

# **ABRALIN**

**BOLETIM DA  
ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA  
DE LINGÜÍSTICA**

Catálogo na fonte  
Universidade Federal de Alagoas  
Biblioteca Central  
Divisão de Tratamento Técnico

ABRALIN : Boletim da Associação Brasileira de  
Linguística / Associação Brasileira de Linguística. –  
Vol. 1 (1979). – Macció : Imprensa Universitária,  
UFAL, [1979- ]

v.

Annual

ISSN 0102-7158

1. Linguística – Periódico. I. Associação Brasileira de  
Linguística.

CDU: 800(05)

## APRESENTAÇÃO

O Boletim 18 da Associação Brasileira de Linguística reúne trabalhos apresentados durante a 47ª Reunião Anual da SBPC, realizada na UFMA, São Luís, em julho de 1995.

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

Maceió, agosto de 1996.

A Diretoria da ABRALIN

**IMPRESSÃO E ACABAMENTO**  
**Imprensa Universitária**

## **COMPONENTES DA DIRETORIA E DO CONSELHO**

**GESTÃO 95/97**

### **DIRETORIA:**

**PRESIDENTE:** Maria Denilda Moura

**SECRETÁRIA:** Marisa Bernardes Pereira

**TESOUREIRA:** Adair Pimentel Palácio

### **CONSELHO:**

Suzana Alice Cardoso – UFBA

Luiz Antonio Marcuschi – UFPE

Raquel Teixeira – UFSC

Paulino Vandresen – UFSC

Diana Pessoa de Barros – USP

Gisele Machline de Oliveira e Silva/Maria Cecília Mollica – UFRJ

### **ENDEREÇO PARA CORRESPONDÊNCIA:**

Associação Brasileira de Linguística

Pós-Graduação em Letras – UFAL

Campus A. C. Simões – Tabuleiro do Martins

57.072-970 – Maceió – Alagoas

Fone e Fax: (082) 322-2271

E-mail: [abralin@fapeal.br](mailto:abralin@fapeal.br)

## SUMÁRIO

### CONFERÊNCIA

- Questões de Coesão e Coerência Textuais – Ingedore G. V. Koch/UNICAMP..... 08
- MESA-REDONDA** O Ensino de Línguas Estrangeiras no 1º e 2º Graus e a Integração Político-Econômica do Final do Milênio
- A Integração Político-Econômica do Final do Milênio e o Ensino de Línguas(s) Estrangeira(s) no 1º e 2º Graus – Maria Antonicta Alba Celani/PUC-SP..... 20
- Integração Político-Econômica do Final do milênio e o Ensino de Línguas Estrangeiras no 1º e 2º Graus – Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva/UFMG..... 36
- MESA-REDONDA** Os Discursos Oral e Escrito na Sala de Aula
- Silêncio e Poder no Ensino do Português – Maria Christina Diniz Leal/UnB..... 47
- Interpretando a Interação Sala de Aula: Implicações para o Ensino – Kazuê Saito Monteiro de Barros/UFRN..... 58
- A Fala e a Escrita na Sala de Aula – Uma Questão para a Linguística e para o Ensino de Língua – Maria Denilda Moura/UFAL..... 72
- MESA-REDONDA** Diversidade Cultural, Diversidade Linguística e Alfabetização: da problemática às soluções
- Alfabetização, Hoje, no Brasil – Rosa Virginia Mattos e Silva/ UFBA..... 76

<b>ENCONTRO Reflexões Sobre a Linguagem: Contribuições da Lingüística, da Filosofia, da Psicossociologia e da Sociologia</b>	
Reflexões Sobre a Linguagem: Contribuições da Lingüística – Maria da Graça Gomes Paiva/ UFRGS.....	90
A Prática Transdisciplinar no Estudo da Linguagem numa Abordagem Psicossociológica do Desenvolvimento Humano – Eny Toschi/UFRGS.....	94
Reflexões Sobre a Linguagem: Contribuições da Sociologia – Silvia Wellausen Dias de Freitas/UFRGS.....	97
<b>ENCONTRO Tendências Atuais da Lingüística Gerativa</b>	
Tendências Atuais da Lingüística Gerativa – Mary Kato/UNICAMP.....	100
Processos de Verificação de Traços: do Sistema de Critérios ao Sistema de Checking – Maria Cristina Figueiredo Silva/CNPq/UFSC.....	104
Sintaxe Diacrônica dos Verbos Finitos e a Perspectiva Minimalista – Maria Aparecida Torres Morais.....	114

A reativação de referentes no texto é realizada através da referenciação anafórica, formando-se, desta forma, cadeias coesivas mais ou menos longas: Aquelas que retomam referentes principais ou temáticos (por exemplo, protagonista e antagonista, na narrativa; ser que é objeto de uma descrição; tema de uma discussão, em textos opinativos) percorrem em geral o texto inteiro.

Esse tipo de remissão pode ser efetuado por meio de recursos de ordem "gramatical" - pronomes pessoais de terceira pessoa e os demais pronomes (possessivos, demonstrativos, indefinidos, interrogativos, relativos), os diversos tipos de numerais, advérbios pronominais (como *aquí, aí, lá, ali*) e artigos definidos; ou por intermédio de recursos de natureza lexical, como sinônimos, hiperônimos, nomes genéricos, descrições definidas; ou, ainda por reiteração de um mesmo grupo nominal ou parte dele; e, finalmente, por meio da elipse.

Por vezes, a (re)ativação de referente, a partir de "pistas" expressas no texto, se dá via inferenciação. Pode-se inferir, por exemplo, o todo a partir de uma ou de algumas partes; um conjunto a partir de um ou mais subconjuntos; enfim, conhecimentos que fazem parte de um mesmo "frame" ou "script", a partir de um ou vários de seus elementos explícitos na superfície textual. Eis alguns exemplos:

- (1) *Mãos finas e delicadas teciam as mais graciosas rendas.*
- (2) *Jorge foi atacado pelo enorme cão policial. Eles são realmente animais muito perigosos.*
- (3) *Ao ser abordada pelo assaltante, a bolsa da jovem abriu-se, e seus pertences espalharam-se pela calçada. O baton, o pente e a caneta rolaram para o meio da rua.*

A remissão para a frente - catáfora - realiza-se preferencialmente através de pronomes demonstrativos ou indefinidos neutros (isto, isso, aquilo, tudo, nada) ou de nomes genéricos, mas também por meio das demais espécies de pronomes, de numerais e de advérbios pronominais. Observem-se os seguintes exemplos:

- (4) *O incêndio havia destruído tudo: casas, móveis, plantações.*



(5) Desejo somente *isto*: que me deem a oportunidade de me defender das acusações injustas.

(6) O enfermo esperava *uma coisa* apenas: o alívio de seus sofrimentos.

(7) *Ele* era tão bom, aquele moço que foi assassinado!

A "sinalização textual", por sua vez, tem a função básica de organizar o texto, fornecendo ao interlocutor "apoios" para o processamento textual, através de "orientações" ou indicações para cima, para baixo, para a frente e para trás, ou estabelecendo uma ordenação entre segmentos textuais ou partes do texto. Vejamos alguns exemplos:

(8) Os exemplos *abaixo* comprovam esta afirmação:——

(9) O quadro *mais adiante* escarece a essa questão.

(10) Na seção anterior, tratei da origem do termo; *no capítulo que segue*, abordarei sua evolução semântica.

Entre os casos de "apontamento" para trás, poder-se-iam incluir aqueles tipos de remissão com função "distributiva", como em:

(11) Paulo, José e Pedro deverão formar duplas com Lúcia, Mariana e Renata, *respectivamente*.

Sou de opinião que, nesses casos de "sinalização", seria mais adequado falar de "dêixis textual", como tem postulado, entre outros, K. EHLICH. Isto é, não se trataria aqui de relações de referência ou correferência, mas antes de "mostração" dêitica.

Segundo EHLICH (1981), as expressões dêiticas permitem ao falante obter uma organização da atenção comum dos interlocutores com referência ao conteúdo da mensagem. Para consegui-lo, o produtor do texto tem necessidade de focalizar a atenção do parceiro sobre objetos, entidades e dimensões de que se serve em sua atividade lingüística. Assim sendo, o procedimento dêítico constitui o instrumento para dirigir a focalização do ouvinte em direção a um item específico, que faz parte de um domínio de acessibilidade comum - o espaço dêítico.

Na comunicação cotidiana simples, esse espaço dêitico é o próprio espaço da atividade de fala, isto é, a situação de interação. Os procedimentos dêiticos atualizam-se através do uso de expressões dêiticas. Como as atividades de orientação dêitica são atividades sobretudo mentais, o uso de expressões dêiticas em procedimentos dêiticos constitui uma atividade verbal com fins cognitivos e, quando bem sucedida, com conseqüências de ordem cognitiva para o interlocutor.

Embora, evidentemente, o domínio da fala seja o domínio dêitico por excelência, e as expressões dêiticas estejam geralmente ligadas a fenômenos diretamente visíveis para os interlocutores, isto é, que se encontrem no seu campo perceptual/sensorial, EHLICH assinala que, se levarmos em consideração o "tempo" como uma dessas dimensões, mesmo no domínio da fala, essa dimensão se estenderá além dos limites da percepção sensorial direta, ou seja, o quadro de referência comum será em si mesmo uma estrutura mental comum a ambos: quando, por exemplo, o falante usa uma expressão como "agora", faz uso de um sistema de conhecimentos que pressupõe partilhado com seu interlocutor.

Partindo dessa constatação, o autor defende a posição de que a dêixis relativa ao domínio da fala é apenas um caso específico do procedimento dêitico. Desse modo, o procedimento dêitico deve ser estudado de maneira global, de forma a tornar evidente que há um forte envolvimento de sistemas mentais, sistemas de conhecimento e de análise da realidade comuns, partilhados pelos interlocutores, possibilitando, destarte, a economia comunicativa através do uso das expressões dêiticas.

Concentrando seu estudo no que chama de "dêixis textual", procura contrapor-la à noção de anáfora, ao contrário do que se encontra na maior parte da literatura, na qual geralmente a segunda subsume a primeira: ou seja, a dêixis textual não tem sido considerada uma dêixis propriamente dita, mas sim descrita apenas como um uso anafórico ou catafórico específico, em virtude da concepção sensório-perceptual da dêixis dominante entre os estudiosos.

Isto é: a remissão no interior do texto tem sido tratada geralmente como endofórica (cf. HALLIDAY & HASAN, 1976), distinguindo-se, por vezes, entre anáfora e catáfora, outras vezes, incluindo-se todos os tipos de remissão sob a designação genérica de anáfora, em oposição à dêixis, que constituiria apenas a remissão a elementos exteriores ao texto (exófora, para HALLIDAY). Outros autores, por seu turno, simplesmente englobam a anáfora no domínio geral da dêixis, ou seja, pensam a anáfora como parte do fenómeno global de remissão textual, de modo que tal conceito acaba por abranger fatos bastante díspares em termos de seu funcionamento. São vistos como anafóricos não só os elementos do texto que remetem a sintagmas ou a um ou alguns constituintes de um sintagma, como os que remetem a porções inteiras, maiores ou menores, do texto antecedente ou subsequente. Incluem-se, também, na noção de anáfora, além dos elementos que fazem remissão a outros expressos no texto, os que remetem a elementos do universo cognitivo dos interlocutores, desde que ativados por alguma expressão do texto. Por isso parece interessante proceder à distinção sugerida por EHLICH, entre anáfora e dêixis textual, por razões como as seguintes, entre outras:

1. a anáfora estabelece uma relação de correferência ou, no mínimo, de referência, entre elementos presentes no texto ou recuperáveis através de inferenciação; ao passo que a dêixis textual aponta, de forma indicial, para segmentos maiores ou menores do co-texto, com o objetivo de focalizar neles a atenção do interlocutor;
2. nos casos de anáfora tem-se, com frequência, instruções de congruência (concordância), o que raramente acontece na dêixis textual, efetuada em geral por meio de formas neutras e de advérbios ou expressões adverbiais, portanto invariáveis;
3. através da remissão anafórica, estabelecem-se no texto cadeias coesivas ou referenciais o que não ocorre nos casos de dêixis textual.

Quanto à catafora, parece-me que fica a meio caminho entre os dois fenómenos: se há casos de remissão referencial, como (7), exemplos como (4), (5), (6), bem como (12) e (13) abaixo podem ser considerados como casos de dêixis textual:

(12) Observem bem *isto*: não lhes parece um tanto estranho?

(13) Não estava habituado a *coisas como estas*: ser servido, receber atenções e homenagens.

2.2 A coesão seqüencial, por seu turno, é aquela através da qual se faz o texto avançar, garantindo-se, porém, a continuidade do sentido.

A seqüenciação pode ocorrer de forma direta, sem retornos ou recorrências; mas podem também ocorrer na progressão do texto recorrências das mais diversas ordens: de termos ou expressões, de estruturas (paralelismo), de conteúdos semânticos (paráfrase), de elementos fonológicos ou prosódicos (similicadência, rima, aliteração, assonância) e de tempos verbais. Em KOCH (1989a), discuto em maior profundidade estas questões.

Entre os recursos de progressão textual, estão a seleção dos campos lexicais a serem ativados no texto (contigüidade, conforme HALLIDAY & HASAN) e o interrelacionamento que se estabelece entre dois ou mais campos com vista à obtenção de determinados efeitos de sentido, os diversos tipos de articulação tema-rema e o encadramento ou conexão (*connectedness, connexité*), também estudados em KOCH (1989a).

Alguns desses fenômenos serão retomados mais adiante em nossa discussão.

### 3. A coerência

A coerência diz respeito ao modo como os elementos presentes no texto, aliados àqueles subjacentes à superfície textual vêm a constituir, em virtude de uma construção dos interlocutores, numa situação específica de interação, uma configuração veiculadora de sentidos.

A coerência, portanto, longe de constituir mera qualidade ou propriedade do texto, é resultado de uma construção, de um "cálculo do sentido" realizado pelos interlocutores, numa situação de interação dada, na dependência da atuação conjunta de uma série de fatores de ordem cognitiva, situacional, sociocultural e interacional (cf. KOCH & TRAVAGLIA, 1989 e 1990).

Se, porém, é verdade que a coerência não está no texto, é verdade também que ela deve ser construída a partir dele, levando-se, pois, em conta os recursos coesivos presentes na superfície textual. Para que se estabeleçam as relações adequadas entre tais elementos e o conhecimento de mundo (enciclopédico), o conhecimento comum e socioculturalmente partilhado entre os interlocutores, e as práticas sociais postas em ação no curso da interação, torna-se necessário, na grande maioria dos casos, proceder a um cálculo, recorrendo-se a estratégias interpretativas, como as inferências e outras estratégias de negociação do sentido.

A coerência se estabelece em diversos níveis: sintático, semântico, temático, estilístico, ilocucional, concorrendo todos eles para a construção da coerência global. Assim, há autores que distinguem entre a coerência local (isto é, aquela que ocorre em um desses níveis, sobretudo no sintático) e a coerência global do texto (cf. CHAROLLES, 1978; VAN DIJK, 1981 e 1990, entre outros).

#### 4. Zonas de intersecção

Defendo a posição de que, sempre que se faz necessário algum tipo de cálculo, já se está no campo da coerência. Ora, como já indiquei acima e procurei detalhar a seguir, é bastante comum, para se interpretar adequadamente as relações coesivas que o texto sugere, que sejamos obrigados a efetuar determinados cálculos quanto ao sentido possível dessas relações. É nesses momentos, portanto, que se obliteram os limites nítidos entre coesão e coerência. Passo a examinar alguns desses casos:

1. anáfora semântica, mediata ou profunda: conforme mencionei anteriormente, é preciso, em tal situação, "extrair" o referente da forma referencial de modelos ("frames", "scripts", "cenários") armazenados na memória, ou seja, de conhecimentos que constituem nosso "horizonte de consciência". Como afirma WEBBER (1980), a relação entre situação discursiva ou externa, de um lado, e os referentes da anáfora, de outro, é indireta, mediada pelos modelos dos participantes.

Assim, em exemplos como (1), (2) e (3), como ocorre em um grande número de casos, há necessidade de introduzir contex-

Como se vê, a escolha das descrições definidas pode trazer ao interlocutor informações importantes sobre as opiniões, crenças e atitudes do produtor do texto, auxiliando-o na construção do sentido. Por outro lado, o locutor pode também, através do uso de uma descrição definida, dar a conhecer ao interlocutor dados que acredita desconhecidos deste, relativamente ao referente textual, com os mais variados propósitos. Veja-se, por exemplo, (16), em que, na verdade, o que o locutor faz é anunciar ao(s) parceiro(s) que Pedro é agora namorado da irmã, ou, então, que ela mudou de namorado:

(16) Pedro não foi classificado no concurso. *O novo namorado de minha irmã não anda realmente com muita sorte.*

#### 4. a seleção dos campos lexicais e a seleção lexical de modo geral:

Pelo que foi dito acima, já se pode deduzir a importância da seleção lexical na construção do sentido. O uso de fórmulas de endereçamento, de dada variante da língua, de gírias ou jargões profissionais, do determinado tipo de adjetivação, de termos diminutivos ou pejorativos fornece aos parceiros pistas valiosas para a interpretação do texto e a captação dos propósitos com que é produzido.

Também a ativação de determinados campos lexicais - que são a contraparte lingüística dos modelos cognitivos - tem sua influência no cálculo do sentido. Além disso, o interrelacionamento de dois ou mais campos lexicais permite a produção de novos sentidos, em grande parte não explicitados, e que, portanto, cabe ao interlocutor reconstruir.

#### 5. ambigüidade referencial:

Sempre que ocorre no texto a ambigüidade referencial, isto é, quando surgem vários candidatos possíveis a referentes de uma forma remissiva, torna-se necessário proceder a um cálculo para a identificação do referente adequado.

Tal cálculo terá de levar em conta não só as possíveis instruções de congruência dadas pela forma remissiva, como também todo o contexto, ou seja, as predicções feitas tanto sobre a forma remissiva, como sobre os eventuais referentes, para só então

proceder-se ao "casamento" entre a forma referencial ambígua e o referente considerado adequado. Para tanto, torna-se preciso recorrer ao nosso conhecimento de mundo e do contexto sociocultural em que nos encontramos inseridos, além da utilização de outros critérios (por vezes concorrentes) como saliência temática e recência (*recency*), por exemplo.

6. encadeamentos por justaposição: quando se encadeiam enunciados por mera justaposição, sem a explicitação da relação que se deseja estabelecer entre eles por meio de sinais de articulação (conectores, termos de relação, partículas de transição entre segmentos textuais), cabe ao interlocutor, com base em seus conhecimentos lingüísticos e enciclopédicos suprir essa falta, "repondo" mentalmente a marca faltante, como se pode ver em (17) e (18):

(17) Não descjava ser vista por ninguém. Estava suja, cabelos em desalinho, o rosto banhado de lágrimas. Poderiam imaginar coisas a seu respeito. Não queria pôr a perder a boa imagem que tinham dela.

(18) Olhar fito no horizonte. Apenas o mar imenso. Nenhum sinal de vida humana. Tentativa desesperada de recordar alguma coisa. Nada.

É interessante notar que o interlocutor, em geral, não tem dificuldade em reconstruir a conexão faltante, pelo recurso a processos cognitivos como, por exemplo, a ativação de *frames*, a partir dos elementos que se encontram expressos na superfície textual.

Diversos outros casos existem que exigem dos interlocutores o recurso a processos e estratégias de ordem cognitiva para procederem ao "cálculo" do sentido. Os que foram aqui apresentados servem apenas como exemplificação.

## CONCLUSÃO

Meu objetivo foi proceder a uma revisão dos conceitos de coesão e coerência, com o objetivo de mostrar a interrelação que existe entre ambos.

Por tudo o que foi discutido, deve ter ficado patente que, embora coesão e coerência constituam fenômenos diferentes, opera-

se, muitas vezes, uma imbricação entre eles por ocasião do processamento textual.

Não há dúvida de que a presença de recursos coesivos em um texto não é condição nem suficiente, nem necessária da coerência. A coesão, inclusive, em alguns tipos de texto, é não só dispensável, como seria até mesmo de estranhar - veja-se o caso de certos textos poéticos modernos, quer em prosa, quer em verso. Ressalte-se, porém, que, em muitos outros (textos didáticos, jornalísticos, jurídicos, científicos, por exemplo), sua presença se torna altamente desejável, visto que, nestes, ela permite aumentar a legibilidade e garantir uma interpretação mais uniforme.

Portanto, nos textos em que os recursos coesivos estão presentes e são utilizados de maneira adequada à produção de determinado(s) sentido(s), embora a coesão não constitua condição nem necessária, nem suficiente da coerência, pode-se afirmar que ambas passam a constituir as duas faces de uma mesma moeda, ou então, para usar de uma outra metáfora, o verso e o reverso desse complexo fenômeno que é a textualidade.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BEAUGRANDE, R. de & W.U. DRESSLER (1981). Einführung in die Textlinguistic. Tübingen: Niemeyer.
- CHAROLLES, M. (1987). Coherence as a principle in the interpretability of discourse (mimeo).
- EHlich, K. (1981). Anaphora and deixis: same, similar, or different?. In: JARVELLA, R.J. & W. KLEIN (eds.). Speech, place, and action. Chichester: John Wiley & Sons.
- HALLIDAY, M.A.K. & R. HASAN (1976). Cohesion in spoken and written English. Londres: Longman.
- HEINEMANN, W. & D. VIEHWEGER (1991). Textlinguistik - Eine Einführung Tübingen: Niemeyer.
- KOCH, I.G.V. (1984). Coerência e coesão na teoria do texto. Boletim da ABRALIN - ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE LINGÜÍSTICA, São Paulo, 6:59-71



- \_\_\_\_\_. (1989a). A coesão textual. São Paulo: Contexto.
- \_\_\_\_\_. & L.C. TRAVAGLIA (1989). Texto e coerência. São Paulo: Cortez.
- \_\_\_\_\_. (1990). A coerência textual. São Paulo: Contexto.
- MARCUSCHI, L.A. (1983). *Linguística de Texto: o que é e como se faz*. Recife, Universidade Federal de Pernambuco.
- VAN DIJK, T. A. (1981). *Studies in the pragmatics of discourse*. Berlin/New York, Mouton.
- \_\_\_\_\_. (1990). *Issues in functional discourse analysis*. In: PINSKTER, H. & I. GENCO(eds.) *Unity in diversity. Papers presented to Simon Dik on his 50th. birthday*. Dordrecht: Foris. 27-46.
- WEBBER, B.L. (1980). *Syntax beyond the sentence: Anaphora*. In: SPIRO, BRUCE & BREWER (org.) *Theoretical issues in reading comprehension*. Hillsdale: LEA, 141-164.

**A INTEGRAÇÃO POLÍTICO-ECONÔMICA DO FINAL DO MILÊNIO E O ENSINO DE LÍNGUA(S) ESTRANGEIRA(S) NO 1º E 2º GRAUS**

**Maria Antonieta Alba Celani**  
**PUC-SP**

*"How can any language be made more fruitful for mankind?"*  
Einar Haugen. 1971. *The Ecology of Language*. In: Anwar S. Dil (ed.) *The Ecology of Language. Essays by Einar Haugen*. Stanford University Press. p. 329.

Poderá até parecer ridículo que às vésperas do final do milênio eu seja levada a iniciar esta fala com a mesma exclamação que deu nome a uma sociedade criada por Otto Jespersen e dois colegas escandinavos, Western e Lundell, durante o Congresso de Filologia de Estocolmo, em 1886 - *Quousque tandem!* (Jespersen, 1904:1). O objetivo principal dessa sociedade era elaborar uma reforma no ensino de línguas estrangeiras através da proposta de um método novo, que via a língua como meio essencial de comunicação. Que o método proposto passou a ser conhecido por diferentes nomes, cada um refletindo um aspecto de seus pressupostos teóricos e de suas características, e que provavelmente foi o berço do tão falado método direto, não interessa, no momento. O que interessa, sim, é utilizar a exclamação ciceroniana para expressar o sentimento de espanto, de desencanto, de raiva, mesmo, ao verificar que, apesar dos esforços dos profissionais da área responsáveis por apontar as injustiças e os perigos de determinada política educacional, ao final do milênio, as línguas estrangeiras continuam na condição de Cinderela nos currículos da escola pública brasileira.

Creio poder-se dizer que os problemas discutidos por Jespersen em relação à situação da Escandinávia foram resolvidos de maneira admirável, não só na Escandinávia mas também em alguns outros países europeus, dentre eles certamente a Holanda e a Alemanha. No que tange ao Brasil, no entanto, os desenvolvimentos na área da Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas não só

passaram ao largo dos gabinetes governamentais responsáveis pela educação nacional mas também passaram ao largo de um considerável número dos profissionais do ensino de línguas em situação institucional, ou foram mal interpretados por eles, porque adquiridos de segunda mão. No que diz respeito à responsabilidade dos engenheiros da educação nacional, a questão parece não provocar maiores inquietações, pois, passados oito anos da análise que apresentei no Congresso Internacional Linguagem e Ideologia, realizado na Universidade Federal do Rio de Janeiro (Celani 1987), nada mudou na esfera governamental a respeito do ensino de línguas estrangeiras na escola. Pelo contrário, a situação só tem se deteriorado.

O problema tem sido amplamente discutido nos meios acadêmicos e educacionais; veja-se, por exemplo, Moita Lopes (1982), Balalai (1992), Celani (1981, 1987). Foi objeto de manifestos de profissionais da área em reuniões científicas e de representações inclusive ao Congresso Nacional. Nenhum efeito causaram, no entanto. A legislação referente ao ensino de línguas estrangeiras, tanto em nível nacional, quanto em nível estadual, continua a ignorar a questão, exceto quando, por razões puramente de ganho político conjuntural interessa ao governo tomar uma decisão, sempre de modo arbitrário e sem consulta aos diretamente envolvidos no ensino. Haja vista a decisão recente do Prefeito de São Paulo de instituir o ensino do espanhol como língua obrigatória em todas as escolas e níveis do ensino municipal. Decisão semelhante já havia sido tomada no governo Quéricia, só provocando confusão no sistema, pela simples razão de que não há número de professores preparados para o ensino do espanhol. Não pareça que sou contra o ensino do espanhol nas escolas de 1º e 2º graus. Muito pelo contrário, sou a favor de se oferecer o maior número de opções possível. Sou, todavia, radicalmente contra decisões provocadas por razões que pouco ou nada têm a ver com preocupações educacionais, tomadas de afogadilho, por razões nem sempre facilmente justificáveis. É um fato que os políticos raramente dão ouvidos a especialistas. Quando o fazem é porque o que os especialistas dizem coincide com o ponto de vista deles.

A questão relativa ao ensino de língua(s) estrangeira(s) no 1º e 2º graus, na escola pública, - e me atendo a ela, porque o sistema particular de ensino encontra-se em contexto diferente, que não discutirei aqui, - tem problemática de natureza dupla. Por um lado, temos a questão do papel atribuído às línguas estrangeiras no currículo e, por outro lado, a questão da formação do pessoal docente. Embora essas duas questões pudessem até ser encaradas como uma imbricada na outra.

A questão do papel atribuído às línguas estrangeiras no currículo da escola pública já foi amplamente discutida em Celani (1987), onde, após analisar a contribuição da aprendizagem de uma língua estrangeira como parte da educação geral, concluiu que "se pode entrever uma ideologia elitista, discriminatória, preconceituosa na organização dos currículos, particularmente da escola pública, que leva à exclusão de considerável parcela da população escolar do acesso a algo que deveria ser, sem dúvida, componente importante da educação".

Nesta apresentação pretendo dar por pressuposto que a aprendizagem de línguas estrangeiras é um bem na formação geral do indivíduo, para analisar a questão mais especificamente do ponto de vista do que significa essa aprendizagem em uma perspectiva de futuro. O final do milênio, limite do futuro colocado no título deste painel, é um futuro muito próximo. Cinco anos apenas nos separam dele, o que me assusta, considerando a situação que vejo à minha volta em relação ao ensino de línguas estrangeiras em nossas escolas, principalmente depois de ter tomado conhecimento da frase de Oscar Niemeyer "*Precisamos criar hoje o passado de amanhã*" (Callado). No hoje do nosso passado quase nada foi feito para encarar a questão com uma visão moderna, calcada na realidade, uma visão corajosa, aberta, sem chauvinismo nem xenofobia, disposta a buscar soluções para poder proporcionar aos brasileiros a oportunidade de terem seu lugar como participantes do mundo moderno, não só como consumidores de conhecimento produzido no estrangeiro, mas também como contribuidores ativos e eficientes na produção e no desenvolvimento científico e tecnológico internacional. Discuti esta

posição mais amplamente em comunicação apresentada no Colóquio LAP 2000, na Universidade de Lancaster em 1992 (Celani 1994).

Segundo John Naisbitt (1982), em seu *Megatrends*, embora continuemos a viver em uma sociedade industrial, passamos para uma economia baseada na criação e na distribuição da informação, levando a uma sociedade menos industrializada mas mais computadorizada.. Não podemos mais operar em um sistema econômico nacional isolado e auto-suficiente; precisamos reconhecer que somos parte de uma economia global, em que a informação pode ser partilhada instantaneamente, mas que exige uma reestruturação que leva a molduras temporais de longo prazo.

Essas características do mundo moderno apontadas por Naisbitt tem, por certo, implicações sérias para o processo educacional como um todo, e, particularmente para o ensino de línguas na escola. Se for verdade que essas megatendências são descrições exatas do panorama à nossa frente, seria importante que os responsáveis pela educação pensassem em como preparar os jovens para viverem nesse mundo com essas novas exigências. No que se refere ao ensino de línguas a questão torna-se, então, de relevância fundamental. Para ser um participante atuante é preciso ser capaz de se comunicar. E tornar indivíduos capazes de se comunicar em uma língua estrangeira, necessidade inevitável, dada a presente conjuntura, não é tarefa fácil. Torna-se praticamente impossível, e esta é a situação atual do nosso ensino, se os objetivos não forem muito claros para todos, responsáveis pela política educacional, professores e alunos.

A questão dos objetivos talvez seja a primeira que deva ser analisada.

Accita-se como ponto de partida que a linguagem é o meio pelo qual uma vasta gama de relações são expressas. É indiscutível o papel importante que desempenha na compreensão mútua, na promoção de relações políticas e comerciais, no desenvolvimento de recursos humanos. O reverso da medalha, no entanto, é que, ao mesmo tempo que pode desempenhar esse papel de promotor de progresso e desenvolvimento, a linguagem pode afetar as relações

entre grupos diferentes em um país, valorizando as habilidades de alguns grupos e ao mesmo tempo desvalorizando as de outros. Internamente, pode servir como fonte poderosa e símbolo tanto de coesão como de divisão. Externamente, pode servir como instrumento de elite que capacita algumas pessoas na sociedade doméstica a ter acesso ao mundo exterior ao mesmo tempo que nega esse acesso a outros. No plano internacional situação semelhante se configura. O que foi dito acima a respeito da situação de indivíduos dentro de um país, pode ser transferido para a situação de países dentro da comunidade internacional. Se a tendência do mundo de hoje para o futuro é a dependência cada vez maior na troca de informação, a linguagem e as línguas estão no cerne mesmo da questão fundamental, que é: quem controla a informação? O desenvolvimento de habilidades comunicativas, em mais de uma língua, é fundamental para o acesso norte-sul à sociedade da informação. Quais são as implicações dessa situação para o ensino de línguas estrangeiras será objeto de considerações mais adiante nesta apresentação. Do ponto de vista de política educacional, no entanto, cabe dizer, aqui, que não oferecer condições para que os educandos estejam potencialmente capazes de participar plenamente da vida nacional e internacional é falhar na missão de educar. Isto, sem levar em conta o desperdício de recursos, a perda de tempo e energia, que representa para a nação, por exemplo, a produtividade baixa de pós-graduandos no exterior e no país devido a domínio inadequado de línguas. De três a três milhões e meio de dólares por ano são perdidos devido a essa situação com pesquisadores brasileiros em formação no exterior (Carvalho da Silva, 1983); quanto aos pesquisadores em formação no país pesquisa revela que a aprendizagem de línguas estrangeiras se faz por acerto e erro, com claros inconvenientes para os aprendizes (Holmes et al., 1988). O mesmo vale para o homem de negócios, para o técnico, que têm frequentemente na língua estrangeira seu instrumento de trabalho. Enquanto perdurar essa situação, estaremos sempre competindo em situação de inferioridade no colégio internacional, no qual, certamente, a língua de comunicação não é o português, nem há indícios de que o venha a ser em um futuro previsível, apesar das mudanças de atitude percebidas em trabalhos

(1989) e no de outros autores de trabalhos sobre o estudo crítico da linguagem (Kress, 1979,1985; Tollefson, 1995; Pennycook, 1995; Bullivant, 1995; Phillipson, 1992). Esses trabalhos tratam do assunto do ponto de vista do ensino da língua materna (Fairclough e Kress) ou do ponto de vista da posição do inglês como língua de dominação, os demais. Para Fairclough, no âmbito do ensino de inglês como segunda língua ou como língua estrangeira, "empowerment" consiste em juntar as habilidades e as experiências existentes levando a uma crescente conscientização crítica da linguagem e a uma capacidade crescente de se engajar em discursos propositados. O estudo crítico da linguagem é assim entendido como uma contribuição à emancipação dos dominados e oprimidos, evitando que a linguagem seja um fator que contribui para a dominação de algumas pessoas ou povos por outros. É esta uma posição que tem suas origens em uma visão freireana de educação (Freire, 1972).

Uma generalização emergente de pesquisas em Linguística Aplicada é que poder e desigualdade são questões centrais no ensino/aprendizagem de línguas (Tollefson, 1995). A questão é enfocada principalmente do ponto de vista da situação de dominação do inglês como segunda língua e mesmo como língua estrangeira. Em artigo intitulado *English in the World/The World in English*, Pennycook (1995) coloca a questão: A expansão do inglês no mundo é neutra, natural e benéfica? Pode ser neutra se a sala de aula é um microcosmo da ordem social do mundo lá fora? É natural e benéfica se está ligada às desigualdades globais?

Para Cooke (1988), o inglês é igual ao cavalo de Troia. A dominação do inglês nos domínios dos negócios, da cultura popular e das relações acadêmicas internacionais coloca-o como a língua do imperialismo e de interesses de classes, constituindo-se em ameaça para outras línguas e em guardião de posições de prestígio na sociedade. Clifford (1988), por outro lado, tem posição menos pessimista, com a qual concordo, apoiada no conceito de cultura como um processo presente negociado, realizado em novas condições político-culturais de relacionalidade global. Isso se torna particularmente importante em um momento em que as fronteiras tradicionais do mundo estão de soltando. Argumenta a favor de se

evitarem teorias totalizantes de reprodução social e cultural para se chegar a um paradigma crítico que reconheça a agência humana e que olhe não só para como as vidas das pessoas são reguladas pela linguagem, cultura e discurso, mas também para como as pessoas não só resistem a essas formas mas também produzem suas próprias formas. Questões fundamentais devem ser o contínuo reconhecimento de desigualdades e dependências entre países até há pouco tempo denominados primeiro e terceiro mundo, a tentativa de conceitualizar essas relações de maneira que se evite a tendência de se olhar predominantemente para as relações socioeconômicas. Não ser meros consumidores passivos de cultura e conhecimento, mas criadores ativos. Isso leva à formulação de contra-discursos, à conscientização das implicações da expansão do inglês na reprodução e produção de desigualdades globais.

Em relação a essas questões todas é necessário problematizar a noção de escolha, como também é necessário argumentar contra a visão de que não deve haver constrangimentos de ordem política, econômica e ideológica, em uma política de ensino de línguas estrangeiras. É necessário ponderar, com Bullivant (1995), sobre a visão utópica de um mundo no qual o desejo idealista de um estado de coisas prevalece sobre uma avaliação mais sóbria daquilo que é possível. Por um lado há a considerar o valor geral educacional das línguas derivado de objetivos tradicionais culturais e intelectuais para a aprendizagem de línguas estrangeiras que conduzam a uma justificativa para o ensino amplo de qualquer língua. Não nos esqueçamos da epígrafe que escolhi para esta apresentação. Por outro lado, no entanto, há a considerar as necessidades linguísticas da sociedade e suas direções econômicas, quanto a opções de línguas de significado econômico e geopolítico em um determinado momento histórico. Dentro de uma visão esclarecida, como a proposta por Bullivant, a aquisição de uma língua estrangeira poderá levar a um nível de *empowerment* que transcende estreitas preocupações nacionais.

Útil para a análise do problema parece ser a distinção feita por Phillipson (1992) entre o inglês como fator de deslocamento de outras línguas em oposição ao inglês ocupando o lugar de outras



línguas. O primeiro caso seria, parcialmente, a situação da Escandinávia e o segundo caso seria a situação de vários países africanos. O inglês é aprendido nas escolas da Escandinávia sem que as línguas daqueles países sofram qualquer processo de coerção ou de substituição, havendo deslocamento em alguns domínios, como por exemplo, na informática, na área de negócios, principalmente em relação ao vocabulário; o profissionalismo necessário, todavia, é gerado recorrendo-se a recursos preponderantemente locais. Muito diferente é a situação dos vários países africanos nos quais a língua inglesa substitui as línguas nativas, tomando-lhes o lugar.<sup>4</sup>

Phillipson advoga o trabalho coordenado de aprendizagem de línguas, materna e estrangeiras, com a aprendizagem de outras disciplinas do currículo, bem como o estudo de como as aulas denominadas "inglês" podem dar apoio à aprendizagem de língua, de um modo geral. Phillipson vê o ensino de inglês como língua estrangeira como parte de uma Linguística Aplicada crítica, inspirada na fundamentação teórica com foco no método científico de Pennycook (1990), na linguística crítica de Mey (1985), Fairclough (1989) e van Dijk (1990) e na pedagogia crítica de Freire (1972) e de Giroux (1988). Apropriando-me da posição de Phillipson no que diz respeito ao inglês, acrescentaria que a proposta vale para o ensino de qualquer língua estrangeira, não podendo ignorar, no entanto, que pelo menos no momento atual, a posição do inglês como língua de dominação é a que tem de ser considerada mais especificamente. Mas, como as mudanças no cenário político-econômico têm se dado com velocidade espantosa e de maneira imprevisível no mundo de hoje, e, como a dominação linguística acompanha a dominação econômica, vale, talvez, a pena observar o avanço crescente do poder econômico da Alemanha e do Japão.

As considerações de ordem político-educacional feitas acima podem ser assim resumidas: é um fato que a linguagem é meio indispensável para se ter acesso à informação, constituinte essencial do mundo deste fim de milênio, com perspectivas de manter cada vez mais essa condição; é indiscutível que a linguagem contribui para a dominação de algumas pessoas ou povos por outros; há evidências de que o ensino de língua na escola, materna ou estrangeira, ignora as

funções da linguagem (Fairclough, 1989); há evidências de que o ensino de línguas estrangeiras pode se constituir em elemento de alienação (Moita Lopes, 1981); há necessidade de uma reflexão crítica sobre o valor educacional e pragmático do ensino de línguas estrangeiras, como antídoto à alienação (Busnardo, 1987); é possível entender a aprendizagem de línguas estrangeiras como condição de libertação; é inevitável a adoção de uma posição realista nas decisões sobre a escolha da língua estrangeira que melhor satisfaça as necessidades linguísticas e econômicas da sociedade, em determinado momento conjuntural.

Tendo esse quadro em mente, passemos, agora às implicações de ordem pedagógica dele decorrentes.

Do ponto de vista de política educacional, é evidente que providências urgentes devem ser tomadas para se devolver às línguas estrangeiras o lugar que já tiveram na educação nacional (Moacyr, 1936). Esta condição, embora necessária, não é suficiente. Golpes de pena, com assinaturas de autoridades governamentais de pouco ou nada servem se não forem acompanhadas de toda uma estrutura de apoio que torne as decisões tomadas possíveis na realidade educacional do país. E qual é essa realidade? Professores e alunos desmotivados, por razões distintas, mas interligadas, vagando sem rumo pelos túneis escuros das metodologias e dos materiais que são apresentados a ambos como pacotes prontos, que não admitem questionamentos, pacotes a serem aceitos porque oferecidos por quem supostamente sabe mais e foi buscá-los na fonte. É sábio o alerta de Widdowson (apud Phillipson, 1992) para a falsa crença de que são as condições locais que têm de ser adaptadas a um conjunto pronto e empacotado de conceitos. No ensino de línguas estrangeiras no Brasil houve e ainda há muita aceitação de abordagens, métodos, práticas, transformados em materiais didáticos totalmente inadequados às realidades dos contextos educacionais brasileiros. O plural cabe, sim, porque até em uma mesma cidade, na escola pública, os contextos educacionais podem ser totalmente diferentes. Metodologias e materiais instrucionais delas decorrentes produzidos para um mercado internacional são completamente descabidos na visão de ensino de línguas estrangeiras descrita acima. Se, no

tradicional do professor de línguas, materna ou estrangeiras, muito mais voltada para o estudo dos traços da língua enquanto sistema; professores capazes de lidar também com realidades políticas e sociais, preparados para se engajarem em reflexões com os alunos que os levem à escolha de que língua querem e precisam aprender. É uma tarefa gigantesca, dado o peso da formação tradicional do professor de línguas em nossas universidades. Não fosse eu a eterna otimista, mesmo em situações desesperadas, diria, repetindo o Coelho em Alice no País das Maravilhas, *"Meu Deus! Meu Deus! É tarde, é muito tarde!"*.

Para atender às exigências do futuro, do ponto de vista dos fundamentos teóricos para o ensino de língua estrangeira, parece-me que uma abordagem instrumental seja a mais adequada, pois é mais sensível aos aspectos mais amplos do uso das línguas, e leva mais em conta o contexto social. É preciso aqui adiantar, antes que alguém objete, dizendo que o ensino de línguas instrumentais é por demais pragmático, desprovido de valor educacional, é preciso imediatamente adiantar que a abordagem instrumental, ou melhor dizendo, a abordagem ligada ao ensino de línguas para fins específicos, vai muito além de meros objetivos instrumentais, em sentido estrito, desprovido de valor educacional. Quem acompanhou o desenvolvimento da abordagem instrumental no ensino de línguas sabe que grande parte dos princípios que se encontram na base dessa abordagem têm relevância direta para o ensino do que estranhamente ainda é por vezes denominado ensino para fins gerais. A abordagem instrumental é fundamentalmente centrada no aluno e na aprendizagem, leva primordialmente em conta o contexto da aprendizagem e seus aspectos sociais (Hutchinson & Waters, 1987), não se reduzindo nunca a mera descrição do sistema formal da língua, sem objetivos outros que não os do estudo da língua pela língua, como é o caso, ainda, em grande parte do ensino de língua estrangeira na escola de 1º e 2º graus. É o que tem sido descrito como TENOR, ou melhor, *"Teaching English for No Obvious Reasons"*. A abordagem instrumental tem como ponto de partida objetivos realistas, muito claros, a serem atingidos levando-se em conta as necessidades do aprendiz e a situação de aprendizagem. Além do

mais, é uma área fértil de construções teóricas, tanto em relação a discursos alvo como a aspectos pedagógicos (Swales, 1985). Por certo, muito teria a ganhar o ensino de línguas estrangeiras em nossas escolas se fosse calcado em princípios da abordagem instrumental. Se a língua estrangeira está sendo aprendida para fins de comunicação, por que não seria possível especificar os determinantes essenciais? Aqui, também, no entanto, a necessidade de um processo adequado de formação de professores, executado de maneira crítica e teoricamente válida, é indispensável.

Não há dúvida que para que se esteja à altura das exigências do futuro, quase já passado, há que se realizar uma reviravolta total no ensino de língua estrangeira, tornando-o muito menos linguístico e muito mais humanístico e social, o que virá exigir uma reviravolta também nos materiais didáticos e nas tão amadas práticas pedagógicas ainda largamente em voga. De novo se torna necessário apontar para a condição *sine qua non* para o êxito de tal empreitada: a formação adequada do pessoal docente.

Termino enfatizando a necessidade de que para se conseguir avançar algo nas direções aqui apontadas é necessário um esforço conjugado de todos, responsáveis pela formação de docentes de línguas, professores e alunos, dispostos e preparados para lidarem com as realidades políticas e sociais, dispostos e preparados para estabelecerem meios de comunicação incessante com legisladores e organizações profissionais.

Neste final do milênio o ensino de línguas não é algo decorativo a ser acrescentado aos dotes de jovencinhas bem nascidas; é antes algo que envolve um complexo processo de reflexão sobre a realidade social, política e econômica, que tem um valor intrínseco importante no processo de capacitação de forças que levam à libertação face às imposições das forças de dominação. Volto à minha epígrafe: *Como pode qualquer língua vir a ser mais proveitosa para a humanidade?* Essa deve ser a preocupação constante de todos nós, linguistas aplicados, professores de línguas, e, também, de nossos alunos. É por essa razão que é obrigação do Estado colocar o acesso às línguas à disposição de todos os indivíduos e não apenas de alguns privilegiados.

Referências

- Ballalai, Roberto. 1982. Línguas estrangeiras e ideologia. In R. Nasr et al. (orgs.), *Foreign Language Teaching and Cultural Identity*. Instituto de Idiomas Yazigi/AIMAV.
- Bullivant, Brian M. 1995. Ideological influences on linguistic and cultural empowerment: An Australian example. In James W. Tollefson, pags. 161-186.
- Busnardo, JoAnne & Denise B. Braga. 1987. Language and Power: On the Necessity of Rethinking English Language Pedagogy in Brazil. In Sandra J. Savignon and Margie S. Berns. *Initiatives in Communicative Language Teaching II. A Book of Readings*. Addison-Wesley Publishing Company.
- Callado, Antonio. 1995. Niemeyer dá ao Rio um passado novo. *Folha de São Paulo*, 7/7/1995, Caderno 5, pag. 6.
- Candlin, C. N. 1985. Teacher-centred training: costing the process. In R. Quirk and H. G. Widdowson (Orgs.), pags. 107-20.
- Carvalho da Silva, Alberto. 1983. O papel das línguas estrangeiras no desenvolvimento científico. *Anais do VENPULI*, PUC-SP.
- Celani, M. A. A. 1981. Lerner-centred English language teaching in difficult circumstances. Comunicação apresentada no *24th IATEFL International Conference*. Atenas, Grécia.
- 1987. As línguas estrangeiras e a ideologia subjacente à organização dos currículos da escola pública. Comunicação apresentada na mesa-redonda Ideologia e Ensino de Língua Estrangeira, no *Congresso Internacional Discurso e Ideologia*, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro
- 1994. Assessing the Value of English for Specific Purpose Programmes in National Development. In Dick Allwright and Alan Waters. *Language in Aid Projects: Towards the Year 2000. Colloquium Proceedings*. Centre for Research in Language Education, Lancaster University

- Clifford, J. 1988. *The predicament of culture: Twentieth century ethnography, literature and art*. Harvard University Press.
- Cooke, D. 1988. Tics that constrict: English as a Trojan horse. In A. Cummin, A. Gagné, and J. Dawson (Eds.), *Awereness: Proceedings of the 1987 TESL Ontario Conference* (pgs. 56-62). TESL Ontario.
- Fairclough, Norman. 1989. *Language and Power*. Longman.
- Freire, P. 1972. *Pedagogy of the Oppressed*. Penguin.
- Giroux, H. 1988. *Teachers as Intellectuals: Toward a Critical Pedagogy of Learning*. Bergin and Garvey.
- Holmes, John, M. A. A. Celani, Rosinda Ramos and Mike Scott. 1993. The Use of English in Brazilian Academic Life: the Main Parameters, *Les Cahiers de l'APLIUT*. Vol. XIII,2 (nº51)
- Hutchinson, Tom and Alan Waters. 1987. *English for Specific Purposes. A learning-centred approach*. Cambridge University Press.
- Jespersen, Otto. 1904. *How to Teach a Foreign Language*. George Allen & Unwin Ltd.
- Kress, G. 1985. *Linguistic Processes in Sociocultural Practice*. Deakin University Press.
- Kress, G. & B. Hodge. 1979. *Language as Ideology*. Routledge & Kegan Paul.
- Mey, J. 1985. *Whose Language? A Study in Linguistic Pragmatics*. John Benjamin.
- Moacyr, P. 1936. *A Instrução e o Império*. I vol. pags. 1823-35. Companhia Editora Nacional.
- Moita Lopes, Luiz Paulo. 1981. "Yes, nós temos bananas" ou "Parafba não é Chicago não". Um estudo sobre a alienação e o ensino de inglês como língua estrangeira no Brasil. Comunicação apresentada no III ENPULI. Universidade Federal da Bahia. Salvador.

- Naisbitt, John. 1982. *Megatrends: Ten New Directions Transforming Our Lives*. Warner Books.
- Pennycook A. 1989. English as an international language and the insurrection of subjugated knowledges. Comunicação apresentada no *Fifth International Conference of the Institute of Language in Education*. Hong Kong. "LULTAC '89".
1995. English in the World/The World in English. In James W. Tollefson pags. 34-58.
- Quirk, R. & H. G. Widdowson. (Orgs.) *English in the World: Teaching and Learning the Language and Literatures*. Cambridge University Press.
- Phillipson, Robert. 1992. *Linguistic Imperialism*. Oxford University Press.
- Ribeiro, Darcy. 1992. A Lei da Educação: Pronunciamento no Senado Federal em 20 de maio de 1992. Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Brasília. Senado Federal. pag. 17.
- Swales, John. 1985. ESP - The Heart of the Matter or the End of the Affair?. In Quirk R. and H. G. Widdowson. pags. 212-223.
- Tollefson, James W. (Org.).1995. *Power and Inequality in Language Education*. Cambridge University Press.
- Van Dijk, T. 1990. Discourse and society: a new journal for a new research focus. *Discourse and Society* 1/1:5-16.

## INTEGRAÇÃO POLÍTICO-ECONÔMICA DO FINAL DO MILÊNIO E O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NO 1º E 2º GRAUS<sup>1</sup>

Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva  
UFMG

O ensino de línguas estrangeiras modernas, na Europa, só foi definitivamente consolidado no currículo escolar neste século. Segundo Howatt (1984:129), *em 1800, poucas escolas ensinavam línguas estrangeiras, a não ser como uma opção extracurricular, separada do trabalho principal da escola - o ensino das línguas clássicas. Em 1900, a maior parte das escolas secundárias incorporou uma ou mais línguas européias em seu currículo básico.*<sup>1</sup>

No Brasil, de acordo com Magalhães e Dias (1988), o ensino de alemão, francês e inglês tornou-se obrigatório a partir de 1855, ganhando posição de destaque, à semelhança das línguas clássicas. A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, o prestígio das línguas estrangeiras decaiu, pois seu ensino deixa de ser obrigatório. O francês, até então a língua dominante, perde seu prestígio e cede sua liderança para o inglês. A obrigatoriedade do ensino de línguas estrangeiras é restabelecida na Resolução n. 6/86, do Conselho Federal de Educação, que reformula o núcleo comum para os currículos de 1º e 2º graus. Tal obrigatoriedade, porém, fica restrita ao 2º grau. Diz o Art. 3º dessa resolução: O ensino de pelo menos uma Língua Estrangeira Moderna é obrigatório no segundo grau e recomendado para o 1º Grau, preferentemente a partir da 5ª série. A mesma orientação aparece no projeto de lei n. 1.258-C, de

---

<sup>1</sup> In 1800 very few schools taught foreign language except as optional 'extras' to the principal work of school, the teaching of classical languages. By 1900 most secondary schools of what could generically be called 'the grammar school type' had incorporated one or more of the major European languages into their core curriculum. (Esta e todas as outras traduções incluídas neste trabalho são de minha responsabilidade.)



1988, aprovado pela Câmara Federal em maio de 1993, que prevê, também, o ensino de uma segunda língua estrangeira moderna em caráter optativo, dentro das possibilidades da instituição. A legislação não estabelece quantas línguas devem ser ensinadas e, muito menos, qual ou quais.

Motivações político-econômicas e ideológicas fazem com que a opção preferencial seja pelo inglês e esta torna-se a língua mais ensinada nas escolas públicas e particulares apesar da reação de professores de outras línguas.<sup>2</sup>

Ironicamente, a história do ensino do inglês como língua estrangeira registra uma reação ao domínio do francês. Howatt (1984: 64) informa que, no século 18, trabalhos originalmente escritos em inglês se tornavam conhecidos através de suas traduções para o francês e que as pessoas que achavam inadequado estudar a filosofia e a literatura inglesas por intermédio de traduções começaram a se interessar pela aprendizagem do inglês. No final do século, na Alemanha, o interesse quase que obsessivo pela literatura inglesa, especialmente pelos trabalhos de Shakespeare foi o ponto de partida para o crescente ensino da língua inglesa.

Atualmente, inverteram-se os papéis e o inglês, segundo Gonzalez (1992:59), é a língua de 85% dos periódicos na área de ciência e tecnologia. No mundo inteiro aprende-se inglês e, segundo o mesmo autor, a expectativa é a de que, nos meados do próximo século, 85% da população mundial estará usando o inglês, como segunda língua ou língua estrangeira, para algum tipo de comunicação básica.

A China, de acordo com Qiquan (1993), tem um total de 800.000 escolas primárias e secundárias e cerca de 200 milhões de alunos nelas matriculados. Acredita-se que cerca de 100 milhões desses alunos são aprendizes de inglês – a maioria aprendendo inglês

---

<sup>2</sup> Em julho de 1993, o Primeiro Encontro de Professores de Línguas Estrangeiras Modernas (EMPLEM), sob os auspícios da Câmara Municipal de Belo Horizonte, discutiu formas de ampliar a oferta de línguas estrangeiras na rede pública dessa cidade.

como uma disciplina obrigatória dentro do período de nove anos de escolaridade obrigatória. Na universidade, o inglês é obrigatório até o segundo ano. Os candidatos a estudos avançados, na própria China ou no exterior, devem ter um ano de estudos intensivos de inglês.

Ainda na China, programas de universidade aberta, transmitidos por rádio e televisão universitários (incluindo cerca de 700 institutos locais e centrais de transmissão e 1500 estações em áreas rurais sob o controle da Rádio Central e da TV Universidade), oferecem cursos variados de língua inglesa: treinamento de professores, inglês comercial, inglês para hotelaria, etc. A universidade aberta, de uma certa forma, tem tornado a língua inglesa popular nesse país. Outras línguas são igualmente ensinadas e os governos locais têm incentivado os cidadãos a aprender línguas estrangeiras, como parte do esforço político para promover a abertura de suas regiões para o mundo. Na região de Dalian, por exemplo, as estações de rádio e televisão estão transmitindo um programa educacional com 50 frases simples em inglês, japonês e russo. O jornal local também imprime frases nas três línguas. Tal iniciativa tem sido muito bem recebida pela população.

Como se vê, a China incentiva o ensino de outras línguas, principalmente a de seus vizinhos. No Brasil, só agora se começa a prestar mais atenção ao espanhol, por causa do Mercosul e, nos outros países que fazem parte do acordo, o português começa a ganhar *status* de língua estrangeira digna de ser aprendida. A escolha do idioma a ser estudado é feita dentro da ótica utilitarista e imediatista. Na Universidade Federal de Minas Gerais, por exemplo, há muito que os professores de alemão, espanhol e italiano vêm fazendo pressão para que essas línguas sejam incluídas no Concurso Vestibular. A rejeição a essa idéia sempre foi muito grande e o argumento contra o espanhol, por exemplo, era o de que qualquer pessoa consegue ler em espanhol. Com o nascimento do Mercosul, surgiu uma certa boa-vontade em relação ao espanhol, mas a rejeição aos outros idiomas continua forte.

No meu entender, limitar o ensino de línguas a um idioma é decretar o isolamento cultural, é impedir que o indivíduo tenha acesso a outras culturas. Quando se aprende uma língua, adquire-se,

também, conhecimento sobre a cultura de seu povo, suas instituições, sua forma de pensar e de se comunicar. Um país em busca de novos parceiros de pesquisa, investidores e importadores deveria investir no ensino de diversas línguas estrangeiras, além do inglês. Ninguém seria irracional a ponto de propor a substituição do inglês. É reconhecida a importância desse idioma nas transações comerciais, na ciência, na tecnologia, na comunicação de massa, no turismo, etc. No entanto, o século 21, com a expansão da INTERNET, promete uma maior aproximação entre os povos e, logicamente, a proficiência em outras línguas estrangeiras será essencial para a conquista de novos parceiros. Como nos lembra Trim (1992: 8),

*... a habilidade no uso de uma língua nativa não será suficiente para uma cidadania efetivamente participativa no mundo do século 21. À medida que o efeito dos rápidos avanços na comunicação física e na tecnologia da informação venha a ser percebido em todas as partes do mundo, a comunicação internacional fará parte da experiência diária de segmentos da população cada vez maiores. Isso acontecerá devido uma maior mobilidade pessoal, à crescente tendência multilíngua e multicultural da própria sociedade, à presença do trabalho de emigrantes e turistas, assim como, ainda, ao resultado do contato por meio de rádio, televisão, telefone e sistemas de correio eletrônico. Conseqüentemente, ao final da educação compulsória, os formandos deverão (dentro dos limites de suas habilidades individuais) ser capazes de usar uma língua de comunicação internacional para a comunicação com outros falantes daquela língua (nativos e não-nativos), de forma a negociar o dia a dia e a desenvolver uma compreensão e aceitação mais amplas e mais profundas de outros modos de vida, atitudes, valores e crenças. Além de seu valor prático, essa experiência tem um valor educacional no desenvolvimento da personalidade, fazendo com o aprendiz seja mais consciente e seguro de sua identidade lingüística e cultural, mais tolerante com outras culturas e com a interação em sociedades complexas.<sup>3</sup>*

<sup>3</sup> (...) skill in the use of mother tongue will no longer be sufficient for effective participatory citizenship in the world of the 21st Century. As the

avaliar todos os usos e atividades de linguagem. Simultaneamente, desvalorizam-se as outras línguas, de forma implícita ou explícita, e legitima-se o inglês como língua dominante.

Algumas iniciativas isoladas contemplam essa preocupação. Como exemplo, cito a Fundação Educacional de Contagem em Minas Gerais, que vem, desde 1994, oferecendo cursos optativos de outras línguas estrangeiras. Em 1994, foram oferecidos cursos de alemão e espanhol e, este ano, serão acrescentados os cursos de italiano e francês. A demanda por esses cursos tem sido muito positiva e a expectativa é a de que o inglês deixe de ser obrigatório e os alunos possam optar por um dos cinco idiomas a partir de 1996. Iniciativas que contribuem para a democratização do ensino de línguas, como essa do município de Contagem, devem ser incentivadas, pois demonstram uma preocupação com a formação integral do cidadão.

A entrada de um novo milênio é um bom momento para se repensar essa questão e, ainda, para se revisarem os objetivos do ensino de línguas estrangeiras. Há os que advogam a impossibilidade de se ensinar a língua estrangeira globalmente, desenvolvendo as quatro habilidades básicas: falar, ouvir, ler e escrever. Para esses, é melhor desenvolver bem uma habilidade do que desenvolver mal as quatro. A habilidade de leitura tem sido priorizada, mesmo depois do advento das abordagens comunicativas que tanto enfatizam a comunicação oral. Rejeito que tal escolha, muitas vezes, leva em conta apenas a "necessidade" dos alunos, deixando de lado o seu desejo ou a sua formação integral. Explico o porquê de necessidade estar entre aspas. O ensino de 1º e 2º graus deveria visar à formação integral do cidadão e não, à sua preparação para o Concurso Vestibular. A Comissão Permanente do Vestibular da UFMG vem reforçando essa idéia junto aos professores desses dois níveis de ensino. Não é justo que o ensino de línguas esteja condicionado ao objetivo final de ler um texto no Vestibular. Onde ficam os desejos e as necessidades reais dos aprendizes? Onde fica a formação geral do cidadão? Veja-se o caso das escolas técnicas, onde a opção pela leitura é esmagadora. Argumenta-se que o técnico só precisa da língua estrangeira, normalmente o inglês, para ler textos técnicos. No

entanto, muitos alunos das escolas técnicas federais de 2º grau vão continuar seus estudos e – quem sabe? – transformar-se em pesquisadores. Vão necessitar da língua estrangeira para escrever artigos, utilizar a INTERNET e, até, apresentar trabalhos em congressos. Será que esses alunos foram consultados a respeito dos objetivos de seus cursos.

A visão imediatista do ensino de língua estrangeira não previu a chegada da TV a cabo e da INTERNET. É assustadora a velocidade da aquisição de computadores pessoais. Prevê-se que, em pouco tempo, a comunicação eletrônica estará acessível às camadas mais pobres, como aconteceu com a televisão. Aliás, as primeiras máquinas estão se transformando em sucata e sendo doadas ou vendidas a preços irrisórios. Com mais esse avanço tecnológico, o cidadão precisará, desenvolver não apenas a habilidade de leitura, mas também as habilidades orais e de escrita.

Desenvolver as quatro habilidades não significa obter o domínio completo do idioma, mas saber utilizar algumas funções básicas, como, por exemplo, identificar-se, cumprimentar, agradecer, pedir e dar alguma informação, subscrever envelopes, preencher cupons, escrever pequenas mensagens, entre outras. Isto não significa nenhuma missão impossível, principalmente se o trabalho do professor se voltar para o treinamento do aprendiz visando à sua autonomia. O exemplo é grosseiro, mas vale registrar uma reportagem recentemente publicada no caderno Cotidiano (p.4), da Folha de São Paulo, de 27 de maio de 1995, intitulada **'Damas da noite' aprendem inglês**. Diz o texto que *as prostitutas da Vila Paraíso treinam frases em inglês para conquistar seus clientes "gringos"*. O jornal reproduz três frases: *Want sleep me; No money, no love; No condon, no tique tique* (sic). São apenas três frases com problemas sintáticos e fonológicos, mas suficientes para que uma prostituta aborde seu cliente e exponha suas condições.

Revisar os objetivos é um passo importante, no entanto, outros precisam ser dados. É necessário derrubar os mitos que permeiam o ensino de línguas estrangeiras nas escolas de 1º e 2º graus, analisar os currículos dos cursos de licenciatura e estabelecer

uma política de educação continuada, priorizando-se a educação à distância.

Quanto aos mitos, aponto seis que precisam ser atacados:

- A escola secundária, especialmente a pública, não é competente para ensinar línguas estrangeiras.

*Não sabem nem português, para que aprender inglês é o preconceito vigente contra as classes populares. Despreza-se o dialeto não-padrão e acredita-se que o ensino do inglês deve ser privilégio das elites. Em minha pesquisa de Doutorado, comprovei a existência desse preconceito até na música popular, em que se encontra, por exemplo, Carlinhos Miranda cantando: Alô, alô, alô, boy, deixa essa mania de inglês; fica tão feio pra você, moreno frajola, que nunca frequentou os bancos da escola.*

- O curso livre é o lugar para se aprender língua estrangeira.

O senso comum reforça esse mito. Em reportagem publicada no Estado de Minas, de 30 de abril de 1995, encontram-se as seguintes afirmações:

*A abertura do mercado para os cursos de inglês foi estimulada pelo próprio sistema oficial de educação, tanto nas escolas públicas quanto privadas. "O ensino de inglês nas escolas sempre foi muito ruim e não teve nenhuma melhora. Exige-se muito e ensina-se mal. Professores teóricos saem das Faculdades de Letras e repetem os mesmos erros: ensinam a traduzir, não ensinam a falar, que é a base para aprender a ler e a escrever", sentencia Márcio Mascarenhas.*

O espaço do curso livre, porém, está reservado para a elite econômica, pois as classes populares não têm como financiar tais estudos. Além disso, as elites não querem se misturar aos pobres. Na reportagem citada, lê-se, ainda:

*O diretor do Mai (sic), Paulo Coutinho, acredita "que a popularização é perigosa e a escola tem que ser cara". Sonilton de Barros emenda que é de elite porque "no Brasil onde a massa populacional ganha um salário mínimo, só a elite tem direito ao consumo.*

- **Sem equipamento audiovisual é impossível desenvolver um bom curso de língua estrangeira.**

Esse mito ignora tanto o sucesso dos aprendizes que estudaram idiomas antes do advento dos equipamentos quanto a possibilidade de se ministrar um bom curso com criatividade e poucos recursos.

- **A língua estrangeira é importante apenas para os alunos que irão para a universidade.**

O curso secundário em vez de se preocupar em formar o cidadão, busca objetivamente prepará-lo para o Vestibular. Em lugar de se estabelecerem objetivos básicos para a formação do indivíduo e capacitar o aprendiz a utilizar a língua para tarefas orais e escritas simples, que seriam perfeitamente possíveis dentro da escola secundária, pretende-se ensinar apenas a gramática ou a leitura, transformando a aula de língua estrangeira em uma tarefa inútil e desestimulante.

- **Saber uma língua estrangeira é falar como nativo.**

Esse é, talvez, o mito que mais interfere no processo ensino/aprendizagem, pois, geralmente, professores e alunos acreditam que aprender uma língua estrangeira é adquirir a competência semelhante à do nativo. Como tal expectativa é inatingível, ambos sentem-se desmotivados e não se empenham em buscar objetivos possíveis de serem atingidos.

- **O material didático é o grande responsável pelo insucesso das aulas de línguas estrangeiras.**

A maioria dos professores sente-se presa ao material didático, que, normalmente, lhe é imposto pela escola, e não se julga capaz de produzir material próprio. A pressão do material didático é tão forte que cumprir um programa passa a ser sinônimo de esgotar o livro.

O próximo passo, nesse caso, deverá ser a revisão dos currículos dos cursos de licenciatura que enfatizam o conteúdo e ignoram a formação específica do professor de língua estrangeira

restrita, praticamente, à disciplina "prática de ensino" nas Faculdades de Educação. Com o avanço da Lingüística Aplicada, inclusive no Brasil, é preciso abrir espaço para suas descobertas. A pesquisa em sala de aula, tanto a etnográfica quanto a pesquisação, não pode estar ausente do treinamento do futuro professor.

Finalmente, é preciso cobrar das universidades que reciclem os profissionais despreparados que já estão atuando no mercado. Uma política de educação continuada, com a utilização dos vários recursos de que o mundo de hoje dispõe – entre outros, a INTERNET, as teleconferências, o vídeo – poderia atingir centenas de profissionais utilizando a educação à distância.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- GONZALEZ, Andrew. Prospectives issues and problems of language teaching in the third world. In: MATTER, Johan F. (ed.) Language teaching in the twenty-first century. Aila Review, n.9,1992.
- HOWATT, A.P.R. A History of English Language Teaching. Oxford: Oxford Univeristy Press, 1984.
- MAGALHÃES, Helena G., DIAS, Reimildes. Prática de ensino e aprendizagem de língua estrangeira. Belo Horizonte: UFMG, 1988.
- QIQUAN, Shu. The Present Situation and Current Tendency in English Teaching in China. In: 1993 BEIJING-HOHHOT INTERNATIONAL SYMPOSIUM ON LANGUAGE TEACHING METHODOLOGY. 4-12 de outubro de 1993. (no prelo)
- PHILLIPSON, Robert. Linguistic Imperialism. Oxford: Oxford Univeristy Press, 1992.
- TRIM, Johan F. Language teaching in the perspective of the predictable requirements of the twenty-first century. In: MATTER, Johan F. (ed.) Language teaching in the twenty-first century. Aila Review, n.9,1992.



**PAIVA, Vera Lúcia M. O. A língua inglesa enquanto signo na cultura brasileira. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras da UFRJ, 1991. (Tese de Doutorado)**

## SILÊNCIO E PODER NO ENSINO DO PORTUGUÊS

Maria Christina Diniz Leal  
Universidade de Brasília

Fala-se muito em cidadania hoje no Brasil. Questiona-se também muito a falta de consciência que as pessoas têm de seus direitos e deveres na sociedade. Falta, entretanto, encontrar formas de ação que possam promover o desenvolvimento dessa consciência. E um dos elementos básicos nesse processo é o tipo de relação do ser humano com a linguagem, com a palavra, o que depende, entre outros fatores, do tipo de ensino de língua materna que tenha tido.

Considero que o desenvolvimento de uma **conscientização crítica da linguagem** no ensino do português poderá contribuir nesse processo.

Esta comunicação apresentará os resultados de uma pesquisa intitulada "Língua Materna e Cidadania" cujo objetivo é investigar como desenvolver uma **conscientização crítica da linguagem** e um **discurso emancipatório** no ensino de Língua Portuguesa.

### 1. As bases teóricas

A pesquisa se orientou pela proposta de uma **conscientização crítica da linguagem**, formulada por Norman Fairclough, Rommy Clark, Roz Ivanic e Marilyn Martin-Jones, da Universidade de Lancaster, Inglaterra, a qual, por sua vez se baseia, entre outros, nos trabalhos de Althusser e Gramsci, respectivamente, sobre ideologia e hegemonia.

A **conscientização crítica da linguagem** se desenvolve a partir da concepção da linguagem como prática social, isto é, como discurso. Segundo esta concepção, discurso é um modo de representação do mundo e um modo de ação.

A prática discursiva é modo de representação do mundo, pois participa da construção dos sistemas de conhecimento e de crenças de uma sociedade; participa da construção das identidades e das relações sociais entre as pessoas. O discurso está assim implicado

nas várias orientações da prática social: econômica, política, cultural e ideológica.

A **conscientização crítica da linguagem** desenvolve um Estudo Crítico da Linguagem, que procura mostrar como as convenções e práticas da linguagem são investidas de relações de poder e processos ideológicos. Entretanto o objetivo do Estudo Crítico da Linguagem não é apenas despertar a consciência de como o discurso é moldado por relações de poder, mas é também promover a integração com o que poderá vir a ser, isto é, com a transformação, por meio da proposta de um **discurso emancipatório**.

Algumas formas de discurso emancipatório são: aprendizagem por pessoas/grupos dominados de verbalizar sua experiência, especialmente em domínios públicos inacessíveis; a determinação de pessoas, grupos dominados para se fazer ouvir, especialmente em domínios burocráticos; desenvolvimento de práticas de leitura crítica e de oposição a textos orais ou escritos.

Fairelough (1992) entende que o desenvolvimento de uma conscientização crítica do mundo e das possibilidades de mudá-lo deveria ser o objetivo principal da educação, inclusive da educação lingüística. Para Fairelough, a conscientização crítica da linguagem está estreitamente ligada à questão da cidadania.

## 2. Características gerais da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida durante o ano de 1994, na turma A, da 7ª série de uma escola pública de Brasília, o Polivalente.

A escolha da turma baseou-se apenas na disposição da professora Marlúcia Feitosa Gomes em participar da pesquisa e na compatibilidade de horários entre o trabalho no Polivalente e as atividades na Universidade de Brasília.

O projeto se desenvolveu de março a dezembro de 1994. Trabalhamos juntas a professora da turma e eu. Houve 66 encontros. Uma vez por semana, por cerca de 2 horas, desenvolvíamos o projeto em sala de aula. Ora eu coordenava as atividades, ora era a professora, outras vezes a coordenação era conjunta. Havia também um encontro de trabalho semanal, de cerca de 2 horas, em que

Num segundo encontro com a turma, a questão proposta foi "O que é cidadania?" E as respostas foram as mais padronizadas, ressaltando os direitos e deveres dos cidadãos.

A partir de então foram sendo apresentadas questões e algumas delas surgiam das próprias respostas/considerações da turma.

A metodologia foi a seguinte: era proposta uma questão, a turma se organizava em grupos para debater e, ao final, era redigida, em conjunto, uma resposta. Cada grupo escolhia um relator para apresentar os resultados da discussão. Depois se debatiam as respostas com a turma toda. Os debates sobre o estudo da gramática não foram feitos em grupo, mas com a turma em conjunto, pois consideramos que era um assunto sobre o qual não tinham hábito de discutir e poderiam ficar sem saber o que dizer ou pensar. E o trabalho oral em conjunto estimularia mais o debate.

Nas aulas seguintes foram propostas questões, sendo que cada uma foi discutida em uma aula, perfazendo o total de 7 encontros. A seguir serão apresentadas as questões, seguidas de algumas das respostas dos alunos que serão transcritas como foram escritas ou faladas:

1. "Todas as pessoas no Brasil de hoje são realmente cidadãos?"

Respostas: a)"Não. Porque as pessoas não cumprem os seus deveres e respeitam os direitos."; b)"Não. Porque muitas pessoas não podem utilizá-los devido a sua situação econômica e social, na qual os brasileiros vivem. Também, porque a sociedade é muito preconceituosa em relação às classes inferiores e suas raças."

2. "O que pode ser feito para mudar essa situação?"

Respostas: a)"Desde cedo, nas escolas, os alunos deverão ser conscientizados em relação a este problema para que no futuro a nossa geração já conscientizada possa resolvê-lo e também a geração atual deveria se unir para mudar essa situação."; b)"Conscientizando a sociedade em qual governantes devemos votar e também ajudar os mais carentes e necessitados. Essa conscientização pode ser feita através dos meios de comunicação e órgãos de acesso à comunidade."

3. "De que precisaria uma pessoa para desenvolver essa conscientização?"

Respostas: a)"Informação sobre o que é um país, com suas leis, normas, cada um com direitos e deveres; sobre o que é o voto."; b)"Espírito crítico para observar a realidade, ver aspectos positivos e negativos."

4. "Você acha que existe uma relação entre a língua materna, a língua que usamos todos os dias e a cidadania?"

Respostas: a)"Para pedir, exigir, se comunicar a gente usa a Língua Portuguesa."; b)"Para desenvolver a consciência. Para ter conhecimento dos direitos e deveres."

5. "O que é preciso mudar no ensino de Língua Portuguesa para a pessoa se conscientizar?"

Respostas: a)"É necessário que a pessoa tenha informação."; b)"Não aceitar passivamente a opinião dos outros, mas ao mesmo tempo respeitar as opiniões."; c)"Analisar os dois lados, comparar."

6. "O que deve ser mudado na leitura para desenvolver essa conscientização?"

Respostas: a)"Deveria haver na escola o direito de opinião. Mas nessas aulas aqui, a gente expressa opinião, debate, promove o entendimento."; b)"Que fossem desenvolvidos temas polêmicos para que se chegue a uma conclusão."; c)"É o seguinte, aquele negócio assim parádico ... texto do tipo "O gato pulou do telhado"... Tem que ser texto moderno, da nossa realidade."; d)"Dar trinta minutos de debate sobre assunto da atualidade. Nestas aulas deveria ser possível expressar opinião."

7. "O que deveria ser mudado no ensino da gramática para promover essa conscientização?"

Respostas: a)"A literatura lida mais com a nossa conscientização; a gramática já nem tanto."; b)"Bem, na aula de texto a gente consegue participar, assim mais na hora de compreender o texto, todo mundo participa, discutindo como é que compreendeu cada partezinha do texto."; c)"Na aula de gramática a gente só tem que

discutir que conceitos; dizer o que é uma coisa, o que é outra; a gente só fala assim: O que é isto? Ai a gente diz: sujeito composto."; d) "A gente não pode dar opinião. A gramática não vai mudar e vai ser aquilo sempre."; e) "Na gramática a gente só aprende na hora do (...) aí vem a prova a gente decora."; f) "Eu acho assim quando a matéria é meio cansativa, aí o aluno chega assim na escola. Ai tipo assim: "Aí eu não vou precisar saber o que é sujeito, predicado na minha vida. Agora eu já sei escrever. Eu não vou usar isso. Ai é muito chata psicologicamente; quando a aula passa, acabando a prova, passa..."

#### Reflexões sobre as respostas dos alunos

Uma análise das respostas dadas permite identificar um denominador comum às falhas apontadas no ensino da Língua Portuguesa: as relações de poder. No fundo verifica-se que o que está sendo questionado é o poder exercido sobre o aluno, poder que se manifesta sob várias formas, sobretudo pelo silêncio (Orlandi, 93).

Quanto aos textos lidos, alguns alunos têm a impressão de que os textos não tratam do Brasil e, diante disto, manifestam o interesse em trabalhar com temas brasileiros atuais. O textos revelam assim a idealização da realidade social (família, trabalho, escola, juventude/adolescência). Ocorre, portanto, o silêncio sobre a realidade social. Estabelece-se deste modo o distanciamento entre a escola e a realidade, o que contribui para a alienação do aluno.

Percebe-se também, pelas respostas, a necessidade que os alunos têm de poder dar opinião, de poder falar livremente. Verifica-se que os alunos podem falar em sala, mas não podem dizer realmente o que pensam, isto é, não podem expressar opinião. Ocorre o silenciamento. Desta vez, do aluno como sujeito, com direito à voz crítica. Ele fala para responder ao professor, mas não para se colocar criticamente. Em vários comentários, que não foram transcritos neste trabalho, os alunos observam que os professores não os respeitam, mas desejam ser respeitados.

Esse silenciamento do aluno como sujeito se manifesta também no estudo da gramática. O aluno não tem a possibilidade de opinar sobre o ensino da língua. Mesmo não concordando com o que está estudando, mesmo não vendo sentido, nem utilidade naquele tipo

de atividade, ele estuda para cumprir o ritual e passar na prova. Deste modo, o estudo da gramática provoca insegurança e se torna uma das formas mais contundentes de relação de poder no ensino do português.

#### **Silêncio, poder e ideologia**

O ensino da Língua Portuguesa é uma das formas claras de manifestação da ideologia dominante na educação brasileira. Não é uma prioridade desse ensino desenvolver a capacidade de opinar, nem estimular o espírito crítico do aluno e a sua participação na vida comunitária.

No ensino do português, estimula-se reprodução do conhecimento, pela repetição dos paradigmas descritivos. Estimula-se, portanto, o submetimento às regras, sem criticá-las. Além disto, não se estabelece um compromisso entre escola e realidade social.

Enfim, o ensino não procura desenvolver a capacidade intelectual do aluno, no sentido proposto por Gramsci, isto é, a capacidade de crítica, de participação, de atuação. Mas, ao contrário, contribui para formar indivíduos passivos e alienados, atendendo aos interesses da ideologia dominante.

E as respostas dos alunos apontaram justamente para estas falhas e para um desejo de mudar a realidade do ensino da língua. E o que propuseram é o que nesta proposta se denomina um **discurso emancipatório**.

#### **4. Desenvolvimento da proposta - etapa 2ª - agosto a novembro/94**

A partir de agosto de 94, começamos a desenvolver a proposta de uma conscientização crítica da linguagem na turma, ao mesmo tempo em que os conteúdos programáticos iam sendo dados.

As mudanças implementadas, todas decorrentes das críticas feitas pelos alunos, foram as seguintes:

- **Nas relações de poder em sala de aula.** Procuramos que se desenvolvesse o poder (**empowerment**) do estudante e da professora. O aluno passou a participar das decisões em sala de aula sobre as

mais diversas questões, tendo o direito de opinar e interferir no processo. A turma decidia sobre questões que diziam respeito a problemas individuais, à disciplina, à dinâmica da aula. E também sobre a escolha de temas para leitura, trazendo textos para serem lidos.

Por sua vez a professora, passou a tomar decisões diferentes quanto ao seu trabalho em sala de aula. Decidiu mudar as relações de poder em sala de aula, estimulando os alunos a se colocarem como sujeitos do processo; e, por outro lado, assumindo um papel diferente como professora, não o de simples repassadora de informações, mas o de investigadora e criadora no processo de ensino.

- **Nos temas para leitura.** Os temas foram escolhidos pela turma: menor abandonado, as eleições, adolescência. Os textos foram de jornais, revistas, outros livros que não o didático. Os alunos trouxeram textos para ler em sala e para um mural.

- **Na metodologia de trabalho.** A professora passou a fazer menos uso da palavra e, por outro lado, a estimular a participação oral dos alunos em debates, trabalhos de grupo. Foi estimulada a discussão sobre a realidade do país; sobre problemas da descrição gramatical; sobre interpretação de textos.

- **No estudo da gramática.** Foram dadas informações sobre o surgimento da língua portuguesa; a turma também teve informações sobre as razões do surgimento das primeiras gramáticas da língua portuguesa, razões de ordem política e econômica. Além disto, foram mostrados os vários tipos de gramática, ressaltando-se a gramática que os falantes trazem em suas mentes e que o aluno já domina, mesmo antes de entrar na escola.

Diminuiu-se, em cerca de 60%, o número de exercícios de classificação, de análise gramatical. Em substituição, os alunos foram estimulados a falar de gramática com suas próprias palavras; a apontar dúvidas, identificar onde ocorria insegurança. A professora mostrou falhas existentes no aparato gramatical, desfazendo a idéia corrente de que gramática é algo irretocável, perfeito e imutável. As construções gramaticais foram examinadas no contexto e foram mostrados aspectos estilísticos/expressivos das mesmas.



Procurou-se, sobretudo, desenvolver a **confiança** do aluno quanto ao seu conhecimento gramatical, quanto à sua competência linguística. O aluno foi estimulado a pensar e a falar sobre a gramática, a desenvolver um trabalho crítico.

### 5. Avaliação

Foi feita uma avaliação quantitativa, nos moldes tradicionais, pois desejávamos investigar qual o rendimento da turma quanto aos conteúdos programáticos, em relação às demais turmas.

Foi comparado o desempenho da turma A (em que se desenvolveu a pesquisa), com o da B, no início e no fim do ano, por meio de um teste diagnóstico inicial e outro final. A turma A foi a melhor no início e continuou melhor no final, depois de terem sido implementadas as mudanças. Além disto, foi a turma que teve melhor desempenho entre as 4 turmas de 7ª série na prova do último bimestre.

A avaliação qualitativa foi feita durante todo o processo, enquanto observávamos o progressivo crescimento da capacidade crítica dos alunos, a qual se manifestou nas considerações e opiniões emitidas nos debates; na diferença entre as respostas dadas no início dos trabalhos e as dadas ao final. No início, verificou-se que a turma só opinava, repetindo o que dizia o senso comum. No final emitiu opiniões próprias sobre o ensino, apontando aspectos que dificilmente são analisados no contexto de sala de aula. A turma revelou também maior amadurecimento, maior consciência crítica nas respostas dadas ao questionário de avaliação proposto no final do ano. Foi perguntado "Que diferença você notou entre as aulas de Língua Portuguesa de que participou durante o projeto e as aulas de português das séries anteriores?"

Algumas das respostas foram: a) "Aqui acho que não há mais aquelas "decorebas" que fazíamos antigamente. Esses dias, a professora Marlúcia fez um teste com a gente e percebi que nós estávamos conseguindo entender mais a gramática, pois agora, cada um consegue consentuar um termo da gramática com suas próprias palavras."; b) "Após este projeto as aulas ficaram mais descontraídas e não tinha mais esse negócio de decoreba, que por sinal é uma coisa

ruim para nosso aprendizado. Cada aluno, tinha sua resposta com suas próprias palavras para explicar uma determinada coisa."; e) "Foi superinteressante as aulas da língua materna ajudou bastante. E com uma grande diferença dessas aulas do que as anteriores. Notei que essas aulas ajuda a formar uma idéia geral sobre os assuntos que aprendemos."

A avaliação da professora da turma também foi positiva, pois ela considerou que os alunos aprenderam mais, manifestaram maior interesse. E que não houve problemas com disciplina.

#### 6. Considerações finais

Esta pesquisa foi uma tentativa de investigar como desenvolver um discurso emancipatório no ensino da Língua Portuguesa. Foi uma primeira experiência, mas os resultados obtidos estimulam a continuar na investigação.

O desafio que se coloca é: como alterar a tradição no ensino do português, orientada pela ideologia vigente de passividade, submissão e desenvolver um discurso emancipatório? Como trabalhar com questões tão complexas como as relações de poder, de autoridade e vencer a insegurança e o medo de professores?

Considero que os resultados positivos alcançados por investigações nesta linha podem estimular outros professores a desenvolver experiências semelhantes. Trabalhar a proposta em um nível mais amplo é uma questão de vontade política que não se limita ao ensino da língua portuguesa, mas que passa pela definição do tipo de sociedade que o país deseja construir.

#### 7. Referências bibliográficas

ALTHUSSER, Louis. *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado*. Brasil: Presença; Portugal: Martins Fontes, 1974.

BRANDÃO, Carlos. *Pesquisa participante*. São Paulo, Brasiliense, 1986.

\_\_\_\_\_. (org.). *Repensando a pesquisa participante*. São Paulo, Brasiliense, 1987.

- CLARK, R., FAIRCLOUGH, N., IVANIC, R. e MARTIN-JONES, M. Critical Language Awareness. In: Lancaster University, Centre for Language in Social Life, Working Paper n. 1, 1988.
- CROOKS, Graham. Action research for second language teachers: going beyond teacher research. *Applied Linguistics*, Oxford, Oxford University Press, 14(2): 130-44, June 1993.
- DEIRÓ, Maria de Lourdes Chagas. *As belas mentiras*. São Paulo, Moraes, s.d.
- FAIRCLOUGH, Norman (ed.) *Critical language awareness*. London e New York, Longman, 1992.
- \_\_\_\_\_. *Discourse and social change*. Cambridge, Polity Press, 1992.
- \_\_\_\_\_. *Language and power*. London, Longman, 1989.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1969.
- \_\_\_\_\_. *Pédagogie des opprimés*. Paris, Maspro, 1980.
- GRADDOL, David e SWANN, Joan. *Gender voices*. UK, Oxford e USA Blackwell, 1992.
- GRAMSCI, Antonio. *Selection from the prison notebooks*. London, Lawrence and Wishart, 1971.
- HAGUETTE, Teresa Maria Fronta. *Metodologias qualitativas na sociologia*. Petrópolis, Vozes, 1971.
- ORLANDI, Eni. *Discurso e leitura*. São Paulo, Cortez; Campinas, Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1988.
- \_\_\_\_\_. *Palavra, fé e poder*. Campinas, Pontes, 1987.
- \_\_\_\_\_. *As formas do silêncio*. Campinas, SP., Editora da UNICAMP, 1993.

## INTERPRETANDO A INTERAÇÃO SALA DE AULA: IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO<sup>1</sup>

Kazue Saito Monteiro de Barros

UFRN

Neste trabalho, reúno alguns comentários sobre como a análise da interação em sala de aula pode vir a ser relevante na descoberta de pressupostos básicos que subjazem aos processos instrucionais na escola. As observações aqui reunidas vieram à tona na investigação de dois temas, em aulas predominantemente expositivas, sobre a organização dos turnos (com interesse especial na questão da interrupção) e a descontinuidade tópica (com atenção central no uso da repetição). O comportamento da professora em relação à alocação dos turnos e ao uso da repetição parece demonstrar uma concepção bastante simplista do processo de ensino e aprendizagem.

### **Análise da interação em sala de aula: por que fazer?**

Não resta dúvida que professores, pesquisadores e especialistas da educação em geral gostariam de descobrir mais sobre como as pessoas aprendem.

Como menciona Allwright (1991:xvii), por muito tempo se pensou que na tríade professor-aluno-método de ensino, o método era a parte mais importante e tudo que se tinha a fazer para o sucesso escolar era achar o método certo. Mas muitas pesquisas já demonstraram que um bom método não é garantia de aprendizagem. O autor menciona que nos anos 60 e início dos anos 70, importantes projetos foram desenvolvidos com o intuito de comparar os principais métodos de ensino de inglês da época. O mais famoso, pelos resultados obtidos, foi o Projeto Pennsylvania que comparou os métodos audiolingual e o tradicional. O próprio diretor do projeto considerou os resultados inconclusivos "traumáticos para o

---

<sup>1</sup> Texto apresentado na Mesa-Redonda Os Discursos Oral e Escrito na Sala de Aula, realizada na 47ª Reunião Anual da SBPC, São Luís, de 9 a 14 de julho de 1995, como parte da programação da ABRALIN.

a) apesar da sala de aula ser o lugar onde professores e alunos se reúnem diariamente para que o processo de ensino/aprendizagem se materialize, ainda sabemos muito pouco sobre o que realmente ocorre nesse contexto (por exemplo, Stubbs, 1976:114 e van Lier, 1988:37).

b) esse objetivo básico se dá principalmente através da interação oral. Entre vários, Cazden (1988:3) reconhece que "o propósito básico da escola é atingido através da comunicação". O estudo dessa comunicação é tão central, diz a autora, por ser a língua falada o principal meio utilizado pelo professor para ensinar e pelos alunos para demonstrar ao professor o que aprenderam. Sinclair e Brazil (1982:24) também sustentam que "a maior parte do tempo da atividade do professor é verbal", usando sua fala para contar coisas, informar, descrever, explicar processos e funcionamentos, demonstrar experiências; dar ordens, chamar a atenção, instruir como fazer, organizar o processo de ensino/aprendizagem; promover contribuições, perguntar, estimular respostas, envolver os alunos; avaliar (Sinclair e Brazil, 1982:22). Rubin (1990:3) menciona que a fala "é a nossa forma de ação básica".

c) se a sala de aula é o lugar onde se dá o ensino/aprendizagem e se a maior parte desse processo é feito oralmente, é óbvia a relevância do estudo dessa interação, principalmente se se levar em conta que pode haver uma lacuna entre as teorias que o professor tem e seu comportamento na prática. Pesquisar a interação em sala de aula é tentar descobrir mais sobre o processo de ensino/ aprendizagem. Como Allwright (1991) coloca

Researchers and teachers alike want to know what *really* matters, what *really* helps learners, but of course there are no straightforward answers ... in order to help our learners learn, it is not 'the latest method' that we need, but rather a fuller understanding of the language

classroom and what goes on there. (Allwright, 1991: xviii, ênfase original)<sup>2</sup>.

#### A alocação dos turnos numa aula expositiva

Os Exemplos 1 e 2 abaixo retratam o comportamento rotineiro da professora (P) na alocação dos turnos. Trata-se de uma aula de geografia. O tópico acadêmico é Europa. Luciana (L) é excelente aluna.<sup>3</sup>

**Exemplo 1<sup>4</sup>:** a professora pergunta qual o país favorito a vários alunos. O país mais citado é a França. As justificativas pela preferência são mais ou menos repetidas, baseadas nas características comentadas anteriormente pela professora.

1 L: posso dizer o meu tia?

2 P: po:de é basicamente isso né luciana?

3 (...) não está correto? (...)

4 L: tá mas//

5 P: o que você poderia falar é exatamente isso \

6 que que (.) wallace falou (.) que os outros falaram (.)

7 de uma maneira diferente

8 mas BASICAMENTE a resposta foi essa \

---

<sup>2</sup> Pesquisadores e professores querem saber o que importa *realmente*, o que *realmente* ajuda os alunos, mas é claro que não há respostas directas ... a fim de fazer com que os alunos aprendam, não é 'o mais recente método' que precisamos, mas uma compreensão mais abrangente da língua falada em sala de aula e do que ocorre nesse contexto.

<sup>3</sup> A identificação dos alunos bons e fracos foi baseada não só no meu conhecimento do grupo como também em afirmações gravadas da professora.

<sup>4</sup> Símbolos usados na transcrição:

(.) micropausa; (...) pausa; \ e / entoação descendente e ascendente; // interrupção; ah: alongamento; + + fala mais rápida; (( )) comentários.

- 9 que a França por ser um país ao mesmo tempo  
10 que é moderno mas que tem uma tradição ...  
(reafirma justificativas dos alunos)  
11 então vamos lá

No exemplo, fica claro que a professora impede a fala da aluna. Embora, na linha 2, ela diga "po:de" não faz a pausa necessária para a resposta, mantendo o turno e indicando que a contribuição de Luciana é irrelevante: "é basicamente isso", afirmação repetida nas linhas 5: "o que você poderia falar é exatamente isso" e 6: "que que (.) Wallace falou (.) que os outros falaram". A pergunta (qual o seu país preferido?) não tem a função de verificar conhecimento e a resposta não pode ser avaliada como certa/errada. Mas a professora trata a pergunta como se fosse desse tipo, referindo-se a um enunciado básico, exato e correto, já fornecido por outros alunos: "é basicamente isso" (linha 2); "não está correto?" (linha 3); "o que você poderia falar é exatamente isso" (linha 5); "mas BASICAMENTE a resposta foi essa" (linha 8), aqui enfatizando ainda a palavra basicamente. Nas estratégias de manutenção de turno também está incluída a paráfrase (linhas 9-10, introduzida nas linhas 6-8), usada pela professora para indicar que o assunto está encerrado, já que, na rotina da sala de aula, a avaliação positiva da resposta de um aluno é uma forma de fechamento do que veio antes. Em seguida, ela sinaliza que vai começar um novo assunto com "então vamos lá" (linha 11).

**Exemplo 2:** a professora introduz e explica o conceito de península

- 1 P: ... então aqui ((aponta no mapa))  
2 Portugal e Espanha (.) se vocês observarem  
3 formam uma? Luciana?  
4 L: península  
5 P: península (.) tá?  
6 ... península ibérica ... a própria Europa é uma península ...  
7 escandinávia ... Itália ... os Balcãs ...  
(P continua explicação)

- 32 então vocês estão vendo que a: parte física da europa (...)  
33 é formada de várias penínsulas ...

Impedida de falar anteriormente, Luciana é agora estimulada a contribuir (linha 3). Ao comparar os momentos em que a professora nega a palavra e os momentos em que ela entrega a palavra nominando alunos, fica claro que há uma correlação sistemática entre o tipo de pergunta e a escolha do aluno, bom ou fraco. Perguntas que exigem o *feedback* de informações já dadas em aula (Q-1, McHeath, 1979:34), i.e., perguntas para as quais o professor, o endereçado e muitos alunos da sala sabem a resposta, são dirigidas aos alunos fortes ou ao grupo como um todo e, nesse caso, são sempre os mesmos alunos que se auto-selecionam para responder. Essas perguntas são também chamadas de demonstração (*display*, Long e Sato, 1983), fechadas (Barnes, 1969) ou, ainda, de específicas (Naiman *et al.*, 1978, Bialystok *et al.*, 1978, citados por Chaudron, 1988), por exigirem respostas já veiculadas e pontualizadas. As perguntas abertas (Barnes, 1969), que evocam informações gerais (*general information*, Naiman *et al.*, 1978, Bialystok *et al.* 1978, Chaudron, 1988) e referenciais (Long e Sato, 1983), i.e., perguntas cujas respostas o falante desconhece, são dirigidas com maior frequência aos alunos fracos.

Resumindo, quando a professora precisa de uma resposta certa ela aciona os bons alunos (Exemplo 2, onde precisa do termo **península**). Mas nas raras ocasiões em que os alunos têm oportunidade de contribuir com algo seu - uma opinião, um exemplo, uma história particular -, ela seleciona os alunos fracos e até impede que os alunos fortes se manifestem (Exemplo 1). Em outras palavras, os alunos mais fracos só são incentivados quando não há uma resposta correta, quando não há um compromisso com certo/errado. Essa rotina revela, primeiro, um preconceito em relação aos mais atrasados, como não sendo capazes de responder certo e, segundo, uma penalização em relação aos mais avançados que ficam reduzidos a meros preenchedores de espaços deixados pela professora.



### O uso da repetição<sup>5</sup> numa aula expositiva

Sendo a repetição "um dos mecanismos mais salientes na produção, condução e compreensão do texto dialogado" (Marcuschi, 1992:1), não causa surpresa que seja um fenômeno extremamente recorrente na interação em sala de aula, dada a quantidade de fala e a preocupação com a compreensão que são características desse contexto. Extrapolando a definição técnica, poderia se dizer que o discurso da sala de aula é uma macrorrepetição, cuja ocorrência é favorecida por, pelo menos, duas razões. Primeiro, o conhecimento que se adquire é incorporativo, no sentido de que um novo saber depende de outros saberes que são sempre evocados. Segundo, a própria estrutura pedagógica do ensino utilizada na maioria das escolas favorece a retomada de elementos: um assunto é introduzido, revisado, cobrado numa avaliação, novamente revisado em função da prova e esse processo pode ser repetido, por exemplo, no final do ano ou do semestre.

Embora se reconheça a importância do uso de repetição em aula pelo papel fundamental que esse fenômeno tem no processo de compreensão, em alguns momentos, como no Exemplo 3 abaixo, há um exagero de ocorrências. Num texto correspondente a seis páginas e meia de transcrição, somente um pequeno ponto é esclarecido: as montanhas recentes são altas e as antigas são baixas por terem ficado mais tempo sujeitas a processos de erosão.

#### Exemplo 3: a professora se dirige à turma como um todo

- 1 P: bom (..) então temos também (...)  
2 as GRANDES elevações da europa (.) né?  
3 as montanhas BASTANTE elevadas (.)  
4 as montanhas RECENTES (.) ... ((tumulto))

---

<sup>5</sup> Marcuschi (1992:31) numa primeira definição "tentativa e genérica" propõe que a repetição seja vista como "uma produção de segmentos discursivos idênticos ou semelhantes duas ou mais vezes no âmbito de um mesmo evento comunicativo". Ao longo de sua tese, o autor aprofunda essa conceituação mas, para efeito desse trabalho, essa definição parece ser suficiente.

- ((P continua explicando))
- 10 por que eu digo recente? ... ((tumulto))  
((P continua))
- 17 pelo seguinte como essas montanhas surgiram?
- 18 por que elas são mais recentes que as menores?
- 19 ó: aqui ((aponta no mapa))
- 20 aqui temos uma elevação antiga (.) tá?
- 21 altitudes modestas
- 22 comparem esta gravura com esta daqui ...
- 27 aqui ó:
- 28 u: os grandes picos pontiagudos (.) tá?
- 29 elevação arrazoada
- 30 e compare com essa gravura daqui
- 31 aqui uma elevação modesta (.)
- 32 aqui uma elevação arrazoada
- 33 então como essas montanhas se formaram?
- 34 por que elas são mais recentes que as outras?  
((conversas paralelas; P continua falando até que um aluno comenta:))
- 65 A: ah: isso você já falou
- 66 P: jo + eu tô recordando + só prá vocês entenderem é:  
((conversas paralelas; P continua a explicação))
- Apesar de, por questões de espaço, o texto estar incompleto percebe-se a grande quantidade de repetições. Por exemplo:
- |     |                       |                          |
|-----|-----------------------|--------------------------|
| 2:  | as                    | GRANDES elevações        |
| 3:  | as montanhas          | BASTANTE elevadas        |
| 4:  | as montanhas          | RECENTES                 |
| 10: | por que eu digo       | recente?                 |
| 18: | por que elas são mais | recentes que as menores? |
| 34: | por que elas são mais | recentes que as outras?  |

17:	pelo seguinte	como essas montanhas surgiram?
33:	então	como essas montanhas se formaram?
19-22		27-30
19 ó: aqui		27 aqui ó:
20 aqui temos uma elevação antiga (.)		28 u: os grandes picos pontiagudos (.)
tá?		tá?
21 altitudes modestas		29 elevação arazoada
22 comparem esta gravura com esta daqui		30 compare com essa gravura daqui
31 aqui uma elevação modesta		32 aqui uma elevação arazoada

Nas linhas 2 e 3, além da repetição formal e da equivalência semântica, a professora utiliza o mesmo recurso da ênfase nos quantificadores **grandes** e **bastante**. Em 4, a repetição parcial (só da palavra **montanha**) e a ênfase em **recente**, acentuam o ponto que quer salientar: **montanha elevada** é igual a **montanha recente**. Em outras palavras, **recente** não é sinônimo de **grandes** ou **bastante** mas, no caso, é equivalente e essa equivalência é salientada pelo uso do mesmo recurso nos três termos, a ênfase. Mais adiante, em ocasiões diferentes, a professora chama a atenção de forma explícita para essa equivalência (linhas 10, 18 e 34), repetindo a pergunta **por que as montanhas altas são recentes?**. Na linha 33, é retomada a pergunta da linha 17. A professora também lança mão de paralelismos não necessariamente subsequentes onde, além de repetições formais, retoma pequenas estruturas (linhas 19-22 e 22-30). Os dois pequenos trechos compreendidos entre as linhas 19 e 30 começam e terminam da mesma forma (linhas 19/27 e linhas 22/30). Nas linhas 20/28 e 21/29 há uma oposição que vai salientar novamente a correlação que a professora quer fazer: **antigo** é igual a **baixo**, **recente** é igual a **alto**. A repetição parcial nas linhas 31 e 32,

ênfata o contraste entre *modesta* e *arrazoada* (que significa *razoavelmente alta*), marcando esse ponto central.

Além da ocorrência de repetições propriamente ditas, pelo comentário de um aluno na linha 62 e a concordância da professora na linha 63, fica evidente que toda essa explicação está sendo retomada.

Um ponto que chama a atenção nessa aula é a ocorrência de conversas paralelas e tumulto. Em outro levantamento (Barros, 1995), foi constatado que há uma tendência maior de aparecimento de cismas em atividades (Levinson, 1979) de revisão que em atividades onde há introdução de assunto novo. No momento, parece razoável levantar a hipótese de que possa haver uma correlação entre o uso exagerado da repetição e o aparecimento de cismas, o que estaria de acordo com o achado acima, já que tanto atividades de revisão quanto repetições são retomadas do que já foi visto em sala de aula.

Resta, então, tentar responder duas perguntas: primeira, por que os alunos conversam? e, segunda, por que a professora se repete, mesmo que isso provoque cismas e tumulto? E as respostas parecem óbvias: os alunos conversam porque a maioria já sabe o que se está sendo explicado e a professora se repete porque, mesmo sabendo que a maioria dos alunos já conhece o assunto, quer garantir que *todos* aprendam, inclusive aqueles alunos mais fracos. Aqui, novamente, o bom aluno parece ficar sacrificado, com o ritmo de ensino sendo regulado pelos alunos menos adiantados.

Na base do comportamento da professora, tanto em relação à alocação dos turnos quanto ao uso da repetição, parece estar uma concepção de **ensino-aprendizagem como um processo meramente mnemônico**. No caso da distribuição dos turnos, a professora tenta impedir que respostas erradas sejam veiculadas, ou seja, há a ideia de que se aprende o que se ouve: se a turma ouvir o certo, aprende o certo, se ouvir uma resposta errada de um indivíduo, mesmo se houver a correção do professor, há sempre o perigo de alguns assimilarem o errado. Essa interpretação é ratificada pelo uso da

repetição: se é ouvindo que se aprende, quanto mais se ouvir, mais se aprende.

O ponto dessa investigação não é, como salientado no início, promover uma descrição detalhada sobre a organização dos turnos ou um tratamento aprofundado da repetição, mas apenas sugerir que a análise da interação em sala de aula pode contribuir de forma relevante para uma maior compreensão de uma série de questões cruciais para os educadores de uma maneira geral.

### Referências

- Allwright, D. e K.M. Bailey. 1991. *Focus on the Language Classroom*. Cambridge : CUP.
- Barnes, D. 1969. Language in the Secondary Classroom. In D. Barnes *et al.* (eds.), *Language, the Learner and the School*. Harmondsworth: Penguin.
- Barros, K.S.M.de. 1991. *Topical Organization in the Classroom: Internal Structure and Conversational Markers*. PhD Thesis, U. of Essex.
- Barros, K.S.M.de. 1994. Subvertendo os Papéis: Estratégias Conversacionais de Alunos na Interação em Sala de Aula, Trabalho apresentado no I Congresso Internacional da ABRALIN, Salvador.
- Barros, K.S.M.de. 1995. Descontinuidades na Interação em Sala de Aula: Cismas, Sobreposições e Interrupções, Trabalho apresentado na IV Semana de Humanidades, UFRN, Natal.
- Bialystok, E. *et al.* 1978. *The Teaching and Learning of French as a Second Language in Two Distinct Learning Settings*. Project Report. Toronto: Modern Language Centre, Ontario Institute for Studies in Education.
- Cazden, C.B. 1988. *Classroom Discourse*. Portsmouth: Heinemann.
- Chaudron, C. 1988. *Second Language Classrooms. Research on Teaching and Learning*. Cambridge: CUP.

- Edwards, A. e V. Furlong. 1978. *The Language of Teaching*. London: Heinemann.
- Edwards, A.D. e D.P.G. Westgate. 1987. *Investigating Classroom Talk*. G.B.: The Falmer Press.
- Denscombe, M. 1980. Pupil Strategies and the Open Classroom. In P. Woods (ed.), *Pupil Strategies*. London: Croom Helm.
- Laosa, L.M. 1979. Inequality in the Classroom: Observational Research on Teacher-Student Interaction. *Aztlan* 8: 51-67.
- Levinson, S. 1979. Activity Types and Language. *Linguistics* 17: 365-399.
- Long, M.H. e C.J. Sato. 1983. Classroom Foreigner Talk Discourse: Forms and Functions of Teachers' Questions. In H.W. Selinger e M.H. Long (eds.), *Classroom-oriented Research in Second-Language Acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Marcuschi, L.A. 1992. *A Repetição na Língua Falada. Formas e Funções*. Tese para Concurso de Professor Titular. Recife, UPPE.
- McHeath, S. 1979. Questioning at Home and at School: A Comparative Study. (versão mimeografada).
- Naiman, N. et al. 1978. *The Good Language Learner*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- Rubin, D. 1990. Ways of Talking about Talking and Learning. In S. Hynds e D. L. Rubin (eds.), *Perspectives on Talk & Learning*. Illinois: National Council of Teachers of English.
- Sato, C. 1982. Ethnic Styles in Classroom Discourse. In M. Hines e W. Rutherford (eds.), *On TESOL*. 81: 11-24. Washington, D.C.: TESOL.
- Schinke-Llano, L. 1983. Foreigner Talk in Content Classrooms. In H.W. Selinger e M.H. Long (eds.), *Classroom Oriented Research in Second Language Acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House.

- Sinclair, J. McH. e D. Brazil. 1982. *Teacher Talk*. Oxford: OUP.
- Stubbs, M. 1976. Keeping in touch: some functions of teacher-talk. In M. Stubbs e S. Delamont (eds.), *Explorations in Classroom Observation*. London: Wiley.
- Van Lier, L. 1988. *The Classroom and the Language Learner. Ethnography and Second-language Classroom Research*. London: Longman.

## A FALA E A ESCRITA NA SALA DE AULA – UMA QUESTÃO PARA A LINGÜÍSTICA E PARA O ENSINO DE LÍNGUA

Maria Denilda Moura  
Pós-Graduação em Letras/UFAL

Para situar a fala e a escrita no contexto da Sala de Aula, como uma questão lingüística e, também, pedagógica, nós faremos referência ao Linguista Henri Freij, sobretudo ao seu livro La Grammaire des Fautes, e ao Pedagogo Célestin Freinet, e mais precisamente a sua proposta para uma Escola Moderna, especialmente tomando como base duas de suas estratégias para o ensino de língua: o texto livre e a sua reelaboração, e a gramática pelo texto livre. E, em seguida, procuraremos defender o trabalho com a língua, a partir dos textos produzidos por crianças das séries iniciais do 1º Grau, e uma possível intervenção do Professor, que a partir da relação entre fala e escrita, nos textos produzidos pelas crianças, poderá contribuir para responder às necessidades individuais, sociais e intelectuais dessas crianças, sendo ele o orientador ou o mediador na construção do conhecimento por essas crianças.

Segundo Freij (1929) “A atitude dos puristas da língua é IMPERATIVA: o que interessa não é o que é, mas o que deve ser”. E ele afirma: “eu acredito ser o primeiro a elaborar um método lingüístico que consiste em organizar os fatos (...) segundo as NECESSIDADES fundamentais que uma língua qualquer é chamada a satisfazer” (p. 9 e 12). Dessa forma, ele defende uma Linguística Funcional contra uma Gramática Normativa, apresentando uma primeira oposição, que é a função oposta à norma.

Quanto à noção de correto e incorreto, ele afirma que grande número de autores definem como correto o que está de acordo com a norma social: “entende-se por língua correta aquela língua que é exigida pela coletividade; e por erros de língua os desvios a partir dessa norma.” (p. 17-18).



escrita no contexto da Sala de Aula, por considerar essa uma questão lingüística, mas também pedagógica.

Sobre a questão pedagógica, nós faremos referência a Célestin Freinet, e mais especificamente a sua proposta para uma “Escola moderna francesa”, isso, após a guerra 1914-1918, quando na França se concebiam esperanças imediatas de transformações profundas.

Sobre a escola francesa, no período pós-guerra, ele afirma:

“Com um atraso mais ou menos deplorável, devido à tenaz inércia das instituições já antiquadas e ultrapassadas, a escola se adapta lentamente em todos os tempos e em todos os lugares ao sistema econômico, social e político que a domina” (p. 9).

“A escola não prepara para a vida, nem serve à vida; e essa é sua condenação definitiva e radical.

A formação verdadeira das crianças, sua adaptação ao mundo de hoje e às necessidades do amanhã têm lugar, cada dia mais, e mais ou menos metodicamente, fora da escola, porque a escola não responde a esses fins.” (p. 12-13).

“Impõe-se uma readaptação de nossa escola pública para colocar ao serviço das crianças (dessa metade do século XX) uma educação que responda às necessidades individuais, sociais, intelectuais, técnicas e morais da vida do povo nos tempos da eletricidade, da aviação, do cinema, do rádio, da imprensa e do telefone.” (p. 15).

E hoje, nós acrescentaríamos ainda, nos tempos da televisão e da informática.

Para ele, a escola na França, no período pós-guerra, era assim caracterizada:

“De um ponto de vista técnico, a escola tradicional girava em torno da matéria a ser ensinada, e em torno dos programas que fixavam essa matéria e a ordenava. A organização escolar, os professores e os alunos tinham que se submeter a essas exigências”.

“A escola de amanhã girará em torno da criança, membro da comunidade. De suas necessidades essenciais, em função das

necessidades da sociedade em que vive, derivam-se as técnicas-manuais e intelectuais - que terá que dominar, a matéria que terá que ensinar, o sistema da aquisição, as modalidades da educação. Ele afirma ainda: trata-se de uma verdadeira virada para uma pedagogia racional, eficiente e humana, que deve permitir à criança chegar com um máximo de energia a seu destino de homem." (p. 17-18).

Nós gostaríamos de destacar na proposta da Escola Moderna Francesa, preconizada por Freinet, no período pós-guerra, duas formas de intervenção do Professor, quanto ao ensino de língua:

- o trabalho com o texto livre (e a reelaboração desse texto pelo aluno).

- a gramática pelo texto livre.

A exemplo da proposta defendida por Freinet, acreditamos ser possível um trabalho profícuo com a língua, tanto pelos alunos como pelo professor, no ensino de língua, em nossas escolas.

Gostaríamos de destacar, ainda, no Brasil, na década de 70, decorrente da Lei 5692, de 1991, o acesso em massa das camadas populares à escola. E precisamos reconhecer que a escola não estava preparada para a tão decantada "Educação para todos". E hoje podemos afirmar que ela não estava preparada na época, nem está atualmente, sobretudo se pensarmos na formação do Professor e, conseqüentemente, na qualidade do ensino.

Por outro lado, não gostaríamos de deixar de mencionar o grande empenho e o compromisso de alguns Linguistas Brasileiros, quanto à questão do ensino de língua; no entanto, não podemos deixar de reconhecer que estes ABNEGADOS não são muitos, e que muito ainda precisa ser feito nos três graus de ensino.

Destacamos, ainda, que não podemos ser ingênuos e achar que toda a responsabilidade pela mudança que se preconiza está apenas situada no Professor, pois temos conhecimento do que é a política educacional no país, ou o descaso existente pela educação. Mas, se nós podemos fazer alguma coisa para alterar o quadro que aí está, devemos dar a nossa contribuição.

## ALFABETIZAÇÃO, HOJE, NO BRASIL

Rosa Virgínia Mattos e Silva

Instituto de Letras - UFBA.

CNPq 350.143/92-7

### 1. Breve rememoração

Ao preparar o tema desta Mesa Redonda sobre "Diversidade cultural, diversidade lingüística e alfabetização: da problemática às soluções", veio-me à lembrança um fato já antigo e pessoal, mas que considerei interessante tornar público, porque, certamente, não marcou a mim, mas a muitos da minha terra, a Bahia.

Poderia dizer que, inconscientemente, comecei a tomar consciência da problemática do analfabetismo no Brasil, a partir de uma faixa - "Abaixo o analfabetismo" - que fechava o cortejo comemorativo do "Dois de Julho", data histórica local, comemorativa da "Independência da Bahia", em relação a Portugal. À frente dessa faixa vinha uma inesquecível figura de velho, vestido à moda da década de vinte, colarinho alto (que em Salvador se chamava "colarinho Cosme de Farias"), gravata borboleta, terno preto surrado - era Cosme de Farias. Advogado dos pobres, militante em favor de uma sociedade justa e que conduzia - o que fez até a morte nos anos setenta - um movimento e uma ação contra o analfabetismo no Brasil. O reconhecimento popular a Cosme de Farias ficou demonstrado quando da sua morte: um enterro carregado pelo povo, a pé, pela cidade. É hoje nome de um dos enormes bairros populares de Salvador.

O analfabetismo, contra que lutou e agiu ao longo de sua vida, não foi abaixo. Continua. Em poster de 1990 o slogan era: "A desigualdade marca o Brasil e o analfabetismo é a marca da desigualdade" (Azevedo 1994:32).

Antes do golpe militar de 1964, a sociedade iniciava uma mobilização que se generalizava contra vários estigmas que marcavam o Brasil. Entre eles o analfabetismo. Recordemos o movimento de educação popular, conduzido, a partir do Nordeste, pelo Mestre Paulo Freire, difundindo-se pelo Brasil pela via do movimento

estudantil, era parte das ações dos Centros Populares de Cultura (CPC's) da UNE; era parte das ações das Ligas Camponesas; era parte das ações de grupos sociais organizados. Concomitantemente a Igreja desenvolvia ações para a educação pelo rádio, o Movimento de Educação de Base (MEB), organizado nas paróquias católicas do país. Talvez tenha sido esse o momento mais rico de conscientização política, em relação a muitos aspectos estigmatizantes de nossa sociedade, entre eles a questão do analfabetismo e da não-escolarização do povo brasileiro. Essas sementes ficaram.

Depois do golpe de 1964, silenciados os movimentos populares, "uma das ações políticas dos governos militares se corporificou no conhecido "Movimento Brasileiro de Alfabetização", o MOBRAF, que, não tendo alcançado a sua meta, pelo menos deixou em arquivo gravado um *corpus* de falas brasileiras que foi desencadeador dos estudos da heterogeneidade dialetal urbana, base de dados inicial de variantes populares, propulsora da Sociolinguística no Brasil, especificamente a partir do Rio de Janeiro, que já nos finais da década de setenta começou a divulgar seus resultados de pesquisas, lideradas então por Anthony Naro e Miriam Lemle.

Se Cosme de Farias, Paulo Freire, o MEB, o MOBRAF etc não resolveram a questão da alfabetização dos brasileiros, não se pode dizer que a situação em foco não se modificou, pelo menos numa perspectiva quantitativa, nesta segunda metade do século XX, o que fica demonstrado nas estatísticas oficiais para a média geral de analfabetos no Brasil:

População de 15 anos e mais			
ANO	TOTAL	ANALFABETOS	% ANALFABETOS
1950	30.188.000	15.272.000	50.6%
1960	40.233.000	15.964.000	39.7%
1970	53.633.000	18.100.000	33.7%
1980	74.600.000	19.356.000	25.9%
1990	96.648.000	17.733.000	18.4%

Fonte: 1950/60 Censo Demográfico, IBGE  
1970/80 Anuário Estatístico do Brasil, IBGE  
1990 PNAD, IBGE  
(in WASELFISS (coord.) 1994:5)

Os 50,6% da população de 15 e mais anos analfabeta em 1950 passam a ser, em 1990, 18,4%. Oficialmente o Brasil tem hoje 18,4% de analfabetos (considerada a sua população de 15 e mais anos).

Esses dados permitem muitas análises. Neste momento de minha exposição destacarei apenas o fato de que estatísticas gerais para o Brasil são perversas, no sentido de mascararem falsamente a realidade, uma vez que temos um país heterogêneo que deve ser enfrentado no contexto dessa heterogeneidade. Esse é um dos aspectos da problemática da alfabetização no Brasil.

Confrontando-se o geral do Brasil com a região Nordeste (do Maranhão à Bahia), a mesma fonte indica para 1990, como taxa de analfabetos para o Nordeste, 36,5%.

Considerando-se o Brasil rural no seu todo, ainda seguindo a mesma fonte, o analfabetismo no Nordeste rural é três vezes superior ao do restante do país: 66,3% dos analfabetos rurais do Brasil se encontram no Nordeste.

Trouxe o exemplo do Nordeste para demonstrar que a questão do analfabetismo no Brasil é diversa a depender da região brasileira que se enfoque. Sobre esse aspecto da questão, em outra fonte consultada – artigo de Maria Amélia Azevedo, Para a construção de uma teoria crítica em alfabetização escolar – encontrei a afirmativa que mostra as assimetrias de nossa realidade:

“As diferenças são gritantes entre Nordeste e Sudeste. A proporção de analfabetos no grupo etário de 10-14 anos e no de 15-17 anos é 5 a 6 vezes maior no Nordeste que no Sudeste” (Azevedo 1994:34).

Em artigo recente (29.3.1995) de Cilene Pereira na Revista Isto É, País de analfabetos, estão dados da UNICEF que indicam situações extremas: quatro municípios do Rio Grande do Sul e dois de S. Paulo erradicaram o analfabetismo, enquanto dois municípios

do Amazonas e dois de Minas Gerais apresentam taxas de analfabetismo superior a 80%. Assim, para além da assimetria urbano/rural e entre regiões, há diferenças gritantes pontuais, o que reafirma a questão antes referida da heterogeneidade brasileira, que deve ser sempre considerada no contexto da alfabetização no Brasil.

Esses dados foram mobilizados para ilustrar que a taxa oficial de analfabetismo para o Brasil - 18,4% - mascara falsamente as realidades conviventes em nosso país.

De todo modo, contudo, não se pode dizer que hoje, muito mais que na década de cinquenta, o outro limite histórico com que estou raciocinando, há uma mobilização no sentido da consciência de superar "a marca da desigualdade" (uma das marcas, é claro) que é haver altos patamares de analfabetos no Brasil.

Cosme de Farias, concidadão de que me orgulho, tinha a clareza, e a externava na sua faixa - "Abaixo o analfabetismo" - que compunha o desfile comemorativo da "Independência", de que alfabetizar o povo brasileiro era o caminho para criar a consciência crítica da cidadania. Por esse caminho investem todos aqueles que, desde a década de oitenta, no processo de redemocratização do Brasil, nos segmentos sociais organizados, batalham pela alfabetização e pela escolarização de qualidade e para todos, independentes das decisões políticas institucionalizadas, quer de âmbito federal, quer estadual, quer municipal, que hoje não podem deixar de afirmar a mesma meta, não fornecendo contudo os meios para efetivamente realizá-la.

## **2. Sobre a realidade lingüística brasileira e a alfabetização**

Primeiramente os dialetólogos e desde alguns anos dialetólogos, sociolingüistas e os lingüistas em geral vêm tornando cada vez mais preciso o conhecimento da chamada realidade lingüística brasileira; esse conhecimento tem se refletido no seu reconhecimento em instâncias institucionais.

Na Constituição de 1988, assumiu-se que o português não é a língua nacional do Brasil, mas sim a sua língua oficial, amplamente majoritária e hegemônica, é certo. Esse fato já informa que, embora para uma minoria - e não devemos nunca minimizar as minorias - o

alcançado na década de oitenta para as políticas favoráveis aos índios.

Quero deter-me na questão da alfabetização da grande maioria que aqui tem como língua materna o português brasileiro.

O português brasileiro corrente, como vem demonstrando amplamente a lingüística brasileira, é heterogêneo, apesar de uma orientação gramático-filológica tradicional, ainda muito divulgada e aceita, que defende a sua homogeneidade, sobretudo porque considera o português do Brasil na sua manifestação escrita formal e literária, pautada por uma tradição lusófila a princípio e depois baseada na manifestação escrita do "bom uso" dos escritores do nosso panteon literário (cf. sobre o tema MATTOS E SILVA, 1995).

Se a diversidade horizontal ou geográfica do português brasileiro corrente ainda não tem como conhecer-se na sua completude, dado que os estudos de geolingüística no Brasil avançam, pelas razões conhecidas, menos rapidamente do que desejaríamos, embora muito já se saiba das variantes regionais conviventes no território nacional, a heterogeneidade vertical ou social já se encontra, pelo menos em esboço generalizável, delineada.

Conjugando as informações dos dialetólogos com a dos sociolingüistas, pode-se afirmar, com razoável margem de acerto, que o português brasileiro corrente cobre o que se costuma chamar de continuum. Esse continuum tem como extremos as variantes mais simplificadas estruturalmente, que correspondem, em geral, à de falantes não-escolarizados de áreas rurais mais periféricas e as estruturalmente mais complexas, que, em geral, correspondem à variante chamada culta, das camadas socioeconômicas altas, de alta escolaridade, que constituem o topo da pirâmide que configura a nossa sociedade marcada pela desigualdade, por distâncias socioeconômicas e, conseqüentemente socioculturais, abissais, considerados os seus extremos, unidos pela gradação conhecida.

Embora essa formulação não esteja empiricamente demonstrada em seus detalhes pela sociolingüística brasileira, considero razoável apresentá-la como uma idealização que muitos estudos já parcialmente confirmam (como por exemplo, os de R.

ASSIS 1982, 1988 sobre variantes rurais mineiras; os estudos sobre variação urbana, sobretudo para S. Paulo e Rio; os estudos fundados na "fala culta", com base nos dados do corpus do Projeto NURC etc).

Embora lingüistas brasileiros, desde Mattoso Câmara Jr. na década de cinquenta - refiro-me a seu artigo Erros escolares como sintomas de tendências lingüísticas no português do Rio de Janeiro (1972) - tenham mostrado, ao nível fônico, as variações das falas brasileiras refletidas nas escritas dos escolarizados (cito, por exemplo, o livro de Myrian Silva de 1981, o de Miriam Lemle de 1987, o de Carlos Alberto Faraco de 1992), as sintaxes brasileiras só mais recentemente vêm sendo investigadas, graças sobretudo ao trabalho pioneiro, diacrônico e sincrônico, de Fernando Tarallo, entre 1980 e 1992, e hoje já se pode afirmar como fez Mary Kato, com a autoridade que lhe reconhecemos, no livro por ela organizado Português brasileiro: uma viagem diacrônica (1993):

"A consciência dessas mudanças [sintáticas] sistemáticas [confrontados o português do passado e as falas brasileiras], que desembocam em uma língua distante de suas irmãs românicas, até mesmo do português de Portugal, é necessária para entender por que os estudantes escrevem como escrevem e por que a língua dos textos escolares, para as camadas que vêm de pais letrados, pode parecer tão estranha ... O Brasil apresenta assim um caso extremo de "diglossia" entre a fala do aluno que entra para a escola e o padrão de escrita que ele deve adquirir" (ROBERTS, I. e KATO, M. (orgs.) 1993:20.

Contudo, a lingüística/sociolingüística brasileira ainda nos deve - certamente por a questão não estar suficientemente pesquisada, quanto para a relação som/escrita - uma sistematização, com finalidade pedagógica, dessa "diglossia" sintática de que nos fala Mary Kato, o que se faz necessário para o processo de aquisição do português escrito, já que a sintaxe, não podemos negar, é a espinha dorsal na aquisição da escrita e no processo de compreensão do leitor.

A título de ilustração, tomarei apenas um exemplo que esboça, a meu ver com clareza, o continuum das falas brasileiras,



acima mencionado, refletido em um aspecto complexo da sua sintaxe. Trata-se da convivência de sistemas pronominais e suas conseqüentes relações com o sistema verbal; nas variantes brasileiras funciona desde um sistema verbo-pronominal com uma oposição verbal binária (eu amo; você, ele, a gente, eles ama); um sistema com três posições (eu amo; você, ele, a gente ama; eles amam); um sistema com quatro posições (eu amo, você, ele, a gente ama; nós amamos; eles amam), podendo ter de permeio sistemas com o pronome tu + o verbo na 2ª pessoa morfológica (tu amas), ou com o pronome tu + o verbo na 3ª pessoa morfológica (tu ama), além do sistema histórico de seis posições, encontrado em textos literários, com que se defrontará, mais cedo ou mais tarde, o leitor.

Esse fato sintático destacado envolve, como sabemos, complexas situações de variação no sistema pronominal complemento, no sistema dos possessivos e nas regras sintagmáticas de concordância verbo-nominal (cf. ASSIS 1982 e 1988; DUARTE 1993, por exemplo).

A heterogeneidade sintática do português brasileiro corrente, em que se cruzam variantes regionais e estráticas, reflete diferenças sócio-culturais que não podem deixar de ser consideradas na problemática que envolve a questão lingüística subjacente a qualquer processo de alfabetização efetiva. Tal processo tem como primeiro passo a transferência para a escrita da oralidade dos alfabetizandos que chegam à escola já dominando a variante oral do seu grupo social.

Isto posto, julgo que se depreende de imediato que o alfabetizador deverá estar lingüística e sociolingüisticamente preparado para compreender e explicitar essa heterogeneidade, com que vai se defrontar na sala de aula: para saber melhor conduzir o processo de alfabetização, para não fazer calar os seus alunos, quando radicaliza, por ignorância, nos falsos julgamentos do "certo" e do "errado", arma de que dispõe o professor despreparado para exercer o seu poder na sala de aula. São de outra natureza as armas com que a política educacional brasileira deverá equipar os seus professores.

A idealização que recobre o afirmado anteriormente é hoje utópica: milhares de professores com formação lingüística, sociolingüística, psicolingüística, pedagógica etc. para alfabetizar e literalizar milhões de brasileiros. "Onde buscá-los?"

Essa pergunta não é minha, mas de Wanderlei Geraldi em livro de 1991, *Portos de passagem* (p.115). Certamente é este o aspecto mais complexo do problema da alfabetização no Brasil. Não há onde buscar esses professores. Há de se planejar para que em futuro, o mais próximo possível, haja onde buscá-los. Temos de olhar os horizontes do futuro, para podermos superar, mesmo que, aos poucos, a difícil estrada do presente.

### **3. Sobre a qualidade do ensino no Brasil e a alfabetização**

Na década de setenta se inicia a implementação da política educacional da quantidade. Segundo W. Geraldi (Id., *ibid.*), "nos anos de 1970-1980, o crescimento da população escolar nas escolas públicas do Estado de São Paulo foi da ordem de um milhão e meio de crianças". Essa ampliação de contingente escolar fazia passar a idéia de uma educação que se "democratizava"; a "falsa democratização", assim designada pelo autor referido. O efeito quantidade se generalizou pelo Brasil em proporções diversificadas, é claro. A qualificação dos professores e das escolas, geometricamente multiplicadas, desceu a quase nada, com as exceções conhecidas das escolas particulares para a elite social e escolas públicas experimentais pontualizáveis no território nacional.

Espantaram-me, há algum tempo atrás, os dados sobre a formação do professor para o 1º e 2º graus em um pequeno município do Recôncavo Baiano (TELLES 1988:15), que será situação típica dos interiores brasileiros. Aqui os repito: dos 129 professores para o 1º e 2º graus, nenhum tinha curso superior; 17 tinham o 1º grau completo e 103, apenas o 1º grau incompleto; a maioria desses últimos, 52, possuía só a 4ª série e 35, a 3ª série, havendo dois só com a 1ª série.

Dados gerais de 1989 (WAISELFISS (coord.) 1994:24) sobre a formação dos professores de 1º e 2º graus informam que dos 336.252 docentes do Nordeste, apenas 52.478 têm o 3º grau (16%);

188.061, o 2º grau (56%); 35.448, o 1º grau completo (10%) e 60.275, o 1º grau incompleto (18%).

Com esses indicadores quero apenas mostrar que aquela utópica formação do professor, que ocorreria se todos os docentes de 1º e 2º graus tivessem formação adequada de 3º grau - de bons cursos de 3º grau - o que sabemos não ocorrer, está longe de ser alcançada. Dos docentes de 1º e 2º graus do Nordeste apenas 16%, como vimos, têm o 3º grau. Para o geral do Brasil, o quadro melhora, dos 1.201.034 docentes de 1º e 2º graus, 482.996 (40%) têm o 3º grau, embora 588.968 (49%) tenham apenas o 2º grau completo; os outros 11% se distribuem com formação completa e incompleta de 1º grau (dados da mesma fonte). Sabemos, contudo, vale repetir, que a conclusão do 3º grau não é, em nosso país, o passaporte para uma boa formação especializada. Não entrarei nessa questão contudo, pois poderia ser o tema de outra Mesa Redonda.

Voltando, então, à questão da alfabetização, quero tecer, para finalizar, algumas breves reflexões sobre a sua qualidade.

Considerando a formação do professor, se a maioria (49%) dos docentes de 1º e 2º graus no Brasil tem apenas o 2º grau completo e 40% o 3º grau, se para o Nordeste essa taxa desce para 16% e 56%, respectivamente para o 3º e 2º graus completos, pode-se deduzir que esses professores de nível de formação mais alta serão absorvidos nas classes mais altas do 1º grau e no 2º grau, ficando os outros docentes para as classes de alfabetização e para as primeiras séries do ensino de 1º grau.

A minha questão final será então: se 18.4% é a taxa oficial recente de analfabetos no Brasil, o que recobrirá a afirmativa estatística de 81.6% de alfabetizados no Brasil e, considerando-se o Nordeste, que significará 63.5% de alfabetizados, já que a taxa oficial de analfabetos é de 36.5%?

Creio que essas estatísticas se fundamentam nas matrículas efetuadas no nível de alfabetização e no "sucesso" desse primeiro ano escolar. Sabemos que alfabetizar apenas se inicia nesse primeiro momento da escolarização, que o seu processo continuará ao longo das primeiras séries do 1º grau. É óbvio que não é passando pela

classe de alfabetização que o indivíduo estará alfabetizado, ele apenas foi, se bem sucedido, apenas iniciado no chamado "mundo da escrita" e no "mundo da leitura".

Sabe-se que marca a escola brasileira hoje a "permanência precária", que tem como indicador trágico o fato de que "o segmento da 5ª à 8ª série abrange apenas 30% dos alunos do 1º grau" (AZEVEDO 1994:34), os outros alcançam, quando alcançam até a 4ª série de uma escola em geral também precária, e, pela evasão e pela repetência, não chegam aos oito anos de escolaridade, oficialmente obrigatória. A repetência, segundo Sérgio Rezende (1993:219), é de 50% na 1ª série e ainda segundo esse autor só metade dos alunos que se matriculam na série inicial alcança a 6ª série. Desses dados de Maria Amélia Azevedo e de Sérgio Rezende, pode-se inferir que, dos que se iniciam na alfabetização, só uma parte consolidará o processo de alfabetização, já que apenas cerca da metade dos inscritos na série inicial alcança a 6ª série e que o segmento da 5ª à 8ª série abrange apenas 30% do conjunto de alunos do 1º grau.

Admitindo-se que é ao longo das 1ªs séries que se consolida, se amplia e se confirma o processo de alfabetização no seu sentido amplo; sabendo-se que dos inscritos na alfabetização só a metade alcançará a 6ª série, pode-se concluir que no Brasil de hoje, considerando-se a sua totalidade, e não as características regionais, dos 81.6% de alfabetizados nas taxas oficiais de 1990, na melhor das hipóteses, apenas a metade estará de fato alfabetizada, ou seja, 40.8%. Nessa interpretação, estamos assim muito distantes da taxa oficial de analfabetos para 1990, que é de 18.4%.

Para encerrar quero reafirmar o consabido: dos vários aspectos da problemática da alfabetização no Brasil, o mais grave e que tem de ser extirpado o mais rapidamente possível é a desqualificação da escola brasileira. Os caminhos para superá-la estão bem sintetizados no artigo de Heloysa Pinto e Elisabeth Prado, Alfabetização: responsabilidade do professor ou da escola? (1994-94):

"Supor que virtuosismo de um professor bem-formado dará conta de alfabetizar classes de quarenta crianças, sozinho, é abusivo, contraria todas as análises psicopedagógicas, contraria o texto

e NETTO 1994). Faz-se necessário, na minha maneira de ver, generalizar tais experiências, com o suporte de políticas públicas verdadeiras para a educação que enveredem no sentido antes sugerido.

Salvador, 01.07.1995

#### REFERÊNCIAS

- ASSIS, R. M. - 1982 - Comportamento lingüístico do dialeto rural. Belo Horizonte: UFMG/PROED.
- IDEM - 1988 - Variáveis lingüísticas e suas implicações no ensino do vernáculo: uma abordagem sociolingüística. Ilha do Desterro, Santa Catarina, 20 (Sociolingüística): 59-81.
- AZEVEDO, M. A. e MARQUES, M. L. (org.) - 1994 - Alfabetização hoje. São Paulo: Cortez.
- AZEVEDO, M. A. - 1994 - Para a construção de uma teoria crítica em alfabetização escolar. In: AZEVEDO, M. A. e MARQUES, M. L. (org.) ... P. 31-50
- CESAR, A. e NETTO, S. - 1994 - Norma padrão X identidade cultural: uma experiência em processo. Rev. Internacional de Língua Portuguesa, Lisboa, 12:103-18.
- DUARTE, M. E. L. - 1993 - Do pronome nulo ao pronome pleno: a trajetória do sujeito no português do Brasil. In: ROBERTS, J. e KATO, M. ... P.107-128.
- FARACO, C. A. - 1994 - Escrita e alfabetização. S. Paulo, Contexto.
- GERALDI, W. - 1991 - Portos de passagem. S. Paulo: Martins Fontes.
- LEMLE, M. - 1987 - Guia teórico do alfabetizador. S. Paulo: Ática.
- MATTOS E SILVA, R. V. - 1995 - Contradições no ensino do português: a língua que se fala X a língua que se escreve (no prelo).

- MATTOSO CÂMARA, J. - 1972 - Erros escolares como sintomas de tendências lingüísticas no português do Rio de Janeiro. In MATTOSO CÂMARA Jr., J. Dispersos. Rio: Fundação Getúlio Vargas.
- MONSERRAT, R. - 1992 - Os professores indígenas e o cumprimento da Constituição. Rev. Internacional de Língua Portuguesa, Lisboa: 7, 86-8.
- PALÁCIO, A. P. - 1992 - Alfabetização na Amazônia Indígena. Rev. Internacional de Língua Portuguesa, Lisboa: 7, 82-85.
- PEREIRA, C. - 1995 - Pais analfabeto. Isto é, S. Paulo: 29.03.95, 34-35.
- PINTO, H. e PRADO, E. - 1994 - Alfabetização: responsabilidade do professor ou da escola. In AZEVEDO, M. A. e MARQUES, M. L. ... P. 93-111.
- REZENDE, S. - 1993 - Construir o saber. In VEJA (ed.) Reflexões sobre o futuro. S. Paulo, Abril.
- ROBERTS, I. e KATO, M. - 1993 - Português brasileiro: uma viagem diacrônica. S. Paulo, UNICAMP.
- SILVA, M. - 1981 - Leitura, ortografia e fonologia. S. Paulo, Ática.
- TELLES, J. F. - 1988 - O professor leigo e outros problemas do ensino municipal. In O professor leigo. Salvador: UFBA. - Ianamá.
- WASELFISS, J. (coord.) - 1994 - PROJETO ARIDAS: uma estratégia de desenvolvimento sustentável para o Nordeste. GT III - Desenvolvimento humano e social. III.1 Educação (versão preliminar). Relatório. Brasília: SEPLAN.

## REFLEXÕES SOBRE A LINGUAGEM: CONTRIBUIÇÕES DA LINGÜÍSTICA

Maria da Graça Gomes Paiva (Coordenadora)

UFRGS

Pós-Graduação em Educação - PUC-RS (doutoranda)

No momento em que especialistas e teóricos sobre a linguagem buscam tecer relações desta com processos culturais mais amplos, e em que a linguagem passa a exercer um papel central como importante ferramenta nos estudos sobre mudanças sociais, o presente encontro objetiva apresentar algumas reflexões de pesquisadores e especialistas de diferentes áreas do conhecimento, os quais compartilham de um mesmo senso comum, ou seja: "a relevância de se focar a língua em si e de seu papel central dentro dos fenômenos sociais" (Fairclough, 1994).

Historicamente, estudos lingüísticos na área da lingüística geral, começam a ser desenvolvidos no Brasil a partir da década de 40, coincidindo com o desenvolvimento das Faculdades de Letras Ciências e Filosofia ou Faculdades de Filosofia. Por ter sido sempre uma disciplina somente oferecida nos currículos de Letras, a abrangência da lingüística era limitada. "A situação geral é considerá-la em posição secundária no currículo, reduzindo sua abrangência ao seu próprio ensino, além da tendência errônea de se enfatizar a velha e errônea idéia de se considerar a lingüística como uma " empregada"(handmaid) da filologia e da crítica literária"(Mattoso Câmara Jr. *Brazilian Linguistics in* : Thomas A. Sebeok (ed) *Current Trends in Linguistics. IV. Ibero-American and Caribbean Linguistics*, Netherlands, Mouton, 1968 p. 229-47).

Na nossa percepção, podemos dizer então que o universo das ciências humanas se dividia em dois grandes mundos. O mundo das questões lingüísticas, de caráter analítico e formal, e o mundo das ciências sociais e das teorias sociais. Dentro do mundo das questões lingüísticas, a Lingüística Aplicada mediava a aplicação de teorias lingüísticas no ensino e na aprendizagem de línguas em geral, passando, só mais recentemente, porém, a um status de "área de

serviço de direito próprio, voltada para sua natureza essencialmente humanista" (recomendamos a leitura de Celani (1992:15-23) para maiores esclarecimentos sobre este tema).

O limiar de um novo século, no entanto, nos leva a repensar a linguística dentro de tendências mais atuais; ou seja, como um corpus de conhecimento que possibilita uma visão transdisciplinar da língua, servindo de ponto de referência para as ciências sociais, teorias sociais e demais ciências voltadas para o humano, e as possíveis relações que se estabelecem entre pensamento e linguagem quando se trata de questões concernentes à (re) construção de identidades nas diferentes culturas. Hoje temos um só mundo, mais globalizador e integrado das diferentes ciências que tratam de problemas humanísticos. "A linguagem é o que é devido à sua função na estrutura social, e a organização de significados comportamentais propicia insights nas suas bases sociais".

Nas tendências atuais da linguística não cabe mais aquela visão tradicional de campo de conhecimento restrito( ou seja: "voltado para análise da gramática, de questões não semânticas, de inventários e recursos sem referências às variações livres (Oliveira & Paiva, 1991: 92); a oposição língua/discurso deve ser rejeitada e o conceito de língua, como um sistema totalmente distinto de seu utilizador deve ser revisto (A. Culioli); o sistema linguístico não deve ser mais entendido como um sistema homogêneo (conjunto de regras), mas como um lugar de ajustamentos e desvios; não se deve mais aceitar "o isolamento dos estudos linguísticos com relação às outras ciências sociais (Fairclough, 1994).

O tratamento de sistemas linguísticos como autônomos e independentes do uso da linguagem é, como sabemos, de tradição Sausurreana. Sausurre (1959) concebia a "langue" como sistemática e social e a "parole" como não passível de estudo sistemático porque era essencialmente uma atividade individual. Nas suas palavras, "qualquer estudo sistemático da linguagem deve ser um estudo do próprio sistema - a langue - e não um estudo sobre seu uso". Tal posição tem sido fortemente atacada por sociolinguistas que concebem o uso da linguagem como sendo modelado socialmente e não individualmente. Para Fairclough (1994), por outro lado, ao



stratum específico da sociedade( modela o que a voz individual; do falante quer dizer).

Concomitante com o conceito de dialogicidade, Bakhtin propõe o conceito de **ventriloquicidade**, que se define como um processo de produzir emissões únicas através de falas sociais. A partir dessa percepção, parece tornar-se claro a necessidade de se compreender o significado, as enunciações e outros fenômenos semióticos da perspectiva de "como vozes entram em contato"( também denominado de interanimação dialógica)

Yu M. Lotman, por outro lado - prosseguem Wertsch & Smolka, propõe o conceito de "dualismo funcional dos textos." Para o especialista soviético, os textos desempenham duas funções: a) de transmitir , de forma adequada, significados"( função unívoca do texto, de transmissão de informação); e b) de gerar novos significados (função dialógica). Nesta segunda função, a ênfase é na utilização do texto como "recurso de pensamento".O texto então não é um receptáculo passivo mas "um espaço semiótico no qual as linguagens interagem, interferem e se organizam hierarquicamente."

Esta visão dinâmica de construção e reconstrução de significação, indissociável dos dois protagonistas da troca verbal, além de seu sentido próprio, é resultado de uma "acomodação intersubjetiva",ou do que A.Culioli denomina de "co-enunciação" - um conjunto de relações complexas que tecem os interlocutores por meio da linguagem. (vide: Catherine Fuchs, "O sujeito na teoria enunciativa: algumas referências" in: **Cadernos de Estudos Linguísticos**,1984).

Frente a estas tendências e considerações acima expostas, cabe-nos concluir dizendo que o tratamento dos sistemas linguísticos como autônomos e independentes do uso da linguagem - visão esta predominante na concepção tradicional da linguística como campo de conhecimento dominado por paradigmas formalistas e cognitivos por excelência - não mais se adequa a essa visão dialética, transdisciplinar da linguagem dentro do campo das ciências sociais.

## A PRÁTICA TRANSDISCIPLINAR NO ESTUDO DA LINGUAGEM NUMA ABORDAGEM PSICOSSOCIOLÓ- GICA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO

Eny Toschi  
PPGEdu/UFRGS

A história e a análise da história da psicologia é a história do homem. A preocupação com o conhecimento do homem sempre existiu. À medida que os estudos tem aporte para constituir uma abordagem teórica ou criam novos métodos de estudo "abrem flancos" para o início de novas teorias. Um breve histórico possibilita fazer uma análise das "idas e vindas", progressos ou retrocessos na construção de uma ciência, no caso da Psicologia. Da Grécia primitiva ao século XVIII as noções de alma eram objeto de estudos filosóficos e psicológicos de forma inseparável. Porém, somente no século XVI foi criada a denominação "Psicologia", em 1590, na cidade de Marburg pelo professor Rudolf Göckel. No entanto, até o século XVIII foi raramente empregada.

**Psicologia** é um termo criado a partir do grego *psyché*, alma e *logos*, razão, significando etimologicamente a ciência do estudo da alma. Quem a tornou de uso comum foi Wolff (1679-1754), como fazendo parte da "antropologia filosófica", pois o objeto de estudo era não só a alma, mas o homem por inteiro: psicologia era definida então, como a filosofia especulativa do homem.

Segundo Górgias - o grande sofista que influenciou Sócrates, o sujeito individual, quando conhece, não está nas mesmas condições daquele a quem se dirige. Aquilo que ele quer transmitir implica uma experiência particular, incomunicável diretamente, isto é, o ouvinte, com base na própria experiência, só pode inferir. Todo o problema da natureza e da função da linguagem, bem como o do valor da concordância que estabelece entre as percepções do autor do discurso e as que alicerçam a experiência dos ouvintes, foi posto em causa por Górgias por volta de 460 A.C.!

Foi longo o tempo cronológico necessário para passar do "Ser é perceber" ("Esse est Percipi") da Grécia Antiga, que teve em

Sócrates o difusor do conceito de *Subjetividade* para o "Penso, logo Existo" ("Cogito, ergo Sum") de Descartes, em 1637, base do racionalismo que culminou no final do século passado com a descoberta das Ciências e deu origem ao conceito de homem como sinônimo de cognoscente (sujeito racional que se apercebe do próprio conhecimento no ato de conhecer) e ao paradigma *Ruptura com o Conhecimento Vulgar*.

Só a partir da década de 70 do século XX, livros como o de Augé (O meu cartão de crédito dialoga com a máquina, dispensando um diálogo com um funcionário do banco... Quem leu o livro de Mar Augé, *Não Lugares*- Um estudo antropológico da supermodernidade. São Paulo: Papirus, 1994 dispensa outros exemplos são possíveis, pois com a superação do paradigma científico vigente neste século - *Ruptura do Primado da Reflexão sobre a Apercepção* - a comunidade científica, "sacudida" pela Cibernética, descobre que a melhor máquina não supera o homem, no que se refere à comunicação; por ora, o homem ainda é o ser mais sofisticado no que se refere a capacidade qualitativa da linguagem; a comunicação humana é irreproduzível, porque a elaboração de estruturas formais ilocutórias da linguagem pelo homem não é realizada pelo mais sofisticado computador. Hoje "Computo/Penso, sou Máquina Viva" é a base da Psicologia Virtual no limiar do século XXI, havendo mais questões do que respostas.

Se, por um lado, as instituições educacionais, encontram dificuldades imensas para acompanhar o processo emergente dos espaços, não-lugares virtuais da Escola do Futuro, por outro lado têm uma preocupação, que nos leva de volta aos primórdios do início da Psicologia na Grécia Antiga. Há uma renovada reflexão sobre o conhecimento do Homem, o Conhecedor, onde a *introspecção* encontra um contexto muito mais vasto de negação e denegação de paradigmas, busca de matrizes multidimensionais ou disciplinares. É a crise da ciência/crise da filosofia, que abre flancos em direção a novas abordagens, em busca de uma nova teoria; é a crise da sociedade, que busca a singularidade cultural, ao mesmo tempo que se abre para a globalização.

Da Psicologia do final do século XXI - estudo da Mente e, como decorrência, a escola como responsável pela "instauração do conhecimento/verdade", caracterizando o sujeito racional, epistêmico, o que busca conhecer a verdade, o que interioriza um conhecimento que existe na sociedade, independente dele- fizemos um longo caminho que nos traz "de volta ao começo", numa nova visão da Psicologia e, conseqüentemente do homem; o estudo do homem é o estudo da dialogicidade permanente "Linguagem/Mente". O homem é um interador no interjogo da comunicação, num jogo de humanização, que delimita o final do século XX.

A Psicologia tem pela frente uma poderosa tarefa. Segundo Augé (1994) "haverá, portanto, espaço amanhã, talvez já haja espaço hoje, apesar da aparente contradição dos termos, para uma etnologia da solidão" (p.110). Ora, onde existe um homem não existe solidão: ao ouvir uma música ou ao ler um livro, o homem "computa" a alteridade do autor; ele representa todo um devir e, ao mesmo tempo, o patrimônio genético de toda a humanidade. Ele, singular e único, dá sentido ao seu espaço, ao seu lugar. "A consciência de um problema inerente à realidade como tal, isto é, enquanto implica a presença no mundo, de um ser inteligente porque sente, deseja e pensa e cuja existência condiciona, a um tempo, perguntas e respostas" já fora afirmada pelos sofistas na Grécia Antiga. Nosso atraso na prática transdisciplinar do estudo da linguagem, na situação concreta, no vivido da subjetividade/objetividade, é o atraso das ciências, é o atraso do estudo da história do homem. Concordamos com Morin (Edgar Morin, Terra Pátria, Buenos Aires, Nueva Vision, 1993) sobre a necessidade de uma reforma do pensamento, que significa uma reforma dentro das cabeças.

## REFLEXÕES SOBRE A LINGUAGEM: CONTRIBUIÇÕES DA SOCIOLOGIA

Silvia Wellausen Dias de Freitas  
UFRGS

Pós-Graduação em Educação- PUC-RS (doutoranda)

Para a apresentação do presente trabalho, selecionamos o pensamento de três cientistas sociais: Jürgen Habermas, Humberto Maturana e Gerd Bornheim. O ponto que unifica o pensamento destes autores é a sua ênfase na percepção da linguagem como construtora das relações sociais, como promotora do caminho que leva à autonomia do sujeito e a democratização da sociedade e, à sua função de ser a expressão do processo de historicidade do homem em seu caminho evolutivo.

Iniciamos pela análise da origem da linguagem apresentada pelo Prof. Humberto Maturana. (Humberto Maturana, *Emociones y Lenguaje en Educación y Política*. Santiago: Hachette-CED, 1991.) Para ele, a linguagem é muito mais do que um sistema simbólico de comunicação e, os símbolos em si mesmos se tornam secundários. Assim sendo, qual é na sua opinião, a origem da linguagem? Ela tem origem no tipo de convívio entre os homens que possibilita a conservação de um modo de vida onde compartilhar alimentos, relações afetivas entre pais e filhos, homens e mulheres, vai criando e originando ações coordenadas e aceitas consensualmente que se constituem na linguagem. As palavras ainda podem estar ausentes mas a linguagem e a comunicação já existem. Neste sentido, a linguagem nasce de uma base de convívio comunitário amoroso, embora possa ser usada também para a defesa e a agressão. Deste modo, a motivação básica para o surgimento da linguagem não se dá, a nível da razão (origens utilitária e instrumental), mas ao nível da necessidade de expressão afetiva; portanto, ao nível da emoção.

A posição, portanto, do Prof. Maturana é radical quanto à importância da origem e do uso da linguagem em relações humanas, não coercitivas e democráticas. Este convívio amoroso, no respeito e através da legitimação do outro, é, na sua opinião, essencial para a

construção e sobrevivência de uma sociedade genuinamente democrática.

Herdeiro do pensamento da Escola Crítica de Frankfurt, Habermas se propõe a construir uma racionalidade linguisticamente mediada. Nesta direção, ele defende a continuidade do pensamento racional, reformulando a tradição do pensamento filosófico em que a razão tinha por base a relação sujeito-objeto. Para ele a racionalidade se constrói na relação sujeito-objeto, a partir de uma prática dialogada, onde linguagem e pensamento estão irmanados.

É tão importante este caráter interativo da vida em suas múltiplas facetas de comunicação que a concepção de ação comunicativa, para Habermas é interpretada como uma "socialidade lingüisticamente mediada" (David Ingram, *Habermas e a dialética da razão*. Brasília: EdUNB, 1993).. Sem a comunicação lingüística, portanto, não existe mediação social.

Ao propor a mudança do paradigma do conhecimento de objetos (Filosofia da Consciência) para o paradigma do entendimento onde a ênfase se situa na intersubjetividade linguisticamente mediada, Habermas estabelece e ratifica a união entre linguagem e prática social, em suas múltiplas relações.

O ato de falar é o canal em que as pessoas expressam suas intenções, suas obrigações sociais e as informações que querem divulgar sobre o mundo objetivo. Desse modo, a ação comunicativa é também o principal meio de cooperação entre os homens e instrumento para a conquista de sua autonomia.

É, portanto, no diálogo de muitas vozes, as vezes conflitantes, que está a construção de uma sociedade democrática e historicamente evoluída.

No que concerne à Gerd Bornheim, a concepção básica do autor sobre a linguagem é a de que a língua e a historicidade do homem devem ser compreendidas de forma análoga. "Desde Hegel se costuma dizer que o homem é história". (Gerd Bornheim. *Sartre*. São Paulo, Editora Perspectiva, 1984). A relação entre historicidade e linguagem se consolida a partir do pressuposto de que a língua integra a história. "Eu sou a língua que falo." Como expressão de

finitude humana, a língua indica que nasci "aqui e agora, que não posso nascer em muitos lugares e ter muitas línguas." Cada um tem um jeito peculiar de ser a sua língua e de ser a sua história.

Podemos então concluir que o homem se revela na sua existência histórica com seus contemporâneos, através das construções afetivas da linguagem, mesmo que à revelia dos momentos em que o uso da linguagem atua à contramão da evolução histórica, promovendo a infelicidade, a solidão, a perda da liberdade e a destruição da sociedade.

## TENDÊNCIAS ATUAIS DA LINGÜÍSTICA GERATIVA

Mary A. Kato (Coordenadora)  
UNICAMP

Se a geração que hoje forma mestres e doutores em sintaxe gerativa passou por uma mudança drástica da teoria padrão (ST) e teoria padrão ampliada (EST) para a teoria da Regência e Ligação (GB), a geração que hoje desenvolve a pesquisa de pós-graduação, na área da sintaxe, enfrenta, igualmente, um período de transição: do modelo da GB para o modelo Minimalista, ainda em sua forma programática.

O ajuste conceitual que a geração de formadores teve que passar foi a) a de passar de uma gramática de regras para uma gramática de princípios, c) a de definir os parâmetros de variação trans-lingüística associados aos princípios e c) a de aceitar que a estrutura superficial não é apenas a interface com a Forma Fonética, mas também com a Forma Lógica (que por sua vez faz interface com a Interpretação Semântica). Estudar os parâmetros, ou as propriedades sub-especificadas na Gramática Universal (GU), levou essa geração e seus alunos a não se limitarem a questões descritivas de línguas particulares, mas também a pensarem e a pesquisarem sua língua

- a) em uma perspectiva comparativista (que diferenças no valor de parâmetros estão envolvidos entre o português e outras línguas)
- b) em uma perspectiva de mudança lingüística (como dar conta das diversas fases do PB) e
- c) no problema da aquisição (como um processo de fixação dos valores do parâmetros).

O ajuste conceitual exigido pelo Programa Minimalista (PM) exige a aceitação de um papel minimizado da sintaxe na teoria lingüística. Assim como as regras da ST foram consideradas como epifenômenos dos princípios, os próprios princípios parecem reduzir-se a consequências do macro-princípio da economia que rege as derivações. Além disso, embora o algoritmo sintático possa parecer complexo, mas descritivamente úteis, os únicos níveis conceitual-



Agr1, a qual desempenha um papel importante nos efeitos V2, nos vários tipos do efeito clítico2 (CL2) e na checagem do Caso Nominativo. Em segundo lugar, procuro justificar o relacionamento entre a perda da construção XV e a evolução da ênclise com base na perda de um traço-N relacionado a tópico. A perda deste traço é a natureza de Agr1 explicariam todas as particularidades da sintaxe dos clíticos e verbos no PE. Naturalmente, o movimento dos clíticos e verbos estão restritos por princípios da economia. Em particular, como procurarei destacar, o Princípio da Avidéz, que determina que todo movimento tem o caráter de "salve-se a si mesmo", permite que se repense muitas das antigas abordagens a respeito da cliticização.

Na apresentação de Figueiredo Silva, será discutido o tópico (a). Segundo a autora, um dos grandes méritos do PM é a tentativa de reduzir consideravelmente a maquinaria existente na teoria, de maneira a não permitir duas soluções distintas para o mesmo problema, as duas perfeitamente coerentes internamente, mas contraditórias entre si. Entretanto, é necessário ainda verificar a adequação empírica desse novo aparato, o que será feito, nessa apresentação, com a análise das sentenças interrogativas. A questão que se coloca é a de saber se previsões feitas pela aliança entre a teoria de checagem dos traços e o princípio da Economia no PM são suficientes para derivar os efeitos do Critério-Q, proposto por Rizzi (1991) dentro do arcabouço de Princípios e Parâmetros.

Finalmente, a doutoranda Rosana Lucas tratará do terceiro tópico: a predicação. Apresenta-se um programa de pesquisa cujo objetivo é o de estudar as diversas construções consideradas como predicações na literatura gerativista e o de procurar responder se a predicação pode ser considerada como um princípio da GU ou se poderá ser encarada como um epifenômeno tal qual outras construções como a interrogativa, a relativa, a passiva, etc.

Nesse caso, o objetivo se resumirá em determinar o conjunto de princípios e operações que resultem em estruturas convergentes em FL, de onde sujeitos e predicados semânticos podem ser interpretados.

Uma discussão acerca desses trabalhos será, a seguir, aberta para os demais membros da mesa e para o plenário.

## PROCESSOS DE VERIFICAÇÃO DE TRAÇOS: DO SISTEMA DE CRITÉRIOS AO SISTEMA DE CHECKING

Maria Cristina Figueiredo Silva  
CNPq/UFSC

### 0. Introdução

Um dos grandes méritos do Programa Minimalista é a tentativa de reduzir consideravelmente a maquinaria existente na teoria, de maneira a não permitir duas soluções distintas para o mesmo problema, as duas perfeitamente coerentes internamente, mas perfeitamente contraditórias entre si. Entretanto, é necessário ainda verificar a adequação empírica desse novo aparato - mais conciso, é verdade, mas talvez menos correto em suas predições.

A análise das sentenças interrogativas nos fornece um lugar onde esse tipo de estudo pode ser levado a cabo, com resultados esclarecedores. A questão que se coloca é a de saber se a aliança entre a teoria de checking dos traços e alguma das versões do Princípio de Economia no Programa Minimalista é suficientemente poderosa por um lado e restrita por outro para derivar os efeitos do Critério QU-, proposto por Rizzi (1991) dentro do arcabouço de Princípios e Parâmetros.

Sabemos que os Critérios (QU-, negativo, focal) não podem ser satisfeitos somente pela passagem dos elementos pelas posições envolvidas no processo de verificação dos traços: os elementos devem permanecer na posição onde o Critério em questão é satisfeito - CP, NegP, FocusP. Uma tal restrição não existe no Programa Minimalista: é exatamente pela passagem que se verificam os traços na teoria de "checking"; uma vez realizado tal processo, o elemento pode se mover para uma outra posição para sofrer um outro processo de "checking". Evidentemente, uma versão do Princípio de Economia é chamada para impedir movimentos imotivados.

Qual desses dois mecanismos oferece a análise mais precisa para os dados? Tentaremos mostrar que, se para um certo conjunto de fenômenos os resultados são exatamente os mesmos, para um outro conjunto as previsões divergem, favorecendo o sistema de

Critérios, que parece então ser o aparato mais adequado empiricamente.

Para que a discussão fique bem situada, começaremos apresentando um resumo bastante breve do arcabouço minimalista, evocando somente os pontos que nos interessam diretamente aqui. Em seguida, relembremos alguns pontos centrais do sistema de Critérios para a verificação de traços, analisando alguns casos de construções interrogativas, focalizadas e relativas. Discutiremos então alguns dados a fim de comparar os dois sistemas de verificação de traços e finalizaremos com algumas observações a respeito do caráter mais ou menos abrangente dessas duas diferentes maneiras de abordar os fenômenos gramaticais.

Cumprir observar que essa discussão foi apresentada em Genebra pelo Prof. Luigi Rizzi, e é de seu curso do ano acadêmico 1993/1994 que saiu a maior parte da argumentação apresentada neste estudo. Nosso objetivo aqui não é fornecer resposta definitiva à questão, mas tão somente levantar esse tipo de discussão entre os gerativistas brasileiros.

## 1. O arcabouço teórico do Minimalismo

### 1.1. O sistema de verificação de traços

No Programa Minimalista, a verificação dos traços morfológicos é o cerne mesmo do sistema computacional: um certo componente morfológico (ou módulo morfológico) engendra as palavras já flexionadas, tornando-as assim imediatamente disponíveis para a construção da frase. Esse traços morfológicos, entretanto, devem sofrer um processo de "checking", que verifica a compatibilidade entre o material que foi gerado e as necessidades específicas da construção em que tal material está inserido.

Todos traços morfológicos devem ser averiguados em algum lugar para garantir Convergência. Entretanto, somente os traços "fortes" devem ser verificados antes de "Spell Out", já que, por hipótese, somente traços "fortes" (não verificados) são visíveis em Forma Fonológica. Se esses traços não são objetos legítimos em FF, o processo de "checking" os faz "desaparecer" nesse nível de interface e é por isso que os traços "fortes" que permanecem sem verificação

depois de "Spell Out" determinam o "crash" da derivação. Dito de outro modo, a presença de algum tipo de traço "forte" implica movimento visível, visto que o processo de checking deve se aplicar para eliminá-lo.

As línguas podem variar em admitir traços morfológicos "fortes" ou "fracos", sejam eles de fato morfológicos no sentido estrito do termo - como os traços  $\phi$  ou de Caso -, sejam eles traços "formais", o nome utilizado por Chomsky (1995) para fazer referência ao traço [qu-]. Desta maneira, a variação paramétrica observada nas línguas humanas deve ser reduzida a propriedades morfológicas, em termos minimalistas. Mais ainda: uma língua pode permitir que ambos conjuntos de traços sejam gerados, um "forte" e outro "fraco", explicando então a aparente opcionalidade de uma dada construção. Esse deve ser, por exemplo, o caso do árabe, com as ordens SVO e VSO correlacionadas à riqueza visível da flexão verbal. Esse pode ser também o caso das interrogativas do francês, que admitem tanto *wh in situ*, quanto movimento QU- sozinho para Spec CP, e ainda movimento QU- e movimento adicional do verbo flexionado para C<sup>0</sup>, todas opções legítimas nessa língua.

### 1.2. A noção de economia

O Programa Minimalista, propondo uma redução drástica de todo o aparato formal da Gramática, eliminou tudo o que podia ser eliminado, desde os diversos níveis de derivação internos à sintaxe até as operações que eram responsáveis em LGB pelo engendramento de estruturas gramaticais. Dos níveis, restaram apenas os de interface, LF e PF - de existência indiscutível; das operações gramaticais, ficaram somente as ditadas por necessidade morfológica do tipo discutido acima.

Entretanto, dentro do arcabouço minimalista, proliferaram os Princípios de Economia, que eram, no modelo Princípios e Parâmetros, representados por noções destituídas de estatuto formal muito preciso, como é o caso das noções de "last resort" ou "mínimo esforço" (cf. Chomsky, 1989). Os novos guardiões da Economia no Programa Minimalista são "Shortest Move", "Procrastinate" e "Greed".

"Shortest Move" compara diferentes derivações e se encarrega de escolher a mais econômica, aqui definida como a que implica passos mais curtos. Por exemplo, cabe a este princípio excluir as frases em (1) abaixo, já que existe uma outra derivação para cada uma das frases, comportando movimentos "menores":

- (1) a. \* Have John will *t* left by the time we get there?  
/Ter João vai *t* ido embora quando a gente chegar lá?/  
b. \* What did you persuade who to buy *t*?  
/O que você persuadiu quem a comprar?/

"Procrastinate" por sua vez determina que as operações "visíveis", isto é, as operações que ocorrem antes de "Spell Out" tenham um custo mais alto que aquelas "invisíveis" (ou seja, as que ocorrem após "Spell Out", no caminho de FL), e portanto esse princípio reza que, se o elemento pode esperar para satisfazer suas necessidades até depois de "Spell Out", então ele deve esperar. Por exemplo, toda a verificação de traços "fortes" deve ser feita antes de "Spell Out"; por outro lado, os traços "fracos" podem - e então devem - esperar até FL para a verificação. Isso explica por que (2a) é gramatical, mas não (2b): os traços-V presentes em T no francês são fortes, mas em inglês são fracos, o que explica a diferença visível na extensão do movimento do verbo:

- (2) a. Jean pense souvent sur cela  
b. John often thinks about that  
"João pensa sempre/sempre pensa sobre isso"

Aqui, interessa-nos a discussão mais específica do Princípio "Greed", segundo o qual um constituinte não pode se mover para satisfazer as necessidades de algum outro constituinte; o movimento só pode ser motivado para satisfazer necessidades do mesmo constituinte que está se movendo. Em particular, um constituinte não poderia se mover para uma posição a fim de verificar traços

presentes nessa posição; a única coisa que o constituinte que se move está autorizado a fazer é a verificação de seus próprios traços. É de responsabilidade desse princípio, por exemplo, excluir frases como as de (3) abaixo:

- (3) a. \* John seems [ *t* is leaving ]  
/João parece [ está saindo ]/  
b. \* John was said to *t* [ that Bill is leaving ]  
/John foi dito para *t* [ que Bill está saindo ]/

Ou seja: uma vez que o NP já verificou o seu traço de Caso (e seus outros traços  $\phi$ ), ele não está autorizado a ir para outra posição casual verificar os mesmos traços. Diferentemente de "Procrastinate", "Greed" não pode ser atropelado para garantir convergência.

## 2. O sistema de Critérios

### 2.1. As construções interrogativas

Rizzi (1991) propõe o seguinte princípio para explicar por que algumas línguas não admitem a intervenção do sujeito entre o sintagma QU- e o verbo flexionado em construções interrogativas matrizes:

- (4) Critério QU-:  
a. Um  $OP_{[+qu]}$  deve estar em uma configuração especificador/núcleo com um  $X^0_{[+qu]}$ .  
b. Um  $X^0_{[+qu]}$  deve estar em uma configuração especificador/núcleo com um  $OP_{[+qu]}$ .

(onde  $OP_{[+qu]}$  é um sintagma QU- em uma posição de escopo)

O Critério QU- é uma condição de boa formação das estruturas interrogativas e é responsável em última análise pela distribuição em estrutura-S e pela interpretação em LF dos operadores interrogativos (onde, supõe-se, ele se aplica universalmente). O fato de uma língua aparentemente não exigir que

o verbo se desloque para C nas frases interrogativas matrizes não implica necessariamente que o Critério QU- não se aplica em estrutura-S; a análise das frases subordinadas é normalmente esclarecedora.

As línguas têm à disposição também um mecanismo de "concordância dinâmica", que permite ao operador QU- transmitir sua especificação [+qu] para o núcleo clausal. Esse parece ser, por exemplo, o caso do português do Brasil.

Observe-se que o Critério QU- deve ser interpretado como requerendo que a cadeia da posição  $X^0$  relevante tenha o traço [+qu], não necessariamente a posição em si. Esse relaxamento é necessário para explicar o caso das interrogativas a partir da posição sujeito em inglês, que não admitem o movimento do verbo a C. Mas note-se que não existe relaxamento similar no que tange à posição do sintagma QU-.

## 2.2. Algumas observações sobre estruturas focalizadas e relativas

Tem-se argumentado que sistema de Critérios não se restringe à formação de interrogativas; possivelmente o mesmo tipo de exigência formal recai sobre as estruturas negativas (que exigirão a mesma configuração especificador/núcleo entre os seus operadores e núcleos negativos), ou sobre as estruturas focalizadas, ou ainda sobre as estruturas relativas. Mais genericamente, cada vez que um elemento deve ser interpretado com força de operador - ou seja, como tendo escopo sobre uma frase -, um critério do tipo do enunciado deve entrar em ação para garantir a gramaticalidade da estrutura resultante.

Por exemplo, pode-se argumentar que o sintagma "o João" recebe em (5a) o traço [+Foc], atribuído pela cópula. Observe-se, entretanto que, dada a compatibilidade pervasiva através das línguas entre os processos de clivagem e os processos interrogativos, somos levados a supor que o Critério Focal e o Critério QU- podem ser satisfeitos conjuntamente em uma frase como (5b), já que o sintagma QU- e a cópula estão em configuração especificador/núcleo, como requerido por (4):



- (5) a. Foi o João que eu encontrei na feira  
b. Quem foi que você encontrou na feira?

Não existe todavia o mesmo tipo de compatibilidade entre a clivagem e a relativização: as estruturas relativas, contrariamente às interrogativas, não podem jamais se construir sobre uma estrutura clivada, como demonstra o contraste em (6):

- (6) a. Quem é que você ajudou?  
b. \* O homem que é que você ajudou

Por que (6b) é excluída? Se se supõe que (6b) implica em recursão de CP, o operador relativo é sem dúvida o mais alto da estrutura, pois ele deve estar em uma relação de localidade com o sintagma cabeça da relativa - não se pode interpor nenhum elemento entre eles. Por outro lado, o operador interrogativo pode ocupar uma posição mais baixa, visto que elementos topicalizados, por exemplo, aparecem sistematicamente à esquerda do sintagma QU-, numa posição claramente mais alta na árvore. Temos assim uma explicação para a impossibilidade de (6b): os Critérios Relativo e Focal deveriam ser satisfeitos em lugares distintos na estrutura, o que só seria possível se os Critérios pudessem ser satisfeitos apenas pela passagem do sintagma-operador pela posição de especificador. Se essa opção está excluída da gramática por razões de princípio, nenhuma configuração é capaz de atender simultaneamente aos dois Critérios em jogo nessa construção e a frase será definitivamente excluída.

### 3. O problema

Observe o contraste abaixo:

- (7) a. Você se pergunta quem (que) o João viu *t*  
b. \* Quem (que) você se pergunta (que) o João viu *t*?  
c. \* [Quem C<sup>0</sup><sub>[+qu]</sub> você se pergunta [ *t*' C<sup>0</sup><sub>[+qu]</sub> [ o João viu *t* ] ]?

Por que a estrutura em (7c) seria excluída no arcabouço Minimalista? Se um elemento passa por um primeiro processo de "checking" no CP encaixado para satisfazer as necessidades de seleção do verbo matriz, uma vez que tais traços desaparecem, por que esse mesmo elemento não pode ir do CP superior, desta vez para sofrer um processo de "checking" como sintagma QU- da interrogativa principal? Nenhum dos princípios de Economia pode responder por essa impossibilidade, nem mesmo "Greed", já que o sintagma QU- teria traços "formais" a serem verificados no CP superior - trata-se de uma questão matriz, perfeitamente possível em princípio, já que interrogativas indiretas não são ilhas fortes em português brasileiro e a extração de argumentos é sempre gramatical.

Observe-se adicionalmente que o problema não é de natureza semântica: se o sintagma QU- é suficientemente pesado para permitir o movimento parcial, a estrutura é aceitável, ainda que não seja perfeita:

- (8) a. Você se pergunta [CP qual capítulo de qual livro foi publicado
- b. ? De qual livro você se pergunta [CP qual capítulo foi publicado?
- c. ? Esse livro, do qual eu me pergunto [CP qual capítulo foi publicado...

Em termos do sistema de Critérios para verificação de traços, a explicação é imediata: (7b) é excluída porque um só elemento deve satisfazer dois diferentes critérios e ele não pode estar em dois lugares diferentes da estrutura ao mesmo tempo. Quando uma parte do sintagma QU- permanece no CP encaixado satisfazendo a seleção do verbo se perguntar, o Critério QU- em (8b) ou o Critério Relativo em (8c) podem ser satisfeitos no CP superior por "concordância dinâmica" pela outra parte do mesmo sintagma.

#### 4. Observações finais

O Programa Minimalista coloca à disposição uma maquinaria envolvendo traços fortes e fracos para permitir o

engendramento de diferentes estruturas, dentro do sistema A. É interessante observarmos que se uma extensão dessa maquinaria é oferecida para o sistema A-barra, os resultados não serão adequados se nenhuma estipulação adicional estabelecer as diferenças necessárias.

Tomemos como exemplo as interrogativas do inglês. Para explicar o movimento obrigatório do verbo para C nas interrogativas matrizes, teríamos que supor que algum dos traços "formais" sugeridos por Chomsky é "forte", de maneira a atrair o verbo para o seu núcleo (além de supor a existência de um outro traço "forte", responsável pela presença do sintagma QU- em Spec CP). Porém, a "força" desse traço só se manifesta nas frases matrizes, já que nas interrogativas encaixadas o inglês não admite em nenhuma hipótese a inversão sujeito-verbo. Alguma outra razão deve ser invocada para explicar uma tal assimetria dentro do arcabouço minimalista, um problema para o qual também o modelo Princípios e Parâmetros não tem soluções muito claras (cf. Rizzi 1991).

Finalmente, observemos que, no sistema A, parece que o sistema de Critérios não fornece resultados corretos, e o sistema de checking é o mais adequado, já que é pela passagem do sintagma "Maria" que todos os processos de concordância são desencadeados em um exemplo como (9):

- (9)                    Maria è *t'* stata *t'* arrestata *t'*  
                          "A Maria foi presa"

Essa conclusão não é todavia obrigatória; existe uma outra possibilidade mais interessante para ser explorada: o vestígio no caso de (9) possui traços  $\phi$ , que são suficientes para satisfazer quaisquer que sejam os Critérios envolvidos nesse processo de verificação. Ao contrário do que supõe o Minimalismo, os traços verificados aqui não desaparecem, mas, exatamente ao contrário, imprimem sua marca nas posições de especificador relevantes, de maneira a garantir que essas posições sejam reservadas para as suas necessidades, impedindo portanto que outros sintagmas venham verificar traços nas

mesma projeções. Essa parece ser uma predição interessante, a ser analisada em outro estudo.

### Referências

- Chomsky, N. (1989) "Some Notes on Economy of Derivation and Representation". In: Freidin, R. (ed.) *Principles and Parameters in Comparative Grammar*. The MIT Press, 1991.
- Chomsky, N. (1992) "A Minimalist Program for Linguistics". *MIT Occasional Papers in Linguistics* 1.
- Chomsky, N. (1995) "Bare Phrase Structure". In: Weibeluth, G. (ed.) *Government and Binding Theory and the Minimalist Program*. Blackwell.
- Marantz, A. (1995) "The Minimalist Program". In: Weibeluth, G. (ed.).
- Rizzi, L. (1991) "Residual Verb Second and the WH Criterion". Ms. Universidade de Genebra.
- Rizzi, L. (1993/94) Notas de Curso. Universidade de Genebra.

diferentes línguas, em especial para os estudos em diacronia, uma vez que as diferenças interlingüísticas passam a ser vistas não mais como resultantes de fatores sintáticos, mas sim como resultantes de diferenças morfológicas. Basicamente, o que se busca é reduzir a sintaxe a um conjunto mínimo de princípios, enfatizando os níveis de interface Forma Lógica (FL) e Forma Fonológica (FF) com outros módulos do conhecimento. O movimento na sintaxe tem a única motivação: checagem de traços morfológicos, caracterizados como "fortes" ou "fracos" com respeito a sua visibilidade na FF. Os traços "fortes" não são interpretados na componente fonológica e devem ser checados (eliminados) na sintaxe, antes do "spell-out", uma operação que determina a bifurcação entre os dois níveis de interface. Os traços "fracos" podem esperar até a FL para serem checados. Este movimento de checagem não é visível, ou melhor, audível na FF.

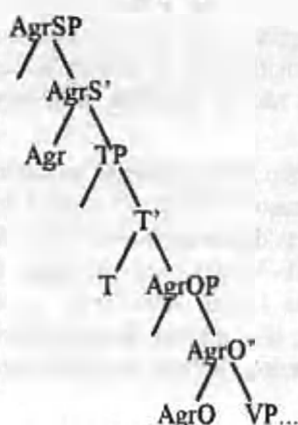
Além disso, assume-se que núcleos funcionais como Agr e T têm traços (N)ominais e traços (V)erbais que são parametrizados nas diferentes línguas. Os traços-N determinam o movimento dos sintagmas nominais (NPs) para Spec,AgrS. Os traços-V determinam o movimento do verbo (V) para os núcleos funcionais. Em outras palavras, a parametrização está restrita a esta força/visibilidade dos traços morfológicos das categorias funcionais.

Observe-se que o problema que se coloca na abordagem minimalista é o de mostrar de que modo a variação que se baseou em movimento visível/invisível pode ser estabelecida sem referência a um nível sintático como a estrutura-S. Para dar conta da questão, Chomsky propõe que princípios de Economia restringem fortemente os movimentos. Em particular, para dar conta de que certas línguas não têm movimento visível, o autor propõe o Princípio da Procrastinação, o qual estabelece que o movimento invisível é menos custoso do que o movimento visível. A Procrastinação é que demanda, portanto, que este seja adiado até após o "spell-out", ou até a FL, a não ser que se mostre necessário para garantir a convergência. Por seu lado, o princípio da Avidéz (Greed) impõe que todo movimento seja um provcito próprio, ou seja, os elementos se movem para checar seus próprios traços e não para garantir as necessidades de outros constituintes.

Consideremos, primeramente, como fica a questão da checagem no sistema verbal. Chomsky (1981,1986b) afirma que, a princípio, haveria duas maneiras de se considerar as propriedades morfológicas dos itens lexicais verbais, i.é. de interpretar a morfologia flexional. Na primeira, supõe-se um processo de afixação do radical verbal às suas flexões de concordância por movimentos sintáticos de incorporação que podem apresentar dois mecanismos: ou o V se move para I (Agr e T) para se incorporar aos seus afixos, ou os afixos se abaixam para se incorporar ao V. Na segunda alternativa, a única que é considerada no programa minimalista, supõe-se que os constituintes flexionados são inseridos na estrutura frasal com todos os traços flexionais associados a eles. Os traços flexionais destas categorias lexicais são então verificados, ou checados, nos núcleos funcionais apropriados (cf. Uriagereka, 1994b).

A estrutura de frase adotada (Fig.1) mostra que o arsenal de categorias funcionais inclui projeções de Agr, T, AgrO, todos estes núcleos que podem ser lugar de pouso para o V. Por outro lado, os NPs sujeito e objeto se movem respectivamente para Spec,AgrS e Spec,AgrO para checagem de seus traços de caso/conc. Logicamente, como dissemos, o movimento dos itens ou categorias lexicais pode ser ou não realizado na sintaxe visível.

(Fig.1)



Na verdade, a suposição de que muitas das diferenças superficiais entre as línguas estão relacionadas à morfologia verbal não é nova na teoria sintática. Uma longa tradição de estudos dentro da teoria gerativa considerou que diferenças observadas entre as línguas com relação à sintaxe do verbo e licenciamento do sujeito nulo referencial, por exemplo, estavam relacionadas à "riqueza" dos paradigmas flexionais verbais. No entanto, como é do conhecimento de todos, nunca tem ficado claro em todos estes estudos a caracterização desta "riqueza", de modo que quantificar o que seja morfologia "rica" está longe de ser uma tarefa trivial.

Também existem argumentos diacrônicos para evidenciar a hipótese de que o movimento do V para I é sensível à morfologia flexional. Roberts (1993a, Cap.3), por exemplo, discute o desenvolvimento do sistema de concordância e sistema do auxiliar no inglês do século XVI e afirma que várias reanálises atestadas no período, resultam de uma mudança paramétrica relacionada com o sistema flexional - mais especificamente, com a perda da distinção de número no paradigma verbal. O empobrecimento do rico sistema de concordância sujeito-verbo leva posteriormente à perda do movimento do V para I nesta língua. Assim, as evidências históricas que o autor obtém com o estudo do inglês permite estabelecer, mais uma vez, uma ligação entre marca visível de concordância e movimento do V na sintaxe. No entanto, como o autor reconhece, os fatos históricos do inglês evidenciam também que, mesmo depois do empobrecimento da morfologia de concordância verbal, a perda do movimento V para I não foi imediata, mas persistiu nos dados por quase dois séculos.

Do que foi dito acima, pode-se concluir que a relação entre morfologia "rica" e traço-V "forte" em I não é uma relação um a um: se a língua tem marcas de concordância verbal do tipo relevante, tem também movimento do V para I, ou em termos do minimalismo, tem traços-V "fortes" em I. Por outro lado, se a língua não tem a morfologia relevante, esta pobreza do paradigma flexional verbal não implica, necessariamente, que não se tenha movimento visível do V para I.

Com base nestas reflexões, uma das justificativas para os estudos sintáticos diacrônicos é a de que os mesmos nos podem trazer novas evidências para se discutir de forma mais explícita a relação entre visibilidade e "conteúdo fonológico rico". Tomaremos como pressuposto que a relação entre morfologia e as suas possíveis conseqüências sintáticas deve ser levada a sério. Assim, embora pareça estar claro que, se no programa minimalista, as caracterizações de "forte" e "fraco" são arbitrárias e não se referem, ao menos parcialmente, à variação morfológica visível, incluindo a noção tradicional de "rico" e "pobre", isto não significa que ao menos certos aspectos desta variação não estejam relacionados com esta morfologia flexional visível.

Esclareço, porém, que em meu estudo da sintaxe diacrônica do verbo finito no português, uma das preocupações foi caracterizar a manifestação da sintaxe V2. Ora, como mostraremos em seguida, a abordagem do V2 não implica a necessidade de uma caracterização da natureza do movimento V para I. Conseqüentemente, apenas com base no paradigma flexional verbal do português, assumi que, nesta língua, I instancia traços-V "fortes" que detonam a operação de checagem na sintaxe visível.

## 2. A sintaxe V2 e a teoria da checagem

Em termos descritivos, o fenômeno V2, tal como encontrado nas línguas germânicas modernas - com exceção do inglês - e nas línguas românicas antigas e medievais é entendido como uma restrição na ordem das palavras a qual determina que o verbo finito apareça na segunda posição em todas as sentenças principais. Neste nível, segunda posição significa que o verbo está precedido por um único constituinte. Não há qualquer restrição de ordem sintática, semântica ou pragmática em relação ao constituinte que ocupa a posição inicial. Se o sujeito não é este constituinte, ele deve ocupar normalmente a posição imediatamente pós-verbal, resultando numa construção de inversão sujeito-verbo.

A análise tradicional do V2 (Haider (1986), Adams, (1987,1988), Vance (1988, 1989; 1991), Rizzi (1990b) Vikner (1991) Roberts, (1993a) postula a projeção CP para as sentenças



principais (cf. Chomsky, 1986b), propondo que a derivação do V2 resulta de dois movimentos na sintaxe visível: movimento do verbo finito para C e movimento de um XP para Spec,CP. A estrutura de frase relevante está na Fig.2:

(FIG.2)



Assume-se, então, que mesmo a ordem SVO "neutra" é derivada nas línguas V2 com movimento do verbo e do sujeito para CP.

Vários estudos recentes, entre eles Benincà (1984, 1989, 1992), Salvi (1990, 1991, 1992, 1993), Ribeiro (1991, 1995) têm mostrado evidências relacionadas em parte ao comportamento dos complementos clínicos para corroborar a hipótese de que o português manifesta a sintaxe V2 em seu desenvolvimento. Do mesmo modo, meus resultados da análise dos dados do século XVIII mostram que a ordem XV, aí incluídos os casos em que o sujeito é o elemento inicial, é a mais freqüente.

Segundo os autores acima mencionados, porém, a manifestação do V2 no português não permite que esta língua seja colocada ao lado de línguas V2 "rígidas" como a alemão ou o francês antigo. De fato, como observado, foi sempre possível encontrar nos dados históricos a ordem XSV ou V3 (1) gramatical também no português europeu moderno:

(1) O oboé o José vendeu para mim.

Os autores afirmam, porém, que o português é uma língua V2 no sentido técnico do termo por apresentar movimento do V para C, ou seja, movimento do V para uma posição funcional mais alta. O que diferenciaria o português das línguas V2 "rígidas" seria, portanto, a possibilidade da posição TOP acima do CP, como mostrado na Fig.3.

(FIG.3)



Tal posição não influi na sintaxe V2, ou seja, no movimento do V para C. Na verdade, a argumentação é bem mais intrincada porque leva em consideração a sintaxe dos clíticos, mas não a apresentaremos aqui. No entanto, não podemos minimizar o fato de que, ao contrário das línguas V2 "rígidas", a ordem XV pode representar no desenvolvimento do português duas diferentes estruturas: uma, com topicalização para Spec,CP; outra, com topicalização para TOP.

A minha análise da sintaxe do verbo finito e clíticos no português clássico do século XVIII, embora adote em linhas gerais a análise tradicional, apoiou-se ainda na ideia originalmente proposta por Cardinaletti & Roberts (1991) de uma estrutura de frase mais elaborada com a projeção de uma categoria funcional entre CP e IP denominada AgrIP, como mostra a Fig.4:

(FIG.4)



De fato, em minha tese, argumentei exaustivamente que eram as propriedades de AgrI, uma categoria relacionada a CP, que estariam no cerne de duas propriedades importantes do português do século XVIII, a saber, a alternância ênclise/próclise com verbos

Observe-se que a questão se torna ainda mais complicada quando sabemos que certas línguas têm movimento I para C sem Topicalização, como é o caso das línguas com a ordem superficial VSO. Ora, a nosso ver, isto torna infrutífera qualquer hipótese que condicione a obrigatoriedade da Topicalização ao movimento obrigatório do verbo. Adotando o programa minimalista, propus, portanto, que os movimentos que derivam a ordem V2 são independentes e estão motivados pela operação de checagem de traços morfológicos. Em particular, seguindo e adaptando Watanabe (1993) postulei que o movimento do constituinte XP para Spec,CP é motivado por um traço-N em C relacionado a tópico.

Na verdade, Chomsky (1992,13) afirma que a estrutura CP "is largely forced by other properties of UG", ou seja, o movimento do V para C é motivado pelas propriedades do sistema (C,I), não checagem morfológica do V. No entanto, como disse, em minha abordagem da ordem V2 no português clássico do séc.XVIII, assumi que os movimentos que envolvem a ordem V2 eram determinados por motivação morfológica, integrando este movimento na teoria geral da checagem.

#### 4. O português europeu moderno

Como dissemos acima, o português apresentou em todo o seu desenvolvimento a ênclise com verbo finito, ênclise esta obrigatória no séc. XVIII naqueles contextos em que o clítico fica em posição inicial absoluta.

Kayne (1989,1991) propôs que, nas línguas românicas, o clítico se adjunge à esquerda de um núcleo funcional relacionado ao verbo, resultando disto que a ordem V-cl não é derivada por movimento do clítico à direita do verbo mas, ao contrário, por movimento do verbo para uma posição acima daquela em que se encontra o clítico.

Assumindo o essencial desta proposta, podemos considerar que a ênclise com verbo finito é o fato crucial que justifica o movimento do V para uma posição acima de IP no português. Ora, como também acima dissemos, as outras línguas românicas como o francês, italiano, espanhol não mais apresentam a ênclise com verbo

finito e a restrição Tobler/Mussafia. A minha hipótese, portanto, é a de que o parâmetro que está em jogo para diferenciar o português europeu (PE) das outras línguas românicas modernas é a possibilidade do movimento do V para AgrIP. Na verdade, o movimento do V para AgrI deve ter se perdido nas outras línguas românicas porque a própria posição se perdeu. Em outras palavras, proponho que a evolução da ênclise e próclise no PE reflete a presença de AgrI.

Esta linha de argumentação está também em sintonia com Uriagereka (1992,1994), Rouvret (1992) Martins (1993,1994) e Raposo (1994,b) os quais propõem uma estrutura de frase mais elaborada para dar conta da sintaxe do verbo e clíticos no PE. Uriagereka, em particular, postula uma categoria funcional para o PE e galego, denominada FP (Focus Phrase) que tem muito em comum com AgrIP.

Lembremos, porém, que, ao contrário de vários autores, não consideramos que o PE seja uma língua V2 por apresentar o movimento do V finito para uma posição acima de IP. Como vimos, nossa abordagem do V2 supõe que este fenômeno esteja também relacionado à força de um traço-N [+tóp] em C o qual detona o movimento obrigatório de qualquer constituinte XP para Spec,CP. Assim, enquanto a presença de AgrIP com traços morfológicos "fortes" diferencia o PE das outras línguas românicas na questão da sintaxe dos verbos e clíticos, o enfraquecimento do traço [+tóp] em C explicaria porque este não é uma língua V2, uma vez que permite a ordem V3, como ilustrada em (1), uma ordem impossível nestas línguas.

Portanto, considere que, no PE, os elementos topicalizados ocupam a posição TOP acima de CP, ficando Spec,CP como a posição do sujeito. Isto evidenciaria que o traço [+tóp] em C está unicamente relacionado com elementos que são marcados com o caso Nominativo (cf. também Galves, 1994).

## 5. Conclusão

Em nosso estudo, adotamos a idéia de que AgrI é um núcleo funcional presente nas línguas que conservam a ênclise nas sentenças

finitas, tornando-se responsável pelas diferenças paramétricas que se observam entre as línguas românicas no que diz respeito à sintaxe dos clíticos e verbos finitos. Daí decorre que ela deve estar no cerne de qualquer discussão a respeito da sintaxe dos clíticos e dos verbos finitos no desenvolvimento do PE.

No entanto, a vantagem conceptual que esta análise possa ter sobre outras está dependente de uma questão que, a meu ver, deve merecer as maiores atenções na pesquisa futura. Trata-se, como já mencionei anteriormente, do problema eterno da caracterização do relacionamento entre um núcleo funcional projetado sintaticamente e traços específicos da morfologia, no caso a morfologia de verbos e clíticos.

Adaptando esta argumentação para os termos do minimalismo, esta questão pode ser retomada em parte nos seguintes termos: qual é a relação entre morfologia de concordância rica e Agr forte? Como sabemos, o morfema que expressa concordância, ao contrário do Tempo e Aspecto, não recebe uma interpretação independente de modo que a caracterização do seu estatuto sintático tem sido sempre um tema de debate intenso na literatura.

Em segundo lugar, trata-se de dar conta do traço- V não pronunciado da categoria AGRIP. De fato, a proposta aqui delineada, embora adequada ao quadro minimalista e à teoria da checagem, por estabelecer a distinção entre forte/fraco com base apenas em um critério de visibilidade pode se tornar puramente especulativa. Assim, um trabalho futuro deverá lançar novas luzes sobre o problema da caracterização do relacionamento entre um núcleo funcional forte sintaticamente e traços específicos da morfologia.

Esperamos que o debate futuro sobre categorias funcionais dentro do minimalismo considere mais a fundo, entre outras, a problemática da distinção morfológica forte/fraco. Além disso, impõe-se a necessidade de repensar a questão do que seriam núcleos funcionais legítimos, tanto do ponto de vista empírico, como conceptual, evitando assim a proliferação arbitrária destes núcleos.

6. Bibliografia

- ADAMS, Marianne (1987) Old French, Null Subjects, and Verb Second Phenomena, PhD Dissertation, University of California, Los Angeles.
- ADAMS, Marianne (1988) "Les Effets V2 en Ancien et en Moyen Fran\_ais", in Hirschbühler, P. and Rochette, A. (eds.), Aspects de la Syntaxe Historique du Fran\_ais, Revue Québécoise de Linguistique Théorique et Appliquée, 7, 13-40.
- BENINCÀ, Paola (1984) "Un'ipotesi sulla sinassi delle lingue romanze medievali," Quaderni Patavini di Linguistica, Università di Padova.
- BENINCÀ, Paola (1989) "L'ordine delle parole nelle lingue romanze medievali", XIX Congresso Internacional de Lingüística e Filologia Romanicas, Santiago de Compostela.
- BENINCÀ, Paola (1992) "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 (1981) Lectures on Government and Binding, Foris, Dordrecht.
- CHOMSKY, Noam (1986a) Knowledge of Language: Its Nature, Origin and Use, Praeger, New York.
- CHOMSKY, Noam (1986b) Barriers, MIT Press, Cambridge, Mass.
- CHOMSKY, N. (1992) "A Minimalist Program for Linguistic Theory", em Occasional Papers in Linguistics, Vol.1, MIT, Cambridge, Mass.
- CHOMSKY, N. (1994) "Bare Phrase Structure", ms., MIT, Cambridge, Mass.

- GALVES, Charlotte (1994) "Clitic Placement and Parametric Change in Portuguese", ms., UNICAMP.
- HAIDER, II (1986) " V-Second in German", em HAIDER & PRINZHORN Verb Second Phenomena in Germanic Languages, Foris, Dordrecht.
- KAYNE, Richard (1989) " Null Subjects and Clitics Climbing", em Osvaldo JAEGLI & K. SAFIR, (eds.), The Null Subject Parameter, Kluwer Academic Publishers, Dordrecht.
- KAYNE, Richard (1991) "Romance Clitics, Verb Movement and PRO", Linguistic Inquiry, 22, 647-686.
- LIGHTFOOT, David (1979) Principles of Diachronic Syntax, The MIT Press, Cambridge, Mass.
- LIGHTFOOT, David (1982) The Language Lottery: Towards a Biology of Grammars, The MIT Press, Cambridge, Mass.
- LIGHTFOOT, David (1991) How to Set Parameters. Arguments from Language Change, The MIT Press, Cambridge, Mass.
- LIGHTFOOT, David (1993) "Why UG Needs a Learning Theory: Trigger in Verb Movement", em C. JONES (ed.), Historical Linguistics: Problems & Perspectives, Longman.
- MARTINS, Ana Maria (1993) "Enclisis, VP-deletion and the Nature of Sigma", Comunicação apresentada em Going Romance 1993, Utrecht, a publicar em Probus.
- MARTINS, Ana Maria (1994) "Clíticos na História do Português," Dissertação de Doutorado, Universidade de Lisboa
- 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 Efeito V2", Tese de Doutorado, UNICAMP.
- RIZZI, Luigi (1990b) "Speculations on Verb-Second", em Nespor, M. e all. (eds.), Grammar in Progress: A Festschrift for Henk van Riemsdijk, Foris, Dordrecht.
- RIZZI, Luigi (1993) "Some Notes on Romance Cliticization", ms., University of Geneva.
- SALVI, Giampaolo (1990) "La sopravvivenza della legge di Wackernagel nei dialetti occidentali della Penisola Iberica", Medioevo Romano, 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 Pellegrini, Unipress, Padova, 439-462.
- SALVI, (1992) "La Posizione del Pronomi Personali Clitici in Galego-Portoghese", ms., Budapest.
- SALVI, Giampaolo, (1993) "Ordine Delle Parole e Struttura Della Frase Nelle Lingue Romanze Antiche", ms., UNESP, São Paulo.
- 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.
- TORRES-MORAIS, Maria Aparecida C.R. (1993) "Aspectos Diacrônicos do Movimento do Verbo, Estrutura da Frase e Caso Nominativo no Português do Brasil", em Ian ROBERTS e Mary



- A. KATO (orgs.), Português Brasileiro. Uma Viagem Diacrônica, Editora da UNICAMP, Campinas.
- 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.
- URIAGEREKA, Juan (1994b) A Minimalist Dialogue between Chomsky and Hawking, ms. University of Maryland, College Park.
- VANCE, Barbara (1988) "L'évolution de Pro-drop en Français Médiéval", in Hirschbühler, P. and Rochette, A. (orgs.), Aspects de la syntaxe historique du français, revue québécoise de linguistique théorique et appliquée, 7, 85-112.
- VANCE, Barbara (1989) "Null Subjects and Syntactic Change in Medieval French", PhD Dissertation, Cornell University.
- VANCE, Barbara (1991) "Subject Inversion in Old and Middle French", ms., Harvard University.
- VIKNER, Sten (1991) "Verb Movement and the Licensing of NP-Positions in the Germanic Languages", ms., University of Geneva.
- WATANABE, Akira (1993) "AGR-Based Case Theory and its Interaction with the A-bar System", ms., MIT Cambridge, Mass.