanescentes desse período, embora algumas lacunas significativas ainda persistam.

O grande desafio para um Banco de Texto da História da Língua Portuguesa situa-se exatamente no período que vai do século XVII ao XX. E retornando ao plano das perspectivas, afirmo que o que se deve fixar no horizonte da lingüística sócio-histórica brasileira é a organização e preparação de materiais relativos ao período da Colônia, do Império e do início da República, pois curiosamente se conhece muito mais do que foi, e como foi, produzido há seis séculos, do que o que foi feito há dois séculos. Portanto, trabalhar sobre os materiais brasileiros desse período é a grande meta de um programa de pesquisa da história da língua portuguesa.

Assim, tendo apresentado alguns elementos sobre as perspectivas da organização de materiais para a análise lingüística, gostaria de encerrar essa exposição levantando um ponto para a discussão. Na medida em que integramos uma vertente da lingüística que tem na verificação empírica um dos momentos cruciais no desenvolvimento de suas análises, não seria o caso de se pensar em definir parâmetros mais objetivos para a verificação empírica, para além do bom-senso que naturalmente se espera permeie o trabalho de cada pesquisador?

Recentemente li uma matéria sobre a identificação de um último tipo de partícula subatômica já definido teoricamente: o *quark top*. A matéria informava que essa descoberta da física quântica coroava 17 anos de busca. Vale destacar que a partícula em questão já havia sido definida teoricamente, e que os 17 anos de busca se concentraram apenas em preparar as condições necessárias - e aceitas dentro da comunidade científica - para comprovar empiricamente o que já havia sido definido na teoria.

É evidente que não devemos cair no desvio positivista de tomar como fundamento os parâmetros metodológicos da Física. Porém, lendo um artigo recente de Anthony Kroch (1990), sobre a constância dos padrões da mudança lingüística, pude observar que, por mais de uma vez ao se referir aos estudos empíricos em que se baseava, Kroch teve que fazer a ressalva da escassez de dados desses estudos e da ausência do índice de significância dos resultados estatísticos apresentados.

Não seria o caso de se pensar, também na Lingüística, em estabelecer objetivamente parâmetros mínimos para a verificação empírica? Pré-requisitos indispensáveis para que uma pesquisa alcance objetivamente sua funda-

mentação empírica? E não estou falando de extravagâncias, mas de coisas simples: número de ocorrências analisadas em cada tópico e para cada período de tempo, índice de significância dos resultados estatísticos, confiabilidade filológica dos textos utilizados em análises de períodos mais remotos, e assim por diante.

Mas, como já disse, não tenho a pretensão de ver esgotados esses pontos neste nosso encontro, e até me pergunto se caberia ter levantado aqui este tipo de questão. Porém, se a intenção foi a de promover a reflexão e o debate, creio ter levantado questões que espero em algum momento em breve estejam na agenda da "linguística de *corpus*" no Brasil.

Referências Bibliográficas

- KROCH, Anthony. (1989). Reflexes of Grammar in Patterns of Language Change. *Language Variation and Change*, 1: 199-244.
- LABOV, William. (1966). *The social stratification of English in New York City*. Washington D.C.: Center for Applied Linguistics.
- _____. (1972a). *Sociolinguistics Patterns*. Oxford: Basil Blackwell.
- _____. (1972b). On the use of present to explain the past. In: HEILMANN, L. (ed.). *Proceedings of the Eleventh International Congress of Linguistics II*. Bolonha-Florença: Società Editrice il Mulino Bologna.
- _____. (1982). Building on Empirical Foundations. In: LEHMANN, W. & MALKIEL, Y. (eds.). *Perspectives on Historical Linguistics*. Amsterdam/Philadélfia: John Benjamins Publishing Co.
- MARTINET, André. (1955). *Economie de Changements Phonétiques*. Berna: Francke.
- ROMAINE, Suzanne. (1982). *Sociohistorical Linguistics: its status and methodology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- WEINREICH, Uriel, LABOV, William & HERZOG, Marvin. (1968). Empirical Foundations for Theory of Language Change. In: LEHMANN, W. & MALKIEL, Y. (eds.). *Directions on Historical Linguistics*. Austin/Londres: University of Texas Press.

**RELATÓRIO CIENTÍFICO E ADMINISTRATIVO
BIÊNIO 1993/1995**

RELATÓRIO CIENTÍFICO E ADMINISTRATIVO BIÊNIO 1993 - 1995

Ao concluir o mandato, a Diretoria apresenta ao Conselho e à Assembléia da ABRALIN o presente Relatório referente ao biênio 93-95.

A Diretoria eleita em julho de 1993 estabeleceu como uma das prioridades para o biênio a realização de eventos que assinalassem os 25 anos de fundação da Associação. Nesse sentido, organizou o I Congresso Internacional da Associação Brasileira de Linguística, que se realizou na Universidade Federal da Bahia, de 11 a 16 de setembro de 1994, com o objetivo de:

1. Criar — e a partir desse Congresso assegurar a realização periódica dos subseqüentes — um fórum para discussões dos temas relacionados aos diferentes campos dos estudos linguísticos.
2. Permitir a professores e pesquisadores a apresentação dos resultados de sua produção científica em um tipo de evento específico da área.
3. Constituir-se em meio de propiciar a reciclagem e o aperfeiçoamento de pesquisadores e professores através de cursos específicos.

Respondendo a, pelo menos, dois apelos — festejar os vinte e cinco anos de fundação da entidade e oferecer a oportunidade de aprofundamento e discussão dos novos caminhos da Linguística nesse final de milênio — o I Congresso Internacional da ABRALIN cumpriu os objetivos a que se propôs, atendeu as expectativas dos participantes e pôde reunir a comunidade de linguistas em torno de uma vasta e qualificada programação que será exposta mais adiante.

A data de fundação da Associação — 09 de julho — foi também assinalada com a publicação de notícias em periódicos de Salvador e de artigos de dois ex-presidentes da Associação, no caderno cultural de *A Tarde*: Yonne Leite ("Estatutos de ciência autônoma") e Ataliba Teixeira de Castilho ("Maturidade na terra do Senhor do Bonfim").

A ABRALIN participou ainda de duas reuniões nacionais da SBPC (a 46ª Reunião Anual, em Vitória, Espírito Santo, de 17 a 22 de julho de 1994 e a 47ª Reunião Anual, em São Luís, Maranhão, de 09 a 14 de julho de 1995).

Passamos, a seguir, ao relato circunstanciado das atividades da ABRALIN no biênio 1993-1995.

1. Organização de reuniões científicas

1.1. I Congresso Internacional da Associação Brasileira de Linguística

As atividades do Congresso desenvolveram-se na Reitoria da UFBA - Sessão de Abertura - e no *Campus* de Ondina/UFBA, tendo ocupado os espaços do Instituto de Letras, Instituto de Biologia e Pavilhão de Aulas da Federação - PAF I.

- Organização

A Presidência, Secretaria e Tesouraria do Congresso ficaram a cargo das professoras Suzana Alice Marcelino Cardoso, Jacyra Andrade Mota e Serafina Maria de Souza Pondê, respectivamente, Presidente, Secretária e Tesoureira da Associação. Constituíram-se comissões diversificadas para atender às demandas da organização e realização, ficando a sua coordenação sob a responsabilidade das professoras que integraram a Comissão Organizadora, a saber: Carlota da Silveira Ferreira, Celina de Araújo Schelnowitz, Cely dos Santos Vianna, Edleise Mendes Oliveira Santos, Ilza Maria de Oliveira Ribeiro, Ivone Afonso de Almeida Novis, Josane Moreira de Oliveira, Judith Mendes de Aguiar Freitas, Maria del Rosário Suárez de Albán, Maria Lúcia Souza Castro, Rosa Virgínia Mattos e Silva, Silvana Soares Costa Ribeiro, Sônia Bastos Borba Costa e Vera Lúcia Sampaio Rollemberg.

Contou-se ainda com a colaboração de numeroso grupo de estudantes dos cursos de Letras da UFBA e com o apoio executivo da Fundação de Apoio à Pesquisa e à Extensão - FAPEX.

- Programação

A programação constou de 28 cursos, 32 mesas-redondas, 05 conferências magnas e 85 sessões de comunicações, além das sessões de abertura e de encerramento. Deixaram de ocorrer apenas um curso, uma mesa-redonda e três sessões de comunicações.

Foram os seguintes os cursos oferecidos: *Pesquisa linguística e informática* (Maria Marta Scherre); *Linguística e aquisição da linguagem* (Cláudia Lemos); *Aspectos linguísticos da aquisição da escrita* (Maria Bernadete Abaurre); *A sociolinguística aplicada ao ensino do português* (Stella Maris Bortoni); *Contato e mudança linguística* (Adolfo Elizaincín); *Línguas crioulas* (Hildo Honório do Couto); *A linguística diacrônica* (Ian Roberts); *Dialectologia* (Giampaolo Salvi); *Relações entre a semântica e a sintaxe* (Timothy Stowell); *Aspectos do português africano* (Maria Perpétua Gonçalves); *Línguas indígenas brasileiras: retrospectiva e perspectivas* (Yonne Leite/Marília Facó/Márcia Vieira); *O tratamento da oralidade no ensino de línguas* (Luiz Antônio Marcuschi); *Teoria de enunciação, funcionamento dos discursos da mídia* (Patrick Dahlev/Elizabeth Brait); *Lógica e linguística* (Norbert Hornstein); *Fo-*

nologia (Leo Wetzels); *Gramática histórica* (Ana Maria Martins); *Linguística aplicada ao ensino de língua II* (Wilga Rivers); *Aspectos dialetais do português de Portugal* (Manuela Barros); *Leitura e comunicação intercultural* (Inês Signorini); *Análise do discurso de sala de aula* (Maria José Coracini); *A estrutura lexical* (Ana Maria Brito); *O distúrbio articulatório frente às revelações da análise espectrográfica* (Ivone Panhoca Levy); *Teoria e análise do discurso: procedimentos narrativos e discursivos da construção do sentido* (Diana Luz Pessoa de Barros e José Luiz Fiorin); *Processamento da cadeia da fala* (Leonor Scliar-Cabral); *Introdução ao programa minimalista* (Jairo Nunes); *Estratégias de aprendizagem de línguas estrangeiras* (Vera Lúcia Menezes da Oliveira e Paiva) e *A sociolinguística no português do Brasil* (Emílio Pagotto).

Dos cursos participaram 981 pessoas — 811 com frequência a, pelo menos, oito das 10 horas previstas.

As **mesas-redondas** versaram sobre:

Interface léxica/sintaxe, com a participação de Miriam Lemle (UFRJ), coordenadora, Ana Maria Brito (Universidade do Porto - Portugal) e Timothy A. Stowell (UCLA - EUA).

Interface semântica/sintaxe, com a participação de Mary Kato (UNICAMP), coordenadora, Norbert Hornstein (University of Maryland), Timothy A. Stowell (UCLA - EUA) e Mike Dillinger (UFMG).

Interface fonologia/sintaxe, com a participação de Maria Bernadete Abaurre (UNICAMP), coordenadora, Marlita Facó Soares (Museu Nacional/ UFRJ), Marina Nespou (University of Amsterdam - Holanda) e Haike Jacobs (Free University of Amsterdam - Holanda).

Interface morfologia/sintaxe, com a participação de Serafina Pondé (UFBA), coordenadora, Carlos Mioto (UFSC), Ilza Ribeiro (UEFS) e Vicente Cerqueira (UFAC).

Interface sociolinguística/ensino, com a participação de Stella Maris Bortoni (UnB), coordenadora, Myrian B. Silva (UFBA) e Raquel Salek Fiad (UNICAMP).

Várias perspectivas sociolinguísticas de focalizar um mesmo problema: a mudança, com a participação de Giselle Machine Silva (UFRRJ), coordenadora, Maria Cecília Mollica (UFRJ) & Carlos A.V. Gonçalves (UFRJ), Maria Eugênia Lamoglia (UFRJ) e Stella Maris Bortoni (UnB).

Variantes de prestígio no português do Brasil, com a participação de Jacyra Mota (UFBA), coordenadora, Dinah Callou (UFRJ), Vera Rollemberg (UFBA) e Christina A. Gomes & Maria Cecília Mollica (UFRJ).

Áreas dialetais do português, com a participação de Suzana Cardoso (UFBA), coordenadora, Maria Perpétua Gonçalves (Universidade de Eduardo Mondlane - Moçambique) e Manuela Barros (Universidade de Lisboa).

Leitura e escrita: teoria e prática, com a participação de Lélia Erbolato Melo (USP), coordenadora, Angélica de Oliveira (USP), Maria Adélia Ferreira Mauro (USP) e Marieta Lúcia Machado Nicolau (USP).

Leitura e escritura: duas faces distintas do processo comunicativo, com a participação de José Marcelino Poersch (PUC-RS), coordenador, Marisa Magnús Smith (PUC-RS), Magda Kessler e Nara A. Gehrke (Universidade Federal de Santa Maria).

A estrutura prosódica e a sílaba, com a participação de Leda Bisol (UFRGS/PUCRS), coordenadora, Leo Wetzels (Institut Frans - Holanda), Marina Nespor (University of Amsterdam - Holanda), José Olímpio de Magalhães (UFU) e Ben Hermans (Tilburg University).

Classes de palavras e teoria da gramática, com a participação de Luiz Antônio Gomes Sena (UERJ), coordenador, Nilson José Machado (UFRJ/Museu Nacional) e Maria Carmelita Pádua Dias (PUC-RJ).

A gramática do português falado, com a participação de Ataliba T. de Castilho (USP), coordenador, Margarida Basilio (UFRJ), Milton do Nascimento (UFMG) e Maria Helena Moura Neves (UNESP).

Tendências recentes em historiografia lingüística, com a participação de Leonor Lopes Fávero (USP), coordenadora, Maria Cristina F. S. Altman (USP), Herman Parret (Universités de Louvain et d'Anvers) e Patrick Dahlet (USP).

A história das idéias lingüísticas e a constituição da língua nacional, com a participação de Eri Orlandi (UNICAMP), coordenadora, J. C. Chevalier (Université Paris 8), Eduardo Guimarães (UNICAMP) e Emílio Gozze Pagotto (UFSC).

Crítica textual, com a participação de Albertina R. da Gama (UFBA), coordenadora, Leodegário Amarante de A. Filho (UFRJ/UERJ), Sônia Maria van Dijck Lima (UFPB) e Célia Marques Telles (UFBA).

Mudança lingüística no português, com a participação de Rosa Virginia Mattos e Silva (UFBA), coordenadora, Carlos Alberto Faraco (UFPR) e Ana Maria Martins (Universidade de Lisboa).

Sintaxe comparada românica, com a participação de Rodolfo Ilari (UNICAMP), coordenador, Giampaolo Salvi (Universidade de Loránd Eötvös - Hungria), Ian Roberts (University of Wales) e Jairo Moraes Nunes (University of Maryland - EUA).

A lingüística no Brasil: história e perspectivas, com a participação de Francisco Gomes de Matos (UFPE), coordenador, Aryon Rodrigues (UnB) e Geraldo Cintra (USP).

As conferências foram:

Lingüística no Brasil: o pluralismo necessário, por Carlos Franchi (UNICAMP).

O horizonte da investigação sobre o português, por Maria Helena Mira Mateus (Universidade de Lisboa).

Breve história da língua galega, por Ramón Lorenzo (Instituto de Língua Galega - Espanha).

A expressão da estrutura ideológica no discurso, por Teun A. van Dijk (University of Amsterdam).

Varição e mudança lingüísticas, por Brigitte Schlieben-Lange (Universität Tübingen).

Nas **sessões de comunicações** foram apresentados 307 dos 376 trabalhos inscritos, distribuídos pelas secções: Fonética/Fonologia (11 comunicações); Sintaxe (18); Semântica (10); Interação verbal (17); Lingüística histórica (15); Aquisição da Linguagem (16); Lexicologia (20); Análise do discurso (49); Lingüística e ensino (53); Línguas indígenas (22); Sociolingüística (35); Tradução (05); Dialectologia e contato lingüístico (13); Lingüística e outros ramos do saber (07) e por 05 sessões de comunicações coordenadas (com apresentação de um total de 13 trabalhos).

Constaram ainda da programação do Congresso três lançamentos de trabalhos de autoria de professores da UFBA: Carlota Ferreira *et alii*. *Diversidade do português do Brasil*, 2ª ed. (Centro Editorial e Didático da UFBA, 1994); Carlota Ferreira & Suzana Cardoso. *A dialectologia no Brasil* (Contexto, São Paulo, 1994) e Jacyra Mota & Vera Rollemberg (Orgs.). *A linguagem falada culta na cidade de Salvador. Materiais para seu estudo*. Vol. I. (Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras, 1994).

Na reunião plenária de encerramento foram apresentadas duas mensagens recebidas pela ABRALIN: uma "Saudação Timorense à Assembléia da Associação Brasileira de Lingüística", enviada pela Fundação Austronésia Borja da Costa, de Timor Leste, e uma "Mensagem da Associação de Estudantes da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa" sobre "o futuro lingüístico de Timor Leste". Foram aprovadas as moções: 1. a respeito do critério adotado pela FAE-MEC para a escolha de livros didáticos, proposta pela Profª Leonor Sciliar-Cabral 2. de parabéns à Diretoria da ABRALIN pela realização do Congresso, apresentada pela Conselheira, Profª Giselle Machline de Oliveira e Silva, em nome do Conselho, e pelo Prof. Aurélio Lacerda, Diretor do Instituto de Letras da UFBA.

. Participantes

O Congresso contou com 956 (novecentos e cinquenta e seis) inscritos dos quais compareceram 853 (oitocentos e cinquenta e três), conforme registro da secretaria do evento, estimando-se que a circulação de pessoas interessadas e não inscritas tenha, durante todo o evento, elevado o número para

1.150 (um mil, cento e cinquenta). Entre os inscritos estão 460 professores/pesquisadores (49 dos quais provenientes de universidades estrangeiras), 155 estudantes de pós-graduação e 200 de graduação, além de 38 pessoas sobre as quais não se tem informação de categoria profissional.

. Apoios

O I Congresso Internacional da ABRALIN encontrou resposta significativa às suas solicitações, tanto no seio das instituições oficiais de fomento à ciência no Brasil e no exterior, como no meio empresarial, que soube entender a significação do evento.

Dessa forma, contou-se com o apoio da Universidade Federal da Bahia, muito especificamente do seu Magnífico Reitor Prof. Dr. Luiz Felipe Perrot Serpa, dos Pró-Reitores de Planejamento, Graduação, Extensão e Pós-Graduação e Pesquisa, e do Diretor do Instituto de Letras, Prof. Aurélio Gonçalves de Lacerda; do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq, que permitiu o financiamento da vinda de professores estrangeiros e de parte dos professores do próprio país; da Financiadora de Estudos e Projetos - FINEP, que propiciou a participação de substancial parcela de professores nacionais e arcou com parte da publicação do que se constituirá nos Anais do Congresso; da Universidade Estadual de Feira de Santana, que contribuiu para a impressão do Livro de Programação; da Universidade Federal do Rio de Janeiro, que financiou as passagens dos professores dessa Universidade convidados para ministrar cursos e/ou participar de mesas-redondas; da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo - FAPESP, que, através de solicitação formulada pelo Prof. Dr. Ataliba Teixeira de Castilho, arcou com passagens e diárias de 07 dos professores paulistas que desenvolveram atividades a convite da ABRALIN; do Instituto Camões e da Fundação Calouste Gulbenkian, que assumiram, respectivamente, quatro e uma das passagens de professores das Universidades de Lisboa e do Porto, convidados para integrarem a programação oficial do Congresso, responsabilizando-se por mesas-redondas e cursos ou conferência. Ao lado dessas instituições, destaca-se a significativa colaboração, de modos variados, das seguintes empresas: Jacobina Mineração e Comércio S.A., Petrobrás, Varig, Pontes Editoras, Brahma, Vitalmed, Restaurante Getúlio, Café Atlântico, Palmeiron e Viação Águia Branca.

. Avaliação

A Diretoria da ABRALIN, ao avaliar o I Congresso Internacional, juntamente com a Comissão Organizadora, pôde concluir que o evento correspondeu plenamente ao que se tinha idealizado quanto à natureza da programação, à qualidade dos trabalhos apresentados e dos cursos ministrados, à afluência

de professores/pesquisadores/estudantes nacionais e estrangeiros. Por outro lado, a escolha do local — Campus de Ondina da UFBA — atendeu satisfatoriamente às necessidades de acomodação do programado e propiciou uma maior integração dos visitantes com a Universidade e dos próprios estudantes da UFBA com as atividades desenvolvidas. A programação científica, que se estendeu, diariamente, das 08h00 até às 19h30m, apesar de compacta, possibilitou ainda encontros à noite e a partir do término das conferências plenárias, os quais se tornaram momentos amenos de convivência e entrosamento entre os participantes. As numerosas cartas, do Brasil e do exterior, que gentilmente foram encaminhadas à Diretoria da ABRALIN, deram a dimensão de uma avaliação mais ampla, e fora do âmbito da organização do Congresso, tendo sido magnânima na expressão do seu julgamento.

1.2. Participação da ABRALIN nas Reuniões Anuais da SBPC

1.2.1. 46ª Reunião Anual

Da programação da 46ª Reunião Anual constaram 05 mesas redondas, 05 conferências, 04 mini-cursos, 02 encontros e uma assembleia geral. As mesas-redondas foram: *A natureza da mudança lingüística* (coordenada pela Profª Charlotte Galves, com a participação de Ilza Ribeiro, Maria Aparecida T. Moraes e Sônia Maria L. Cyrino); *Diversidade Lingüística e Preconceito Social* (coordenada por Maria Denilda Moura, com a participação de Emílio Pagotto, Adair Pimentel Palácio e Ingo Voese); *Aquisição de língua materna, a gramática universal e as gramáticas infantis* (coordenada por Vicente C. Cerqueira, com a participação de Ruth Moimó e Marilza de Oliveira); *Para a sócio-história do português brasileiro* (coordenada por Rosa Virginia M. e Silva, com a participação de Tânia C. Freire Lobo e Emílio Pagotto); *A linguagem do Rio de Janeiro: do rural ao urbano* (coordenada por Dinah M. Isensee Callou, com a participação de Sílvia Brandão, Giselle Machline Silva e Maria Cristina Rigoni Costa).

As conferências foram: *Imperialismo lingüístico e identidade cultural: o caso da presença do inglês no Brasil*, proferida por Vera Lúcia M. de O. Paiva; *Teorias lingüísticas e o mito do anacismo*, por Izidoro Blickstein; *A gramática do português falado: estado atual*, por Ataliba T. de Castilho; *Prosódia e mudança gramatical*, por Charlotte M. Galves e *A diferença da posição de complementador no português do Brasil e no português europeu à luz da Teoria de Princípios-e-Parâmetros*, por Lúcia Maria P. Lobato.

Os cursos versaram sobre *A organização do texto na perspectiva da lingüística textual* (ministrado por Leonor L. Fávoro e Maria Lúcia da C. V. O. Andrade); *A língua falada em sala de aula: análise da interação* (por Kazuê Saito Monteiro de Barros); *O texto: organização narrativa e discursiva* (por Diana Luz Pessoa de Barros e José Luiz Florin) e *Alfabetização: aspectos teóricos e práticos* (por Lélia Erbolato Melo). Esses cursos tiveram uma fre-

qüência média de quarenta alunos, tendo sido distribuídos cento e quatro certificados de frequência aos participantes.

Os Encontros foram sobre *Linguística aplicada ao ensino do português: como segunda língua* (coordenado por Hélio Augusto Monteiro Filho, com a participação de Maria Jandyra Cunha, Percília Santos e Ângela Kleiman); *Informalização de corpora de língua portuguesa* (coordenado por Ataliba Teixeira de Castilho, com a participação de Giselle Machline Oliveira e Silva e Dante Lucchesi). A assembleia geral contou com a presença de 31 associados.

Para dar cumprimento a essa programação, que envolveu a participação de 34 professores convidados, a ABRALIN obteve financiamento do CNPq que cobriu a maioria das despesas.

1.2.2. 47ª Reunião Anual

Atendendo às decisões tomadas na Assembleia Geral, que se realizou em Salvador, Bahia, em 16 de dezembro de 1994, a Diretoria da ABRALIN apresentou à SBPC uma programação mais reduzida do que as anteriores constituída de 04 mesas-redondas, 03 conferências, 03 mini-cursos, 03 encontros e uma assembleia geral. Também por decisão da mesma Assembleia a ABRALIN promoveu atividades, especificamente mesas-redondas, que permitem integração entre entidades afins, contando, assim, com representantes da ALAB, da ABA, da ANPOLL e da Associação dos Sociólogos.

Foram realizadas as mesas-redondas: *O ensino de línguas em áreas indígenas*, coordenada por Raquel Teixeira, com a participação de Luís C. Grupioni, Nieta L. Monte e Adair Pimentel Palácio; *O ensino de línguas estrangeiras no 1º e 2º graus e a interação político-econômica do final do milênio* coordenada por Aurélio Lacerda, com a participação de Maria Antonieta Celan Inaiá Maria de Carvalho e Vera Lúcia Paiva; *Os discursos oral e escrito na sala de aula*, sob a coordenação de Ingo Voese, com a participação de Maria Cristina Leal, Kazuê Saito de Barros e Maria Denilda Moura; *Diversidade cultural, diversidade linguística e a alfabetização: da problemática às soluções*, coordenada por Maria Bernadete Abaurre, com a participação de Ângela B. Kleimar, Giselle Machline de Oliveira e Silva e Rosa Virginia Mattos e Silva.

As três conferências versaram sobre *Letramento e ensino da língua materna*, por Ângela Kleiman; *Gramática infantil: competência plena ou um gramática sem categorias funcionais?*, por Mary Kato e *Questões de coesão e coerência textuais*, por Ingedore Villaça Koch.

Dos mini-cursos previstos realizaram-se apenas dois: *Diversidade Linguística no Brasil*, por Suzana Cardoso e Jacyra Mota e *Psicolinguística aplicada à aquisição de segunda língua*, por Maria das Graças Paiva.

Os cursos tiveram a frequência média de 50 alunos.

Os encontros versaram sobre: *Reflexões sobre a linguagem: contribuições da Lingüística, da Filosofia, da Psicossociologia e da Sociologia*, coordenado por Maria da Graça Gomes Paiva, com a participação de Eri Toschi, Marilu Medeiros e Sílvia Freltas; *Tendências atuais da Lingüística Gerativa*, coordenado por Mary Kato, com a participação de Ilza Ribeiro, Cristina Figueiredo, Rosana Lucas, Serafina Pondé e Maria Aparecida Moraes; e *Corpora de língua portuguesa*, coordenado por Giselle Machline de Oliveira e Silva, com a participação de Rosa Virginia Mattos e Silva, Jacyra Mota, Suzana Cardoso, Dante Lucchesi e Mary Kato.

Para a participação na 47ª Reunião Anual da SBPC a ABRALIN contou com o apoio financeiro do CNPq (com financiamento de passagens/diárias para nove professores) e da FAPESP (que possibilitou a presença de quatro professores). Os demais professores conseguiram financiamentos junto a outras instituições e independentemente da ABRALIN, pelo que se registram agradecimentos ao esforço de colaboração.

1.3. Mesa-redonda sobre "O acordo ortográfico"

Aproveitando a oportunidade criada pela votação do acordo ortográfico, firmado entre os países de Língua Portuguesa, a ABRALIN promoveu, juntamente com o Instituto de Letras da UFBA, uma mesa-redonda sobre o assunto. Essa mesa-redonda, realizada em 12 de maio de 1995, no Instituto de Letras da UFBA, foi coordenada por Suzana Cardoso e contou com a participação de seis professores/expositores e cento e vinte presentes (professores e estudantes do IL e pessoas da comunidade interessadas no assunto). Da sua programação constaram: breves exposições sobre o problema ortográfico em diferentes línguas (italiano, francês, galego, alemão, inglês) e uma exposição mais longa sobre os acordos ortográficos vigentes no mundo da lusofonia, feita pela associada Tânia Conceição Lobo.

2. Participação em outros eventos

2.1. Congresso Internacional sobre o Português

A ABRALIN participou do Congresso Internacional sobre o Português, que se realizou em Lisboa, Portugal, de 11 a 15 de abril de 1994, responsabilizando-se por uma das "comunicações convidadas" sobre o tema "A política e ensino do Português em universidades estrangeiras", proferida pela Presidente, Suzana Cardoso.

2.2. Ato público em defesa dos Yanomami

Em repúdio ao massacre dos índios yanomami, ocorrido em agosto de 1993, a ABRALIN participou do "Ato público em defesa dos Yanomami", realizado na Universidade Federal da Bahia, em 26 de agosto de 1993.

2.3. Homenagem a Thales de Azevedo

A ABRALIN participou, juntamente com outras entidades baianas, das homenagens ao antropólogo e Presidente de Honra da Associação Brasileira de Antropologia, Prof. Thales de Azevedo, pelos seus 50 anos de atividades literárias, em dezembro de 1993.

2.4. Assembléia das sociedades científicas

A ABRALIN participou das assembléias das sociedades científicas brasileiras, fazendo-se representar por membros do Conselho,

3. Assembléias e reuniões da ABRALIN

3.1. Assembléias

No biênio 93-95, foram realizadas três assembléias gerais, duas extraordinárias e uma ordinária. A primeira assembléia geral extraordinária, realizada em Vitória, Espírito Santo, em 20 de julho de 1994, durante a 46ª Reunião Anual da SBPC, desenvolveu a seguinte pauta: 1. Informes. 2. Relatório administrativo e financeiro. 3. Aprovação de novos sócios. 4. Anuidade. 5. Criação da Associação Internacional de Linguística do Português. 6. Congresso Internacional da ABRALIN. 7. XIII Instituto Lingüístico. 8. O que ocorrer. A essa assembléia geral compareceram trinta e uma pessoas. A segunda assembléia geral extraordinária ocorreu em Salvador, Bahia, em 16 de setembro de 1994, durante o I Congresso Internacional da ABRALIN e contou com a presença de 77 pessoas, tendo-se desenvolvido a seguinte pauta: 1. Informes. 2. Aprovação de novos sócios. 3. Relatório das atividades da ABRALIN na Comissão de Educação Indígena/MEC (apresentado pela Profa Raquel Teixeira). 4. Apreciação do documento preliminar sobre a Associação Internacional de Linguística do Português. 5. XIII Instituto Lingüístico. 6. Congresso Internacional da ABRALIN: periodicidade. 7. Política da programação da ABRALIN na SBPC. 8. Conselho Editorial da revista DELTA. 9. O que ocorrer. A assembléia geral ordinária realizou-se em São Luís, Maranhão, em 11 de junho de 1995, durante a 47ª Reunião Anual da SBPC, com a seguinte pauta: 1. Informes. 2. Aprovação de novos sócios. 3. Anuidade. 4. Relatórios administrativo e financeiro referentes ao biênio 93-95. 5. Eleição dos novos Conselheiros. 6. Posse da Diretoria eleita para o biênio 95-97. 7. O que ocorrer.

3.2. Reuniões da Diretoria e do Conselho

Foram realizadas, durante o período, quatro reuniões da Diretoria e do Conselho, a saber: a) em 15 de julho de 1993, na Universidade Federal de Pernambuco, logo após a posse da nova Diretoria, com o objetivo de receber informações sobre o andamento da Associação e os problemas pendentes que passariam à Diretoria, assim como receber os materiais necessários ao

início da nova gestão e discutir pontos da programação para o biênio 93-95. A essa reunião estiveram presentes os professores Diana Luz Pessoa Barros (ex-presidente e conselheira), Giselle Machline de Oliveira e Silva (conselheira), Suzana Cardoso e Jacyra Mota (respectivamente presidente e secretária, recém-eleitas); b) em 20 de julho de 1994, na Universidade Federal do Espírito Santo, para tratar da seguinte pauta: 1. Informes. 2. Relatórios financeiro e administrativo. 3. Aprovação de novos sócios. 4. Valor da anuidade. 5. Associação Internacional de Linguística do Português. 6. XIII Instituto Lingüístico. 7. 47ª Reunião Anual da SBPC. 8. O que ocorrer. Estiveram presentes as professoras Suzana Cardoso, presidente, Jacyra Mota, secretária, Serafina Pondé, tesoureira, e os conselheiros Luiz Antônio Marcuschi, Giselle Machline Oliveira e Silva, Maria Bernadete Abaurre, Diana Luz Pessoa de Barros e Lúcia Lobato. c) em 15 de setembro de 1994, na Universidade Federal da Bahia, com a presença das professoras Suzana Cardoso, presidente, Jacyra Mota, secretária, Serafina Pondé, tesoureira, e dos conselheiros Maria Bernadete Abaurre, Diana Luz Pessoa de Barros, Luiz Antônio Marcuschi e Myrian Silva. Da pauta dessa reunião constaram os seguintes pontos: 1. Aprovação de novos sócios. 2. XIII Instituto Lingüístico. 3. Participação da ABRALIN na SBPC. 4. I Congresso Internacional da ABRALIN. 5. O que ocorrer. d) em 11 julho de 1995, na Universidade Federal do Maranhão, para tratar da seguinte pauta: 1. Informes. 2. Aprovação de novos sócios. 3. Anuidade. 4. Política para a programação da reunião anual da SBPC. 5. Atas do I Congresso Internacional da ABRALIN. 6. Boletins 15 e 17. 7. Novos conselheiros. 8. Relatórios administrativo e financeiro. 9. O que ocorrer. Estiveram presentes os membros da Diretoria, Suzana Cardoso, Jacyra Mota, Serafina Pondé e do Conselho, Luiz Antônio Marcuschi, Giselle Machline Silva e Maria Bernadete Abaurre.

3.3. Reuniões com associados

A Diretoria da ABRALIN procurou, sempre que possível, manter contato pessoal com grupos de associados, para a discussão de assuntos de interesse geral, pertinentes à Associação. Esses encontros ocorreram: a) em 05 de outubro de 1993, por ocasião do "Seminário para Informatização de *corpóra* de Língua Portuguesa", na UNICAMP, quando se discutiu a programação do I Congresso Internacional; b) em 07 de outubro de 1993, na USP - São Paulo, por ocasião da passagem de dois membros da Diretoria por aquela universidade, quando foram discutidas com a Diretoria anterior questões referentes à transferência de documentos, de recursos e das publicações da ABRALIN que ainda se encontravam em São Paulo; c) durante o IX Encontro Nacional da ANPOLL (Caxambu, de 12 a 16 de junho de 1994), ocasião em que a Diretoria divulgou o Congresso e discutiu alguns pontos de sua programação com os associados presentes ao encontro.

4. Publicações

4.1. Informativos

A Diretoria da ABRALIN enviou aos associados 03 Informativos (em maio e dezembro de 94 e em abril de 95), divulgando as atividades da associação; noticiando eventos nacionais e internacionais; informando sobre publicações da ABRALIN e obras enviadas à Diretoria; dando conta da situação do quadro de associados.

4.2. Boletins

A Diretoria responsabilizou-se pelos números 15, 16 e 17 do Boletim da ABRALIN. O Boletim nº 15 contém os trabalhos apresentados durante a 45ª Reunião Anual da SBPC e o relatório da gestão 1991-1993. O Boletim nº 16, comemorativo dos 25 anos de fundação da ABRALIN, teve uma distribuição mais ampla que os anteriores durante o I Congresso Internacional, não tendo ficado restrito aos sócios, e continuou a ser distribuído aos novos associados até maio de 1995, quando se esgotou a tiragem. Esse Boletim contém uma retrospectiva da lingüística no Brasil e das atividades da ABRALIN; o Estatuto da Associação; a relação dos sócios fundadores e dos sócios participantes em setembro de 1994. Pelo seu conteúdo, a Diretoria considerou oportuna uma nova tiragem, não tendo tido, no entanto, condições de fazê-lo, face às dificuldades financeiras da Associação. O Boletim nº 17 contém os trabalhos apresentados na 46ª Reunião Anual da SBPC e o relatório da gestão 1993-1995.

4.3. DELTA

Quanto à revista DELTA, a Diretoria procurou manter contato constante com a Comissão Editorial, informando-a sobre os novos associados, as mudanças de endereço e as atualizações de pagamentos em atraso, de modo a evitar interrupções no recebimento da revista por parte dos associados. O esforço conjunto desenvolvido pela Diretoria da ABRALIN e pela Comissão Editorial da DELTA deu resultado satisfatório, reduzindo consideravelmente as queixas de associados.

5. Comissão de Educação Escolar Indígena

A Comissão, coordenada pela Profª Raquel Teixeira, incumbida em julho de 1992 de discutir uma política de educação indígena e de elaborar documento sobre a questão a ser encaminhado ao MEC e à FUNAI, apresentou o relatório de suas atividades na Assembléia Geral Extraordinária realizada em Salvador, Bahia, em 16 de setembro de 1994. Esse documento foi aprovado com voto de louvor a toda a comissão.

atualizadas datilograficamente; b) a criação de uma logomarca para a Associação. Para a logomarca pensou-se realizar um concurso em âmbito nacional, o que não foi possível face às medidas emergenciais do I Congresso.

10. Agradecimentos

Ao concluir o mandato, a Diretoria expressa o seu profundo agradecimento aos Conselheiros e a todos os membros da Associação pela confiança depositada e pela colaboração durante esse período. Os agradecimentos se estendem ao Magnífico Reitor da Universidade Federal da Bahia, Prof. Luiz Felipe Perret Serpa, à Vice-Reitora, Prof^a Maria Gleide Santos Barreto e ao corpo de Pró-Reitores, ao Prof. Aurélio Gonçalves de Lacerda, Diretor do Instituto de Letras, ao CNPq e à FINEP, assim como a todas as instituições e empresas que de forma diversificada contribuíram para que essa Diretoria desse cumprimento ao que programou.

Salvador, 06 de julho de 1995.

Suzana Alice Marcelino Cardoso

Presidente

Jacyra Andrade Mota

Secretária