

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.

Anual

ISSN 0102-7158

1. Linguística - Periódicos. I. Associação Brasileira de
Linguística.

CDU: 800(051)

APRESENTAÇÃO

O **Boletim 19** da **Associação Brasileira de Lingüística** reúne trabalhos apresentados durante a **48ª Reunião Anual da SBPC**, realizada na PUC-SP, em julho de 1996.

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

Maceió, dezembro de 1996.

A Diretoria da **ABRALIN**

EDITORAÇÃO ELETRÔNICA
Nádia Silveira & Wilson Teixeira
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 Cecilia 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

CONFERÊNCIAS

Descrição da Língua e Ensino da Língua

João Wanderley Geraldi – UNICAMP

C&T e outros saberes técnicos Márcio Campos – UNICAMP

Novas Perspectivas da Teoria Lingüística

Mary Kato – UNICAMP

Perspectivas da Pesquisa Lingüística no Brasil

Luiz Antonio Marcuschi

SUMÁRIO

| | |
|---|-----|
| Conferência Descrição da língua e ensino da língua João Wanderley Geraldi-UNICAMP..... | 09 |
| Conferência Perspectivas da pesquisa linguística no Brasil Luiz Antônio Marcuschi-UFPe..... | 15 |
| Mesa-Redonda Temas em funcionalismo da organização temática ao processamento cognitivo A gramática de uso é uma gramática funcional Maria Helena Moura Neves-UNESP/CNPq..... | 27 |
| Temas em funcionalismo: da organização temática ao processamento cognitivo Rodolfo Ilari-DL/TEL/UNICAMP..... | 39 |
| Mesa-Redonda Línguas indígenas brasileiras - aspectos morfossintáticos Sistema numeral em Guató Adair Pimentel Palácio-UFAL..... | 51 |
| Argumento e predicado em Tupinambá Aryon D. Rodrigues-UnB..... | 57 |
| Algumas considerações sobre a morfologia Aikanã Ione P. Vasconcelos-UnB..... | 71 |
| Mesa-Redonda Perspectivas interdisciplinares na pesquisa em língua(gem) A dialogicidade "língua/gem/pensamento" no vivido da sala de aula Eny Toschi-PPGDU/UFRGS..... | 79 |
| A interdisciplinaridade: um imperativo desde sempre Kanavilliġ Rajagopalan-UNICAMP..... | 93 |
| Antropologia visual e o compromisso social do pesquisador: considerações sobre procedimentos inter-(ou trans?) disciplinares de pesquisa em L2 Maria da Graça Gomes Paiva-UFRGS..... | 105 |
| Mesa-Redonda Sociolinguística e ensino de língua Conseqüências concretas da pesquisa sociolinguística Maria Cecilia Mollica-UFRJ..... | 119 |

DESCRIÇÃO DA LÍNGUA E ENSINO DA LÍNGUA

João Wanderley Geraldi
IEL/UNICAMP

ROMBO DO NACIONAL CHEGA A R\$ 7,5 BI

(manchete da FSP de 05.07.96)

PC ESCONDEU US\$ 400 MI PELO MUNDO

(manchete da FSP de 07.07.96)

Para uma sociedade escandalizada com o esquema PC, que movimentou US\$ 1,2 bilhão, cuja elite, no entanto, justifica R\$ 7,5 bilhões para apenas um dos grupos de banqueiros, não há ciência e reflexão capazes de apontar caminhos, se a indignação ética contra as elites dominantes não ocupar grande espaço de nossas paixões.

O título desta exposição, ao apontar para duas das principais tarefas que a Linguística se propôs, é suficientemente amplo para a defesa do ponto de vista que pretendo discutir e que pode ser resumido no seguinte enunciado: "no mundo letrado brasileiro, a linguística foi chamada a justificar-se para ter direito à existência". Duas podem ser as perguntas a conduzirem a reflexão: Que práticas sociais de reflexão sobre a linguagem eram predominantes para poderem impor que uma ciência se justificasse (e se justifique) para existir? Que respostas aqueles que praticaram e praticam a pesquisa linguística têm dado a esta exigência externa que lhes impuseram as práticas letradas brasileiras?

Obviamente, meu objetivo não é responder a estas duas questões, já que elas demandariam um estudo de sociologia da cultura brasileira e, ao mesmo tempo, um verdadeiro balanço da pesquisa e reflexão dos últimos trinta anos. Como se sabe, embora recente em termos históricos, a inclusão dos estudos linguísticos nos cursos de Letras do Brasil, tal como os entendemos, ocorre na década de 60, e desde então os linguistas não só sustentaram polêmicas internas (nos

embates entre diferentes teorias e correntes) e externas (com o "mundo das letras" e com o espírito normativo do ensino da língua), mas também produziram um considerável conjunto de informações, descrições e explicações a propósito da língua portuguesa falada e escrita no Brasil. Bem mais restrito é o objetivo: tentar trazer alguns elementos de reflexão para possíveis respostas à primeira pergunta e apresentar alguns dados a propósito da segunda.

1. Admitindo com Foucault (1970) que "a disciplina é um princípio de controle da produção do discurso. Ela lhe fixa os limites pelo jogo de uma identidade que tem a forma de uma reatualização permanente das regras", "aquilo que é requerido para a construção de novos enunciados", impossível não recuperar polêmicas do final do século passado e início deste para traçar os laços que sustentaram (e ainda sustentam) a produção de enunciados a propósito da língua no mundo letrado brasileiro. Inúmeros intelectuais brasileiros envolveram-se na discussão a respeito da colocação correta do pronome oblíquo deste enunciado - afinal, "envolveram-se" ou "se envolveram" parecia ser uma questão crucial. São conhecidas as polêmicas a respeito do dialeto brasileiro ou brasileirismos (Macedo Soares, João Ribeiro) ou da redação do Código Civil (João Ribeiro, Rui Barbosa, Ernesto Carneiro, Clóvis Beviláqua), ou ainda a polêmica sobre a questão da colocação de pronomes entre Paulino de Brito (gramático paraense) e Cândido de Figueiredo (gramático português). Mas não esqueçamos que a Constituição de 1988 foi revisada por gramáticos contemporâneos e que a imprensa continua a espinafrar estudantes e vestibulandos sempre que a ocasião se oferecer. Parece existir em nossa cultura uma regra fundante daquilo "que é requerido para a construção de novos enunciados" sobre a língua: qualquer enunciado deve proferir um juízo de valor (certo/errado) segundo uma regra gramatical específica.

A conquista humana do domínio da técnica da escrita, alargando incomensuravelmente, no tempo e no espaço, os horizontes de nossas possibilidades interativas, e por isso mesmo da constituição

DESCRIÇÃO DA LÍNGUA E ENSINO DA LÍNGUA

de nossas consciências, deflagrou também todo um projeto de gramatização (Auroux, 1992). Foi necessário fixar uma ordem à desordem resultante do alargamento possível. A leitura pressupõe uma escritura. E a escritura erigiu-se historicamente como o espaço da ordem e do limite dos sentidos.

Ao labirinto das produções fluidas da oralidade sobrepõe-se, com a escrita, o esforço de decifração da ordem, da construção do imutável. E antes mesmo que a escrita se torne tecnicamente acessível àqueles que habitam as periferias das cidades e do poder, a escritura construiria uma cidade letrada, "o anel protetor do poder e o executor de suas ordens: uma plêiade de religiosos, administradores, educadores, profissionais, escritores e múltiplos servidores intelectuais" (Rama, 1984:43).

Como realizar semelhante proeza, se a escrita trabalha com a linguagem, objeto essencialmente mutável, sujeito às precariedades singulares dos acontecimentos interativos? Somente o exercício do poder, reservando a uma minoria estrita o acesso ao mundo da escrita, permitiu a façanha da seleção, da distribuição e do controle do discurso escrito, produzindo um mundo separado, amuralhado, impenetrável para o não convidado. E de dentro destes muros, uma função outra agrega-se à escrita, como se lhe fosse própria e não atribuída pelo poder que emana de seus privilegiados construtores e constritores: submeter a oralidade à sua ordem, função jurídica por excelência, capaz de dizer o certo e o errado, ditar a gramática da expressão, reger os processos de negociações de sentidos e orientar, através de suas mensagens uníssonas e uniformes, os bons caminhos a serem trilhados.

A sociedade só pôde ser assim construída, sob o império de uma separação radical, a partir de uma estrutura de exclusão. Sob qualquer das formas com que se organizaram politicamente o Estado e o Poder, soube a cidade letrada estar próxima, adequar-se às circunstâncias (Rama, 1984). Observando sempre sob o ângulo da produção da escritura, Rama aponta, ao longo desta história de convívio com o poder, uma cidade letrada que foi ordenada, foi

escriturária, foi modernizada. Politizou-se e pode ser revolucionária. A cada momento, diferentes feitos históricos, mas sempre uma constante: a capacidade paradoxal de, ao mesmo tempo, expandir-se para as periferias supostamente acolhendo novos convivas e manter a distância das distinções: erudito x popular; culto x não culto; alfabetizado x analfabeto; letrado x alfabetizado. Pelo prisma do letrado, ao outro sempre se atribui uma falta.

Mas a escrita populariza-se e em se popularizando, torna-se heterogênea e outros artefatos verbais somam-se às clássicas bibliotecas, Manifestos, panfletos, poemas, páginas soltas, graffitiis, orações, agendas, almanaques, cópias, paródias, paráfrases: o universo de discursos escritos expande-se, vulgariza-se, circula e faz circular sentidos.

Imagine-se, portanto, o escândalo para o mundo letrado quando a Linguística inicia seus discursos sobre as variedades linguísticas, inclui entre as manifestações linguísticas dignas de estudo a oralidade, eleva panfletos e textos de somenos importância a categoria de "gêneros", e, sobretudo, quando define que "aquilo que é requerido para a construção de novos enunciados" exclui qualquer julgamento entre o certo e o errado

2. No que concerne à segunda questão, relativamente às respostas que vem oferecendo a Linguística àqueles que lhe impõem justificar-se para existir, é na área do ensino de língua materna que vamos encontrar a maior contribuição dos linguistas. Em estudo anterior manuscando um conjunto de 53 teses e dissertações, do período de 1980 a 1996, a propósito do ensino/aprendizagem de língua materna (Geraldi, 1996), constatei três grandes tendências da pesquisa: (1) uma tendência migratória do tema para a área de Letras, especialmente para a Linguística e Linguística Aplicada, assumindo esta grande parte dos estudos sobre leitura de textos; (2) há sensível redução dos trabalhos que, inspirando-se em teorias linguísticas e/ou educacionais, apresentam propostas definindo como o ensino deve ser ou que se dedicam ao estudo de produtos para a escola e da escola (livros didáticos, redações, livros

DESCRIÇÃO DA LÍNGUA E ENSINO DA LÍNGUA

paradidáticos, programas de ensino); (3) há uma predominância de trabalhos que analisam experiências de modo que hoje o que se encontra sob escrutínio é a prática escolar de ensino da língua.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AUROUX, Sylvain (1992). A revolução tecnológica da gramatização. Campinas, Ed.da Unicamp, 1992.
- FIGUEIREDO, Cândido. O problema da Colocação de Pronomes. Lisboa, Livraria Clássica Editora, 5ª edição, 1928.
- FOUCAULT, Michel (1970). A ordem do discurso. São Paulo, Edições Loyola, 1996.
- GERALDI, João Wanderley. (1994). "Políticas de inclusão em estruturas de exclusão" in. Simposio Internacional sobre a leitura e a escrita na sociedade e na escola, 1994, Brasília, Anais. Belo Horizonte, Fundação AMAE; 65-78.
- _____. (1996) "A prática escolar sob escrutínio" Texto apresentado em mesa-redonda do VIII ENDIPE, Florianópolis, maio de 1996.
- RAMA, Angel (1984). A cidade das letras. S.Paulo, Brasiliense, 1984.

Luiz Antônio Marcuschi

Departamento de Letras

Universidade Federal de Pernambuco

O Quadro da área

Quando passei a redigir sua versão final, imaginei vários roteiros para esta palestra. Um deles sugeria uma análise das **perspectivas teóricas** com a abordagem do que se vem fazendo e o que estaria faltando em termos de áreas de investigação descobertas na **Linguística brasileira** hoje. Outro roteiro pedia um levantamento das **perspectivas de financiamento**, analisando as condições em que se encontra a pesquisa entre nós em termos de auxílios para levar os projetos adiante com bolsas para pesquisador, alunos de iniciação científica, financiamento a congressos etc. Este é um tema particularmente crítico, já que crescemos muito em número de pesquisadores sem um correspondente crescimento no financiamento. Um terceiro roteiro solicitava uma análise das **perspectivas da capacidade instalada**, observando toda a infra-estrutura na **Linguística** sob um ponto de vista macro e considerando as condições de continuidade do trabalho e as linhas de crescimento. Por fim, havia um roteiro para o qual esbocei alguns elementos: tratava-se de estabelecer as **perspectivas em termos de uma política científica para a Linguística**, seguramente uma idéia interessante porque daria a chance de traçar alguns rumos para a área.

Confesso que depois de desenhar estas e outras possibilidades pensei em desenvolver todas elas, mas aí eu não terminaria de falar até o final desta Reunião Anual da SBPC. Abandonei todos os roteiros e resolvi investir na minha própria intuição e ser completamente anárquico, fundindo todos os roteiros num só. Esta foi a forma que encontrei para falar a partir de minhas expectativas e preocupações baseando-me na experiência pessoal como membro assessor do CNPq por quatro vezes ao longo destes últimos 20 anos, membro dos comitês da CAPES algumas vezes e membro de outros

comitês e assessorias, em como membro de diretorias da ABRALIN e ANPOLL. Mas é sobretudo como pesquisador, participante assíduo de eventos científicos e autor de alguns textos que pretendo expor minhas preocupações.

Relembrando, informo que em 1989 escrevi um documento encomendado pelo CNPq, intitulado "*Avaliação e Perspectivas em Linguística*". Aquele documento nunca foi divulgado, pois as áreas de Ciências Humanas foram as únicas a realizá-lo. Agora o CNPq pensa em retomar esses documentos, mas com uma visão diferente e outros enfoques. Revendo aquele documento de 89, descobri que avançamos bastante neste período. Esta última década foi muito importante porque consolidou a área em alguns setores, mas não em todos. E é deste ponto que partirei para fazer minhas reflexões.

1. Perfil da área

Antes de mais nada, gostaria de traçar, por alto, o perfil da área na Graduação e Pós-Graduação. Iniciando com a área de Letras de um modo geral, que abrange Letras e Linguística, pois na Graduação é difícil separar estas duas áreas, constatamos que há hoje no Brasil 325 IES que oferecem cursos de Letras, num total de 415 Cursos, sendo que 47% deles estão no Sudeste. Ao todo, são oferecidas cerca de 45.000 vagas para alunos de letras no País, sendo que os inscritos nos vestibulares são anualmente 64.000 alunos. Quanto à Pós-Graduação, temos, 35 Cursos de Mestrado e 19 de Doutorado em Linguística, com um total aproximado de 500 vagas novas por ano no Mestrado e 90 no Doutorado. Ao todos, temos um máximo de 2.000 alunos na Pós-Graduação em Linguística. Formamos cerca de 10.000 graduandos por ano, ou seja, uns 25% sobre o número de entrada, e cerca de 200 Mestres (mais ou menos 40% das entradas) e um total aproximado de 40 doutores por ano, ou seja, 40% das entradas.

A área de Letras e Linguística conta hoje com 930 doutores e aproximadamente 6.000 mestres. Não nos esqueçamos de que esta massa crítica se concentra praticamente no Sudeste onde estão 70%

PERSPECTIVAS DA PESQUISA LINGÜÍSTICA NO BRASIL.

de todos os recursos humanos mais qualificados de acordo com as estatísticas mais recentes. Na verdade, dos 415 Cursos de Graduação, é provável que não mais do que 20% deles dispõem de pelo menos um a um máximo de 30 doutores. Mais de 60% dos Cursos de Letras não têm um único doutor. Boa parte dos Cursos não têm nenhum Mestre e muitos deles têm docentes de outras áreas (por ex., Direito, Educação e História).

Não trouxe este quadro para desanimar, mas para mostrar que se fôssemos pensar numa política para a área ainda teríamos de propor uma política de formação de quadros. Portanto, quando se afirma que nossa Pós-Graduação está consolidada, pensa-se particularmente nas 30 instituições em que a PG se acha instalada (pois só a USP e UFRJ têm 18 dos 56 Cursos de PG em Letras e Lingüística hoje existentes no país). Isto significa exatamente 10% das 315 instituições em que há cursos de Letras no Brasil. Seria interessante se perguntar o que significa pensar no futuro da pesquisa em Lingüística no Brasil, sem considerar essa situação real.

Sabemos que foi a década de 70 o período de maior crescimento institucional da área de Lingüística e as décadas de 80 e 90 as que mais cresceram em massa crítica, podendo-se dizer que os anos 80 foram os que mais diversificaram as áreas de investigação, saindo do pequeno núcleo então existente. Finalmente, os anos 90 estão sendo os anos da constituição dos grupos de pesquisa.

Este quadro não é trazido aqui com o objetivo de incentivar políticas institucionais, mas tem a finalidade de lembrar que se a pesquisa científica é feita com profissionais qualificados, não há muito o que festejar. Este quadro serve, pois, para situar com certa clareza o que significa pensar nas perspectivas da pesquisa lingüística entre nós. Creio que num momento como este, em que ainda estamos precisando de formar maciçamente os nossos quadros (cu nem falo aqui na brecha que as aposentadorias estão abrindo em algumas áreas da Lingüística), é importante saber para que lado deveríamos direcionar nossa pesquisa se queremos de fato construir um futuro um pouco mais promissor na investigação científica.

PERSPECTIVAS DA PESQUISA LINGÜÍSTICA NO BRASIL

congresso (seja nacional, regional ou local) a cada 15 dias, ou seja, uma média de 25 a 30 encontros por ano. Isto indica vitalidade extrema, se consideramos que em alguns destes encontros, como o Congresso da ABRALIN, o GEL, a ANPOLL e os Congressos e Lingüística Aplicada e Análise do Discurso contam com mais de 200 comunicações. A ANPOLL, neste ano de 96, teve um total de 310 comunicações em Lingüística. Temos mais de 30 revistas circulando pelo país, algumas só de Lingüística e outras mistas (com trabalhos em Letras e Lingüística).

Em conclusão a estes vários desenhos quantitativos, seja de cursos, pesquisadores, titulação ou financiamento, pode-se dizer que a média é baixa, mas estamos bastante bem organizados em termos de sociedades científicas, congressos e revistas. Talvez tenhamos até em excesso nestes três itens.

4. Perfil das linhas de pesquisa

Para desenhar uma orientação mínima por onde a pesquisa lingüística no país deveria andar nos próximos anos, seria bom fazer pelo menos alguma análise de onde ela anda agora. Confesso que na análise dos Cursos de PG na avaliação da CAPES neste ano, fiquei bastante preocupado com o que observei. Trata-se de uma sensação de que não há planejamento global, não há um rumo, uma orientação mais clara e se atira para todo lado, sem que se aprofunde nada em especial. Se me perguntassem o que é que caracteriza a pesquisa lingüística hoje no Brasil, eu diria que a situação é um tanto difusa, com uma nítida tendência a estudos, que na falta de um termo mais específico, designaria como "interdisciplinares".

Considerando o que registra o *QUEM É QUEM NA PESQUISA EM LETRAS E LINGÜÍSTICA* para a área de Lingüística, mais os GTs da ANPOLL e os projetos de pesquisa que entram no CNPq ou os projetos financiados no contexto do PIBIC e as linhas de pesquisa tal como registradas na CAPES, podemos nos dar por satisfeitos em termos de abrangência de áreas. Tudo está de algum modo contemplado. Contudo, se olharmos um pouco mais

detidamente, veremos que a área está carente em alguns setores básicos e saturada em outros não tão básicos assim. É por aí que começam os problemas.

Antes de entrar nessa delicada exploração das fontes acima citadas e que são públicas, gostaria de lembrar que os GTs da ANPOLL poderiam ser tomados como um bom indicador do que se vem fazendo no país, pelo fato de não discriminarem nenhuma tendência. São, ao todo, 14 GTs de Linguística assim distribuídos:

1. Análise do Discurso
2. Descrição do Português
3. Linguística Aplicada
4. Lexicologia
5. Línguas Indígenas
6. Linguística de Texto e Análise da Conversação
7. Sociolinguística
8. Psicolinguística
9. Semiótica
10. Historiografia Linguística
11. Fonética e Fonologia
12. Linguagem e Surdez
13. Teoria da Gramática
14. Tradução

Com algumas exceções, todos eles têm uma certa vitalidade, alguns até demais. Acontece que essas áreas, linhas ou sei lá o que, nem sempre revelam muito. Tentei observar o que em cada um desses GTs se faz tendo por base os resumos do último Encontro Nacional realizado em João Pessoa, mas não foi possível. Vejamos esta tentativa de agrupamento com o número de comunicações em cada linha:

■ *Análise do Discurso* : 36

PERSPECTIVAS DA PESQUISA LINGÜÍSTICA NO BRASIL

- *Interação verbal* (em sala de aula, contextos especiais etc): 28
- *Lexicologia e Lexicografia*: 27.
- *Linguística indígena* (fonologia, sintaxe, descrição geral): 20
- *Semiótica*: 22
- *Psicolinguística*: 21
- *Linguística Aplicada*(ensino de 1ª e 2ª língua): 21
- *Tradução*: 20
- *Linguística de Texto*: 18
- *Sintaxe*: 17
- *Sociolinguística*: 14
- *Historiografia Linguística*: 14
- *Fonologia*: 11
- *Descrição da língua falada*: 10
- *Cognição*: 10
- *Questões de áreas não identificadas* (tais como ideologia, arte, cultura geral, intercultura etc.): 8
- *Compreensão de texto*: 8
- *Alfabetização, Letramento*: 5
- *História da Língua*: 5
- *Inclassificáveis*: 10

É possível que eu não seja a pessoa mais indicada para classificar essa massa de dados. Há muita coisa que eu imaginei ser da área de Teoria Literária, Teoria da Cultura ou outras Teorias. Posso honestamente garantir que me esforcei bastante para não falsear a visão dos fatos. Confesso, também, que as caracterizações acima não me agradam, pois elas mascaram os fatos. Há mais trabalhos de sintaxe e fonologia do que se imagina, mas eles são autocaracterizados como linguística indígena (descrição fonológica, sintática) ou então psicolinguística (aquisição da sintaxe, da fonologia). Não há nada que se caracterize ou que se identifique de

maneira explícita com *semântica* e *pragmática*. Mas muitos dos trabalhos estão impregnados de *semântica* e *pragmática*. Não, porém, de uma forma mais técnica e teoricamente centrada. Os temas de *lexicologia* e *lexicografia* são extremamente desiguais e em boa parte não passam de análises do discurso. Muita coisa caracterizada como interação verbal não passa de *lingüística aplicada* (análise da didática de línguas em sala de aula). Enfim, nota-se que não há rigidez na identificação dos campos de trabalho. Não se trata de uma *interdisciplinaridade*, mas de uma certa *fluidez conceitual*. Em alguns casos tive dificuldade para entender do que se tratava. Não sei se tudo isso é bom ou não, só sei que é assim.

A tendência aqui registrada não é isolada, mas reaparece em outros grandes eventos. Informações vindas da Diretoria da ABRALIN (gestão 94-95) apontam os seguintes números para o I Congresso Internacional da ABRALIN realizado em 1995 em Salvador¹. Vejamos esses dados para as diversas seções, com a auto-classificação dos próprios inscritos:

- *Lingüística e Ensino* - 53
- *Análise do Discurso* - 49
- *Sociolingüística* - 35
- *Línguas indígenas* - 22
- *Lexicologia* - 20
- *Sintaxe* - 18
- *Interação verbal* - 17
- *Aquisição da Linguagem* - 16
- *Lingüística Histórica* - 15
- *Dialectologia e Contato lingüístico* - 13
- *Fonética e Fonologia* - 11
- *Semântica* - 10

¹ Agradeço essas informações à Ex-Presidente da ABRALIN, Profa. Suzana Cardoso e sua equipe de gestão, que me foram passadas durante a 48ª Reunião Anual da SBPC em São Paulo em 1996.

■ *Linguística e outros ramos do saber - 7*

■ *Tradução - 5*

Aqui aparecem várias linhas de investigação ausentes na ANPOLL tendo em vista a denominação dada. Estas foram seções programadas pela ABRALIN. Se a inscrição tivesse ficado aberta, certamente, teríamos outro quadro.

Após a revoada sobre os resumos da ANPOLL e observação dos dados da ABRALIN, tentei identificar o que foi publicado nos Anais do GEL (Grupo de estudos Lingüísticos de São Paulo) nos últimos anos e percebi que também ali se deu uma espécie de permeabilidade de temas com o predomínio das mesmas linhas majoritariamente apontadas acima. O GEL repete em boa parte o que a ANPOLL consolida. O Congresso Internacional da ABRALIN foi o evento que mais marcadamente ordenou a situação da pesquisa. A SBPC, este evento em que estou falando, é um bom termômetro quando reflete a mesma tendência geral, embora já tenha sido mais representativo do que vem sendo hoje em dia.

Creio que já deu para perceber que se a pesquisa lingüística hoje no Brasil deveria ser caracterizada pela produção apresentada nos Congressos, as suas perspectivas não são as mais promissoras. Não sei se com estas perspectivas vamos poder enfrentar o quadro que desenhei no início de minha fala em termos de falta de massa crítica na área. Estou preocupado com o rumo da pesquisa porque estamos formando um número demasiado grande de pessoas em assuntos gerais e poucos em questões nucleares de cada especialidade. Creio que neste contexto a novidade mais marcante nos últimos anos, na lingüística brasileira, foi uma intensa dedicação aos estudos da língua falada. Este tipo de estudo exigiu esforços de múltiplos lados, tais como a fonologia, a sintaxe, a morfologia, a lexicologia, a organização textual, a interação verbal, os usos lingüísticos, as relações fala e escrita, entre outros.

Lembro o caso do estudo da língua falada porque se trata de um grande tema que tem condições de nuclear ao seu entorno um

contingente expressivo de pesquisadores com interesses similares e condições de dialogar sobre questões relevantes para a investigação científica e a própria sociedade brasileira. Outro tema nucleador desta mesma envergadura é a produção de Atlas Lingüísticos, que exigem formações em áreas diversificadas com condições de revitalizar a sociolingüística e os estudos dialetológicos. De igual porte em relação a características nucleadoras é o estudo das línguas indígenas que por longo tempo mereceu ser eleito como projeto especial junto aos órgãos de fomento.

É promissor o fato de haver tantos que trabalhem com a língua falada e com os aspectos básicos da interação verbal; também é promissor observar que ressurgiu entre nós a pesquisa na historiografia lingüística e na história da língua. Precisamos de estudos nestas áreas. É de lamentar que a sociolingüística, a dialetologia e outras áreas afins não tenham um número ainda maior de pesquisadores.

Há, porém, excesso de "estudiosos" em algumas áreas. Creio que não devemos proibir nada no caso da pesquisa, mas podemos orientar investimentos e fazer política. A ABRALIN é uma sociedade que pode definir com clareza certas posições diante dos órgãos de fomento, bem como posicionar-se com mais firmeza na definição de políticas.

Tudo leva a crer que a pesquisa lingüística só terá boas perspectivas se souber definir melhor seus rumos e se souber identificar pontos nucleadores para operar. Temos hoje muitas sociedades científicas na Lingüística, cada uma delas preocupada com problemas especiais. Não seria nada mau se essas sociedades se reunissem e tomassem alguma decisão em conjunto.

Jamais dever-se-ia ditar regras ou sugerir linhas teóricas para a investigação. Isto deve ficar a cargo estritamente dos pesquisadores, mas pode-se orientar os grandes temas e as grandes linhas dentro da disciplina. Seria muito ruim se todos fôssemos fonólogos ou sintaticistas. Mas não é bom se todos vamos fazer Análise do Discurso. Precisamos analisar tudo com cuidado para ver se não estamos tendendo para algum desses lados.

MESAS-REDONDAS

- Mesa-Redonda** Temas em Funcionalismo: da organização temática ao processamento cognitivo
- Coord. Maria Helena Moura Neves
 Parts. Rodolfo Ilari - UNICAMP
 Maria Luiza Braga - UFF
 Margarida Salomão - UFJF
- Mesa-Redonda** Línguas Indígenas Brasileiras - aspectos morfosintáticos
- Coord. Adair Pimentel Palácio - UFAL
 Parts. Aryon Dall'Igna Rodrigues - UnB
 Lucy Seki - UNICAMP
 Ione Vasconcelos - UnB
- Mesa-Redonda** Perspectivas Interdisciplinares na Pesquisa em Língua(gem)
- Coord. Hélio Augusto Monteiro Filho - UFBA
 Parts. Eni Toschi - UFRS
 Kanavillil Rajagopalan - UNICAMP
 Maria da Graça Gomes Paiva - UFRS
- Mesa-Redonda** Sociolinguística e Ensino de Língua
- Coord. Stella Maris Bortoni - UnB
 Parts. Marilda Cavalcanti - UNICAMP
 Eglê Franchi - UFSCAR
 Maria Cecília Mollica - UFRJ

destinatário o desejo de modificação da informação pragmática tal como a pretendeu o falante, e este, por sua vez, tem de ter sido capaz de antecipar a interpretação que sua formulação poderia obter daquele destinatário, naquele determinado estado de informação pragmática. Isso implica dizer que, do lado do destinatário, a interpretação da formulação linguística se faz basicamente segundo a informação pragmática que ele já possui, enquanto, do lado do falante, a seleção do que deve constituir a expressão linguística, embora provenha de sua intenção comunicativa, depende da informação que ele possua sobre qual seja a informação pragmática de seu destinatário naquele momento.

O que está implicado nesse modelo é uma integração de sintaxe e semântica, dentro de uma teoria pragmática, o que envolve intervenção:

- dos papéis envolvidos nos estado-de-coisas designados pelas predicções (funções semânticas);
- da perspectiva selecionada para apresentação dos estados-de-coisas na expressão linguística (funções sintáticas);
- do estatuto informacional dos constituintes dentro do contexto comunicativo em que eles ocorrem (funções pragmáticas).

Trata-se, como diz Gebruers (1984), de uma teoria que procura oferecer "um quadro para a descrição científica da organização linguística em termos das necessidades pragmáticas da interação verbal, na medida em que isso é possível" (p. 349). A gramática é vista, então, como uma teoria de componentes integrados, uma teoria funcional da sintaxe e da semântica, a qual, entretanto, só pode ter um desenvolvimento satisfatório dentro de uma teoria pragmática, isto é, dentro de uma teoria da interação verbal. Requer-se dela, pois, que seja "pragmaticamente adequada" (Dik, 1978, p. 6), embora se reconheça que a linguagem só pode funcionar comunicativamente por meio de arranjos sintaticamente estruturados (Dik, 1980, p. 2). A especificação gramatical de uma expressão, por

A GRAMÁTICA DE USOS É UMA GRAMÁTICA FUNCIONAL

outro lado, inclui a descrição semântica, não se admitindo a existência de uma sintaxe autônoma (Dik, 1979, p. 2).

Qualquer uma das propostas funcionalistas pode ser invocada para verificar o tratamento da frase enquanto ato de interação, enquanto peça de comunicação real. Basta ver as "camadas" de Dik (predicação - proposição - frase), ou as "funções" da frase, de Halliday, além da proposta de De Lancey (1981) sobre as noções de "fluxo de atenção" e de "ponto de vista", ligadas à organização das frases no discurso.

Dik propõe níveis, ou camadas, de organização da estrutura subjacente da frase. No nível 1 está o predicador, que designa relações e propriedades, e os termos, que se referem a entidades; no nível 2 se produz a predicação, que designa um estado-de-coisas, uma codificação linguística que o falante faz de uma situação; no nível 3 está uma estrutura de ordem mais alta, a proposição, que designa um "conteúdo proposicional", ou seja, um fato possível; a proposição revestida de força ilocucionária constitui, no nível 4, a frase ("clause", em Dik), que corresponde a um ato de fala.

Nas três metafunções (i.e. tipos de função) de Halliday, chamadas de "textual", "ideacional", e "interpessoal", a "oração" é a "realização simultânea" de três "significados": uma "mensagem" (significado como relevância para o contexto), uma "representação" (significado no sentido de "conteúdo"), e uma "troca" (significado como forma de ação). Segundo Halliday (1985), diferentes redes sistêmicas codificam diferentes espécies de significado, ligando-se, pois, às diferentes funções da linguagem. Assim, o sistema de transitividade, especificando os papéis dos elementos da oração, como "ator", "meta", etc., codifica a experiência do mundo, e liga-se, pois, com a função ideacional; o sistema de modo (do qual deriva o de modalidade), especificando funções como "sujeito", "predicador", "complemento", "finitude", diz respeito aos papéis da fala, e liga-se, pois, com a função interpessoal; os sistemas de tema e de informação, especificando as relações dentro do próprio enunciado, ou entre o enunciado e a situação, dizem respeito à função linguisticamente

intrínseca, a função textual. Dentro de cada sistema, as escolhas se fazem com respeito a um determinado nível gramatical. Assim, no nível da frase, é obrigatória a escolha referente ao sistema de modo, já que toda e qualquer frase há de ser ou declarativa, ou interrogativa, e assim por diante. Cada sistema maior implica subsistemas, nos quais o modo de operação se repete, levando a escolhas cada vez mais específicas. Cada elemento da língua é explicado por referência à sua função no sistema linguístico total. Nesse sentido, uma gramática funcional é aquela que constrói todas as unidades de uma língua - suas orações, suas expressões - como configurações orgânicas de funções, e, assim, tem cada parte interpretada como funcional em relação ao todo.

Hengeveld (1989) apresenta um modelo de análise da frase em dois níveis, no qual se pode ver uma certa integração do funcionalismo da escola da Holanda (Dik e seguidores) com o de Halliday:

- 1) Representacional (relacionado com o evento narrado): o enunciatário compreende a que situação (real ou não) se faz referência.
- 2) Interpessoal (relacionado com o evento de fala): o enunciatário reconhece a intenção comunicativa do enunciador.

No nível representacional estão os estados-de-coisas, entidades às quais as sentenças (como "expressões referenciais", que ocorrem em algum tempo e lugar) se referem. No nível interpessoal há uma estrutura ilocucionária abstrata, que expressa a relação entre o falante, o destinatário e a mensagem, ou conteúdo transmitido.

A "cláusula", ou frase, representa a combinação dos dois eventos, o narrado e o de fala; nessa análise, a predicação preenche duas funções:

- a) designa o estado-de-coisas no nível representacional (a "predicação" de Dik);
- b) representa o conteúdo do ato de fala no nível interpessoal (a "proposição" de Dik).

A GRAMÁTICA DE USOS É UMA GRAMÁTICA FUNCIONAL

De um ponto de partida que é a predicação, passa-se, subseqüentemente, à expressão referencial, à expressão referente à unidade de informação (ou conteúdo transmitido em um ato de fala); finalmente, à fala real.

No modelo de Halliday se encontra estabelecida uma relação sistemática entre a análise lingüística e o contexto de ocorrência dos enunciados, de tal modo que se pode encontrar, já nas suas primeiras propostas (Halliday *et al.*, 1964), três variáveis situacionais de registro associadas aos três componentes metafuncionais do sistema lingüístico: o "campo" do discurso (a atividade social implicada), ligado ao componente experiencial, o "teor" do discurso (a distância social entre os participantes), ligado ao componente interpessoal; o "modo" do discurso (o canal entre os participantes), ligado ao componente textual.

Duas possibilidades alternativas são assentadas como base para a organização da teoria lingüística, numa gramática funcional sistêmica, como a de Halliday: a "cadeia" (o sintagma) e a "escolha" (o paradigma) (Halliday, 1963). Como aponta Hudson (1986, p.809) há dois tipos de categorias em uma gramática sistêmica, os traços e as funções: o traço é uma categoria paradigmática, que relaciona um item com outros itens da língua que, sob algum aspecto relevante, são similares, enquanto a função é uma categoria sintagmática. Uma gramática sistêmica é, acima de tudo, paradigmática, isto é, coloca nas unidades sintagmáticas apenas a realização, reservando, para o nível abstrato e profundo, as relações paradigmáticas. A consideração do sistêmico implica a consideração de escolhas entre os termos do paradigma, sob a idéia de que escolha produz significado. A gramática é, afinal, o mecanismo lingüístico que liga umas às outras as seleções significativas que derivam das várias funções da linguagem, e as realiza numa forma estrutural unificada (Halliday, 1973a, p. 364). A gramática organiza as opções em alguns conjuntos dentro dos quais o falante faz seleções simultâneas, seja qual for o uso que esteja fazendo da língua (Halliday, 1973b, p.365).

A questão das "escolhas" tem de ser vista, também, dentro da dicotomia restrições/escolhas que representa a própria duplicidade básica implicada no complexo que representa a atividade linguística dos falantes. Na verdade, a competência linguística dos sujeitos é entendida, numa teoria funcionalista da linguagem, como a capacidade que os falantes têm não apenas de acionar a produtividade da língua (jogar com as restrições), mas também - e primordialmente - de proceder a escolhas comunicativamente adequadas (operar as variáveis dentro do condicionamento ditado pelo próprio processo de produção).

A primeira decorrência da adoção dessa dicotomia como diretriz de investigação é o estabelecimento de duas asserções aparentemente contraditórias:

- 1) As diversas modalidades de língua (falada e escrita), assim como os diversos registros (tenso, frouxo, etc.) têm as mesmas regularidades (tanto nas estruturas como nos processos), e a mesma gramática.
- 2) As diversas modalidades e os diversos registros têm, entretanto, características diferentes e peculiares, ligadas à própria implementação das determinações do sistema, para a qual, em princípio, são relevantes as condições de produção.

Desse modo, pode-se dizer que o sistema é o mesmo, mas que o aproveitamento das possibilidades é dependente das condições de produção. A gramática busca regularidades, busca especificar a sistematicidade da atividade linguística, porque sua finalidade não é dar conta de peculiaridades ou idiosincrasias de um determinado enunciado que um determinado falante produz em uma determinada situação. O que se põe em exame é a produção de sentido, e ela se opera no jogo que equilibra o sistema: o jogo entre as restrições e as escolhas, estas inscritas na natureza da atividade linguística, bem como na sua função, suas condições de produção, suas estratégias, seu processo de produção, e até seu acabamento formal.

Mackenzie (1992) afirma que a gramática funcional ocupa uma posição intermediária em relação às abordagens que dão

A GRAMÁTICA DE USOS É UMA GRAMÁTICA FUNCIONAL

conta apenas da sistematicidade da estrutura da língua ou apenas da instrumentalidade do uso da língua. Ela tem como hipótese fundamental a existência de uma relação não-arbitrária entre a instrumentalidade do uso da língua (o funcional) e a sistematicidade da estrutura da língua (a gramática). Em outras palavras, a gramática funcional visa a explicar regularidades dentro das línguas e através delas, em termos de aspectos recorrentes das circunstâncias sob as quais as pessoas usam a língua.

Como diz de Beaugrande (1993, cap. III, p.5), enquanto nas gramáticas formais se tende a deixar certas especificações funcionais para o domínio fluido da semântica, da pragmática e da estilística, nas gramáticas explicitamente "funcionais", pelo contrário, especificações funcionais ricas são acomodadas no esquema, de tal modo que a "descrição gramatical" contenha dados amplos para auxiliar uma descrição semântica, pragmática e estilística. Na verdade, é evidente uma oposição entre o funcionalismo e o estruturalismo, que colocou sob estudo a "langue" (a língua em si e por si mesma), descrevendo cada subdomínio (nível ou componente) por critérios internos, o que levava a uma ênfase nos dados formais. Ao apresentar a oposição entre as duas correntes, de Beaugrande (1993, cap. I, p. 19) indica que o funcionalismo rejeitou essa atribuição dos dados funcionais ao uso da língua (à "parole"), ou à interação entre os subdomínios, e defendeu uma perspectiva mais integrativa na qual todas as unidades e os padrões da língua seriam compreendidos em termos de funções. Indica, ainda, que, desse modo, a "gramática" passa a incluir não somente os morfemas e as estruturas sintagmáticas, mas o seu embasamento cognitivo no conhecimento que a comunidade tem de como os processos e seus participantes são organizados (por exemplo, se uma Ação tem um Iniciador). O "discurso", por outro lado, é a rede total de eventos comunicativos relevantes, incluindo gestos, expressões faciais, manifestações emocionais e outros. E os dois conjuntos de subdomínios estão relacionados não pelo tamanho e pela constituição, mas por funções mutuamente controladoras, como as curvas de entonação que são típicas de certos padrões gramaticais em certos domínios do discurso (por exemplo, discursos políticos).

Na gramática funcional, noções "pragmáticas" - relativas às escolhas que o falante faz para distribuir a informação dentro de seu enunciado - são entendidas como internas à gramática. Essa visão, que necessariamente relaciona padrões discursivos a padrões gramaticais, faz uma integração da pragmática na gramática. O "fluxo de informação", por exemplo, entra como fenômeno a ser investigado na gramática, e organizações como a de uma "estrutura argumental preferida" (Du Bois, 1987, 1993a, 1993b) são tomadas sob análise, uma análise que olha a forma que a estrutura argumental toma, e relaciona essa forma com a codificação da informação (nova ou velha).

O fluxo de atenção, segundo Chafe (1987), diz respeito aos aspectos cognitivos e sociais do "empacotamento" que as pessoas fazem do conteúdo ideacional, quando falam. Em outras palavras, mais do que com o conteúdo ideacional do enunciado, o fluxo de informação tem que ver com a organização que nele obtêm categorias como "tópico e comentário", "sujeito e predicado", "informação dada e informação nova", ou, ainda, "unidades de entonação", "orações", "frases" e "parágrafos". O fluxo de informação determina a ordenação linear dos sintagmas nominais na frase, que se faz na sequência que o falante considera adequada para obter a atenção do ouvinte, mas alterações da ordem podem atuar no sentido de controlar o fluxo de atenção.

Uma maneira de investigar a organização do fluxo de informação é exatamente considerar o "fluxo de atenção". Levando-se em conta as noções de "fluxo de atenção" e de "ponto de vista" (De Lancey, 1981), entende-se que os eventos descritos no discurso e as entidades neles envolvidas não têm todas a mesma importância comunicativa, dispondo a organização discursiva de mecanismos capazes de marcar a relevância relativa dos diferentes eventos e entidades que se seguem no discurso. De Lancey distingue um fluxo de atenção natural, referente às estruturas perceptuais, e um fluxo de atenção lingüístico, referente aos mecanismos lingüísticos pelos quais esses valores são marcados nas frases; do fluxo de atenção lingüístico

A GRAMÁTICA DE USOS É UMA GRAMÁTICA FUNCIONAL.

pode-se dizer, por exemplo, que, seguindo a ordem natural, ele parte de Origem (Agente, Experimentador) para Meta, e que ele se situa na posição mais à esquerda, na frase. O fluxo de atenção natural tem como base a ordenação temporal dos eventos, que deve ser refletida na frase, a não ser que haja alguma motivação especial - potencialmente ligada ao próprio ponto de vista - que cause a não-coincidência, e torne marcado o enunciado. Os pontos de vista a partir dos quais se descreve uma cena são dois, o de um observador externo e o de um dos participantes. Entende-se que os pontos de vista, valores essencialmente dêiticos, são especificados nas frases por meio de mecanismos linguísticos apropriados que cada língua possui.

O que se postula, nessas propostas de investigação é uma relação entre gramática e discurso que entende que o comportamento sintático-semântico pode ser mais bem explicado dentro de um esquema que leve em conta a interação de forças internas e externas ao sistema.

Não necessariamente à estrutura conceptual dos estruturalistas (na qual as únicas forças que organizam a língua são as internas) se há de opor a estrutura conceptual ligada a um funcionalismo do tipo que Du Bois (1985) denomina transparente, ou sincrônico, (no qual se presume que todos os fatos sintáticos aparentemente autônomos são realmente resultados transparentes dos objetivos funcionais do falante, e que, portanto, existe uma interação entre as forças externas e as internas). Uma posição intermediária postula a interação de forças internas e externas, as quais entram em competição e se resolvem no sistema. Afinal, exatamente por constituir uma estrutura cognitiva é que a gramática é sensível às pressões do uso; ou seja: flexível, porque ajustável (a partir de centros categoriais, ou núcleos nocionais), a gramática é passível de acomodação sob pressões de ordem comunicativa. Assim, na resolução do equilíbrio, no que se refere à determinação das forças externas sobre as estruturas, Du Bois (1985) propõe que as gramáticas sejam tratadas como sistemas adaptáveis, isto é, como sistemas parcialmente autônomos (por isso, sistemas) e parcialmente

sensíveis a pressões externas (por isso, adaptáveis). Na explicação das gramáticas como "sistemas adaptáveis", forças motivadoras originadas em fenômenos externos penetram no domínio da língua, onde se encontram com forças internas; nessa visão, fenômenos reconhecidos como intrinsecamente lingüísticos são tratados como forças dinâmicas, em vez de estruturas fixas, categorias, ou entidades.

Um dos pontos importantes na avaliação dessa posição é exatamente o fato de que, concebendo as regras e os princípios da gramática mais como tendências do que como regras absolutas com condições rígidas de aplicação, essa noção de uma competição de princípios, que atua tanto dentro de uma mesma língua como entre línguas, liga-se a uma aceitação da variabilidade da língua no espaço e no tempo, isto é, à concepção - fundamental no estudo do uso lingüístico - de que as línguas têm um caráter dinâmico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BEAUGRANDE, R. de. Introduction to the Study of Text and Discourse - Cap. I. Wien: Universitäts Verlag (pré-impressão), 1993.
- _____. Introduction to Text Linguistics - Cap. II. Wien: Universitäts Verlag (pré-impressão), 1993.
- _____. Functionality and Textuality. Cap. III. Wien: Universitäts Verlag (pré-impressão), 1993.
- CHAFE, W. Cognitive Constraints on Information. In: R. TOMLIN *Coherence and Grounding in Discourse*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1987, p. 21-51.
- DE LANCEY, S. An Interpretation of Split Ergativity and Related Patterns. *Language* v. 57, n.3, Baltimore, 1981, p. 626-657.
- DIK, C.S. *Functional Grammar*. Dordrecht-Holland/ Cinnaminson-U.S.A.: Foris Publications, 1978.

An Introduction to Functional Grammar. Baltimore: Edward Arnold, 1985.

MACKENZIE, J.L. *What is Functional Grammar?* Comunicação apresentada no XX^e Congrès International de Linguistique et Philologie Romanes. Zürich, Suisse, MS, 1992.

TEMAS EM FUNCIONALISMO: DA ORGANIZAÇÃO TEMÁTICA AO PROCESSAMENTO COGNITIVO

Rodolfo Ilari - DL/IEL/UNICAMP

0. Para que esta intervenção não gere mal-entendidos, começo dizendo que seus propósitos são extremamente modestos: pretendo apenas recuperar algumas idéias que, em determinado momento na década de setenta, me atraíram em duas orientações da pesquisa linguística que se auto-denominavam "funcionalistas" - a do novo Círculo Lingüístico de Praga (representado sobretudo por Danes, Firbas e Sgall) e a da nova escola linguística britânica, representada por Halliday. Depois desse momento, o funcionalismo ganhou novos adeptos em muitos outros países, deu origem a obras cada vez mais amplas e detalhadas, incorporou novos interesses e procurou explicitar cada vez mais suas afinidades teóricas e metodológicas. Percebo esse processo, mas não teria condições de falar dele, porque isso exigiria um esforço de informação que não fiz.

Também me parece evidente que o funcionalismo se consolidou como um dos mais sérios interlocutores da gramática gerativa dominante e que, na busca de abrangência que a caracterizou historicamente, a gramática gerativa incorporou muitos temas que haviam sido inicialmente elaborados num contexto funcionalista, começando pela atenção dada aos fenômenos superficiais em Jackendoff 1972. O tema das relações entre gramática gerativa e funcionalismo é sem dúvida fascinante, mas novamente, de minha parte, seria temerário ir além de, simplesmente, apontá-lo.

O que tenho a dizer refere-se, em suma, a algumas leituras localizadas no tempo e estimuladas por uma curiosidade muito pessoal e específico; mas há interesse em recuperá-las, porque elas podem contribuir para um entendimento melhor do (ou dos?) funcionalismo mais recente, levando em conta que se trata de textos que exerceram uma forte influência em sua época, e hoje são desconhecidos para muitos, inclusive para muitos funcionalistas.

1. O caminho pelo qual cheguei a interessar-me pelos pragueenses e por Halliday começa nas leituras sobre Teoria Literária que todos fizeram na década de '60 na Universidade de São Paulo - basicamente Jakobson, Todorov e Greimas - através das quais se procurava explicar o que torna literário um texto. Essa pergunta pressupunha uma outra, não necessariamente mais simples: "o que é que faz de um texto um texto". Hoje parece óbvio responder que o que faz de um texto um texto é a coesão textual, mas no início da década de '70 o conceito de coesão ainda não fazia parte do arsenal descritivo dos linguistas: falava-se mais naturalmente em coerência, quando não se recorria à metáfora de "fio do discurso" que Joseph Grimes, um estudioso americano de narrativas indígenas, tinha utilizado como título de uma apostila de curso que teve, essa sim, ampla circulação. Até pôr as mãos no livro de Halliday e Hasan Cohesion in Spoken and Written English, quem quis dar alguma definição de coesão textual teve que elaborar os conceitos necessários "avec les moyens du bord". De minha parte, procurei representar para mim mesmo a coesão textual a partir de uma espécie de "metáfora fonológica" baseada na noção de alofonia. Normalmente, entende-se que a um mesmo fonema correspondem diferentes realizações determinadas pelo ambiente fonológico. Para quem parte do inventário dos fonemas, esse é um bom caminho para chegar à fala tal como se realiza em situações concretas. Mas também é possível inverter a ordem dos fatores, tomando as diferentes realizações de fonemas como evidência de que sua combinação se dá em unidades de um outro nível, por exemplo sílabas e palavras. Usando de uma analogia, era possível aplicar o mesmo raciocínio às orações, reconhecendo em primeiro lugar que as elas comportam variantes, e em segundo lugar que essas variantes não podem ser usadas livremente num contexto maior. Assim (para citar exemplos muito simples), as orações "Atiraram no pai de Marisa" e "O velho morreu" comportam variantes como "No pai de Marisa, atiraram", "(De) Marisa, atiraram no pai", "Morreu o velho", "Foi o velho quem morreu", etc.; e apenas algumas das combinações de variantes resultam em seqüências bem formadas, como se vê comparando

(1) Atiraram no pai de Marisa. Morreu o velho

(2) Atiraram no pai de Marisa. O velho morreu

Em meados da década de '70, foi ficando claro para mim que os fenômenos que eu estava reunindo sob o nome de "variantes posicionais de orações" constituíam um domínio de análise particularmente complexo. Foi ficando claro também que era necessário um conjunto de conceitos que explicasse ao mesmo tempo as diferenças formais relevantes para a inserção de orações no discurso e o papel significativo dessas diferenças. A gramática gerativa, representada então por *Aspects*, não dizia praticamente nada sobre essas questões; a *Semantic Interpretation in Generative Grammar* de Jackendoff dizia muito, mas mal, por algumas infelicidades terminológicas que ensejavam confusões sérias, e porque, procurando dar conta dos dados numa perspectiva essencialmente voltada para a gramaticalidade, não proporcionava uma explicação específica. Todo linguísta já passou pelo aborrecimento de ficar intrigado por algum tempo com uma frase mal assimilada. Para mim, uma dessas frases foi a seguinte:

(3) O descontentamento dos católicos franceses aumentou quando se soube que Henrique Quarto pretendia invadir a Espanha.

Uma análise em termos de pressuposição e asserção, lançando mão da "lei do encadeamento" levava a distinguir nessa frase dois pressupostos:

1 - (que) os franceses já estavam descontentes com Henrique IV antes disso;

2 - (que) Henrique IV pretendia invadir a Espanha;

e as asserções de que

3 - há um aumento (do descontentamento)

4 - algo é divulgado (as intenções de Henrique para com a Espanha)

5 - a divulgação provoca o aumento

Constatai que essa análise pressuposicional "clássica" se mantinha quando frases como (3) são modificadas em função de diferentes contextos narrativos, ou quando são usadas em resposta a diferentes perguntas (como evoluiu o descontentamento dos católicos franceses? O que aconteceu quando se soube que Henrique IV tinha planos de invadir a Espanha? Quando foi que o descontentamento dos católicos franceses aumentou?). Havia, em suma, muito a descobrir na comparação das "variantes posicionais de sentenças", coisas que nem a gramática gerativa nem uma análise autenticamente pressuposicional contribuiu para explicar.

A contrapartida do aborrecimento causado por aquela sentença foi a certeza de que o par pressuposição asserção de Ducrot e o par pressuposição e foco de Jackendoff não tinham medida comum, e que os fatos apontados em Jackendoff precisariam ser analisados a partir de uma concepção mais rica das funções da linguagem.

2. Foi nesse momento que, graças ao Prof. Andrea Banomi, então visitante na PUC de São Paulo, caíram em minhas mãos alguns textos de Danes e Firbas, representantes da escola Lingüística de Praga, e foi através deles que travei conhecimento, ao mesmo tempo, com a sigla FSP e com uma definição de funcionalismo que fazia sentido.

Há uma definição extremamente geral pela qual, para ser funcionalista, basta que o linguista inclua entre suas preocupações a de definir as funções que a língua desempenha. Nesse sentido lato, me parece difícil encontrar lingüistas que não sejam, em alguma medida, funcionalistas. Afinal, todo lingüista considera alguma função como parte da definição de língua natural, mesmo quando se fixa em respostas extremamente gerais (como o Saussure do *Curso de Lingüística Geral*) ou quando resolve descrever apenas alguns aspectos do fenômeno lingüístico, dispensando-se de ligá-los a qualquer idéia de função. Há também uma definição de funcionalismo derivada da idéia de que as expressões lingüísticas desempenham funções em seus respectivos *environments* estruturais (essa noção de função foi usada, por exemplo, por Benveniste: um traço distintivo

TEMAS EM FUNCIONALISMO: DA ORGANIZAÇÃO TEMÁTICA AO PROCESSAMENTO COGNITIVO

exerce uma função no fonema de que faz parte, um morfema exerce uma função na respectiva palavra e assim por diante). Penso que são mais interessantes as formas de funcionalismo em que se procura ligar a língua com seu contexto de uso (como fez a Escola Linguística de Londres, com Firth e Malinowsky), e essa é certamente uma característica dos praguenses; mas a contribuição mais fundamental destes últimos é a maneira até certo ponto revolucionária como conceberam a função comunicativa da língua. Tem-se apontado às vezes o trabalho de Saussure como o divisor de águas entre duas épocas da história da linguística, em que a língua foi entendida respectivamente como expressão do pensamento e como comunicação. Saussure teria sido, assim, o responsável por dar à comunicação um papel preponderante, quando não exclusivo em relação às demais funções. Acho mais exato dizer que Saussure introduziu uma imagem distorcida do fenômeno da comunicação, ao explorar apenas uma de suas condições necessárias - a existência de um quadro paradigmático em que as oposições justificam a existência dos signos. A noção de comunicação como escolha de unidades num repertório basta, evidentemente, para resolver a questão de articular língua e fala, isto é, de definir a língua como mediação entre os diferentes episódios de fala; mas tem muito pouco a ver com a comunicação linguística tal como é observada no exame direto da interação verbal dos falantes. Entre as duas guerras, a primeira Escola de Praga teve o mérito de entender que estavam em jogo aí duas noções distintas de comunicação, explorando a ambas. Assim, aos escritos mais conhecidos entre nós de Trubetzkoi, que criaram a fonologia estrutural e constituem uma das elaborações mais conseqüentes da noção saussuriana de oposição, podem opor-se, antes da segunda guerra mundial, os escritos de W. Mathesius, onde se explora a *Perspectiva Funcional da Sentença*, ou seja, o conjunto de características estruturais presentes na sentença pelo fato de ela ser uma unidade comunicativa real, que transmite informações capazes de alterar o conhecimento do interlocutor, num contexto que é ao mesmo tempo extra-linguístico e linguístico. Para caracterizar esse misto de

condições linguísticas e extra-linguísticas que dão o quadro histórico da comunicação, os praguenses criaram o nome de "consituação"; por outro lado, a observação de que nem tudo aquilo que se diz numa sentença é apresentado como novo para o interlocutor, levaria a representar toda sentença como composta informativamente de uma parte nova, obrigatória, e uma parte não nova, facultativa; é a conhecida articulação "(tema) rema".

Os continuadores de Mathésius - Danes, Firbas, Sgall, Trnka, Travníček - não foram unânimes quanto à maneira de definir a articulação tema/rema: uma das polémicas é sobre a procedência de associar tema e rema a conhecido e desconhecido; outra é se a divisão tema/rema é binária ou gradual; outra ainda é se a unidade a ser articulada em tema e rema coincide exatamente com a sentença, ou com alguma de suas partes. Mas a despeito das diferentes respostas que cada um deles deu a essas perguntas, essa segunda "escola linguística de Praga" teve o mérito inestimável de dar consistência à hipótese de um "terceiro plano sintático", como o chamou Poldauf, o plano que é precisamente o responsável pela adequação dos discursos a uma determinada "consituação". Os outros dois planos sintáticos são aqueles em que se estabelecem relações entre constituintes (representadas em geral como relações de dependência) e aquele em que se definem os papéis desempenhados em relação aos constituintes nominais pelo predicado.

3. É sabido que toda vez que a investigação científica progride, levando-nos a representações novas e mais satisfatórias dos fatos, as representações antigas são por assim dizer apagadas e esquecidas. Muitos traços presentes nas propostas da segunda geração dos linguistas de Praga eram altamente inovadores em seu tempo; ainda que elas possam parecer banais hoje, vale a pena recuperá-los e sublinhar a extrema originalidade de alguns deles:

1) em primeiro lugar, os representantes da linguística de Praga conceberam a língua como um "sistema de sistemas" (hoje, usando uma linguagem que faz pensar na arquitetura dos

TEMAS EM FUNCIONALISMO: DA ORGANIZAÇÃO TEMÁTICA AO PROCESSAMENTO COGNITIVO

computadores e remete a uma possível modularidade da mente, falaríamos talvez em "componentes" ou "módulos").

2) Os diferentes sistemas referiam-se, paradoxalmente, à mesma unidade - as sentenças. Isso contrasta de maneira evidente com arquitetura teórica preferida pelas principais correntes estruturalistas da época, que falavam de uma hierarquia de níveis em que as unidades de nível inferior se relacionavam às unidades do nível imediatamente superior como constituintes, numa ordenação que vai do traço fonológico ao fonema, ao morfema, ao sintagma e finalmente à sentença (um patrono ilustre desta outra arquitetura é, mais uma vez, Benveniste, cujo artigo "Níveis de análise lingüística" diz tudo, desde o título).

3) Quando referimos os três níveis distinguidos pelos praguenses à conhecida distinção que Morris faz entre sintaxe, semântica e pragmática, percebemos que o "segundo nível sintático", intuitivamente uma gramática de casos, era essencialmente semântico; e que o "terceiro nível sintático", responsável pela organização da sentença para fins comunicativos, era essencialmente pragmático - no sentido de que determinava um tipo de organização da sentença que se define pela imagem que se faz do interlocutor e de suas expectativas. (Lembro que um dos usos mais respeitáveis que se pode fazer da palavra *pragmática* remete a comportamentos lingüísticos em que é relevante a imagem que faço de meu interlocutor, o que exige que minha atuação seja coordenada com a que espero dele; o exemplo clássico para remeter a esse conceito de pragmática é o significado que assume a sentença *encontre-me às oito na Confeitaria Vienense*, supondo que, chegando ao local da confeitaria, eu descubra que ela mudou).

4) Mas voltemos aos praguenses. Quando eles falam que a teoria lingüística precisa ser polissistêmica, eles não pretendem apenas insistir na pluralidade das análises que se aplicam a uma mesma unidade lingüística; pretendem também deixar aberta a possibilidade de que entre esses níveis haja interferências e

TEMAS EM FUNCIONALISMO: DA ORGANIZAÇÃO TEMÁTICA AO PROCESSAMENTO COGNITIVO

comunicação, e concentraram até certo ponto nele suas descrições mais originais, Halliday é funcionalista num sentido bem mais radical. Seus textos da década de '70 insistem "A natureza da linguagem é estreitamente relacionada às exigências que fazemos a ela, às funções que ela desempenha... A forma particular assumida pelo sistema gramatical da língua se relaciona intimamente às necessidades pessoais e sociais que a linguagem é chamada a atender". Por esse caminho ele chega à decisão de que a gramática deve ser encarada como uma complexa interface que, dadas as nossas necessidades, faz corresponder a elas uma série de estruturas linguísticas relevantes para sua satisfação: a uma face funcional, corresponde uma face estrutural, uma idéia que vale para a linguagem como um todo, mas que vale também para cada uma de suas unidades, porque cada unidade representa uma escolha (ou mais precisamente um conjunto de escolhas) que se faz simultaneamente na face funcional e na face estrutural. Recorrer a uma forma linguística, nesse sentido, equivale sempre a atualizar uma série de opções que são significativas precisamente porque são ao mesmo tempo funcionais e estruturais.

Aplicando essas idéias à sentença inglesa, Halliday chega a distinguir na gramática os três grandes componentes a que ele chama de ideacional, interpessoal e textual, que respondem por nossa representação do mundo, pelo tipo de relação que estabelecemos com os outros usuários da língua, na interlocução, e pela maneira como organizamos a informação para fins de comunicação. Embora esse quadro da gramática resulte de tomar como unidade de análise a sentença, não é menos forte nele a implicação de que as unidades linguísticas reais são os textos. A idéia de que a língua é parcialmente estrutural, parcialmente coesiva permitia estabelecer uma continuidade os estudos de Halliday sobre tema e sobre coesão textual, e abria a perspectiva de analisar a sentença e as unidades menores do que ela com base no papel que desempenham no texto - uma orientação que seria típica dos funcionalismos posteriores.

Halliday aplicou as mesmas idéias ao estudo da aquisição da linguagem e à pedagogia das línguas, mostrando com particular

clareza que a gramática só assume a estrutura tripartite representada pela fórmula ideacional-interpessoal-textual na linguagem adulta. Nas fases iniciais do desenvolvimento linguístico, as necessidades que a língua atende são menos articuladas, e a relação entre estrutura e função é, praticamente, transparente. Um dos efeitos desse estudo foi o de mostrar que há gramáticas diferentes, correspondentes a diferentes fases de maturação dos indivíduos. Por exemplo, na competência linguística de uma criança em idade pré-escolar, há interesse em considerar entre outras uma função heurística, que é responsável pela capacidade de formular perguntas, e uma função regulatória, que abrange as opções relativas ao comportamento disciplinar da criança; na época, Halliday chegou a sugerir que o (re)conhecimento dessas funções pelos mestres ensejaria uma nova pedagogia e poderia assim contribuir para uma escola melhor e mais democrática, mas ao invés de extrair dessas observações uma pedagogia, prefiro, neste contexto, verificar que elas representam uma generalização coerente e ousada da decisão de que todo estudo da língua é um estudo da língua em uso. Aprofunda-se dessa forma o elemento pragmático que os praguenses, insatisfeitos com a noção saussuriana de comunicação, tinham recuperado para a língua. Se não me engano, os funcionalismos posteriores caminharam nessa direção, e deram realce ainda maior aos aspectos da fala que resultam da interlocução.

Como haviam feito antes os praguenses e como ele próprio havia feito em seus alentados estudos sobre as propriedades suprassegmentais do inglês, Halliday baseou aquelas investigações em dados linguísticos documentados. Se não me engano, também essa preocupação de não perder o contacto com o dado linguístico é uma característica que se mantém nos funcionalismos posteriores.

5. Como eu disse no início desta exposição, não me considero qualificado para falar do que aconteceu com o funcionalismo depois da década de '70, e as razões são sobretudo duas: minhas leituras foram se tornando mais esporádicas e negligentes, e eu não me empenhei em aplicar o que li (ao passo que tentei uma aplicação

TEMAS EM FUNCIONALISMO: DA ORGANIZAÇÃO TEMÁTICA AO PROCESSAMENTO COGNITIVO

sistemática das idéias dos praguenses e de Halliday ao português). Consta, porém, que na prática de muitos lingüistas a) o uso de dados reais, b) a tentativa de compreender as motivações que estão por trás da estrutura, c) a idéia de um sistema de sistemas que, ao invés de serem apenas mapeados "conversam" entre si, d) a idéia de que a organização desses sistemas pode vir das funções a que servem, e não de uma estrutura matemática que os abrange e representa são valores respeitados e produtivos. Não me surpreende assim que, hoje, tantos autores em plena produção, em vários cantos do mundo, se autodenominem "funcionalistas". O nome é sem dúvida uma bandeira, e é mais provavelmente a bandeira de uma frente do que de um partido. Mas representa bem a preocupação daqueles que acham que o brinquedo só é brinquedo quando se brinca com ele, ou seja, daqueles que ao representar a língua como objeto de estudo, exigem que essa representação se faça pelo ângulo do processo e não dos objetos, ou ainda pelo ângulo dos fatores que tomam a língua natural produtiva, e não de seus produtos, ou mesmo pelo ângulo do por quê e não do como.

Além de "função" e "funcionalismo", poucas outras expressões se prestariam com igual dignidade para esse papel, que é, mais uma vez, um papel de advertência e reação contra a tendência a tomar um paradigma dominante - por mais abrangente e sólido que seja - como uma representação acabada do fenômeno lingüístico. Estou sugerindo, evidentemente, que o funcionalismo dos anos '90 poderia estar para o modelo gerativo como o funcionalismo dos anos trinta e sessenta esteve para o estruturalismo europeu. Para dizer se a equação é correta não basta uma simples conta de dividir, mas temos aí um bom caso para pensar.

SISTEMA NUMERAL EM GUATÓ¹

Adair Pimentel Palácio – UFAL

Guató é a língua dos índios do mesmo nome, canoiros do Rio Paraguai, hoje falada por muito poucas pessoas que vivem nas margens daquele rio, em Mato Grosso do Sul, na divisa do Brasil com a Bolívia, nas proximidades da cidade de Corumbá. Famílias Guató, que foi considerada uma tribo extinta por 40 anos, foram localizadas em meados dos anos 70, nas margens do Paraguai ou vivendo concentradas nas cidades circunvizinhas, sobrevivendo de trabalho marginalizado e sem aldeamento, quando estudamos a sua língua.

Tivemos notícia recente de que os remanescentes dessa nação conseguiram reconhecimento por parte das autoridades competentes para fazer uso de parte de uma ilha fluvial no Canal D. Pedro II, a ilha Insua, onde está o II Batalhão de Fronteira do Exército Brasileiro, conhecida como Bela Vista, uma localização tradicional dos índios Guató. No momento eles dispõem de um barco de pesca e vêm comercializando peixe trazido da ilha para Corumbá.

A língua está classificada como pertencente ao tronco Macro-Jê, mas sem vínculo com outra língua ou família daquele tronco². A documentação que fizemos em 1984 revela-a como uma língua altamente aglutinante, de morfologia bastante complexa, com dois tons opositivos, apresentando marcas de ergatividade e, tipologicamente, uma língua VSO (verbo, sujeito, objeto).

Apesar dos Guató não usarem mais a língua em suas várias funções sociais, pudemos ainda depreender um sistema numérico com representação lingüística para valores muito altos, um fato incomum nas línguas indígenas brasileiras.

Foram observados quatro morfemas básicos na formação dos numerais que, isolados, representam os números de um a quatro:

| | |
|-------|-----------------|
| táéne | um ³ |
| dúni | dois |
| táúmu | três |
| rékay | quatro |

Os demais números são formados pela aglutinação de outros morfemas ou pela justaposição de palavras, formando um sintagma numeral. Na derivação dos numerais foram observadas duas raízes substantivas: /rá/ *mão* e /b/ *pé*. Os demais morfemas participantes de "palavras" numerais não puderam ser identificados.

Trata-se de um sistema de base quinária, até o número vinte, e decimal, acima de vinte. Os numerais cinco, dez, quinze e vinte são palavras novas, assim como trinta, quarenta, etc., esquema que identifica os dois sistemas.

Para conseguirmos a relação dos números seqüenciados foi necessário solicitar a ajuda de vários informantes, pois eles, por não fazerem uso da língua nas diferentes situações diárias, esqueciam os números mais altos, saltavam alguns ou repetiam números que já haviam dito. Assim mesmo, conseguimos ir reunindo os sintagmas numerais até o número 59, as centenas e, possivelmente, chegamos à representação de milhar.

tóénc, dúni, tóúmu, rékai - *um, dois, três, quatro*

tóherá - *cinco*

tóénc kačka irá, dúni kačka irá, tóúmu kačka irá,
rékai kačka irá - *seis, sete, oito, nove*

kínuirá - *dez*

tóénc ib², dúni ib², tóúmu ib², rékai ib² - *onze,
doze, treze, quatorze*

kávib² - *quinze*

tóénc detóúa, dúni detóúa, tóúmu detóúa, rékai
detóúa - *dezesseis, dezessete, dezoito, dezenove*

kávib² - *vinte*

As palavras para *cinco*, *dez*, *quinze* e *vinte*, como já observamos, são palavras novas que fogem ao esquema inicial.

O número *cinco* /tóherá/, que inclui obviamente o morfema /rá/ *mão*, deve ser interpretado na subjaçência como /tóhe/ e /i-rá/, uma vez que o Guató tem um marcador pessoal para as raízes substantivas representativas de seres inalienáveis que, quando o possuidor é indefinido, realiza-se na terceira-pessoa através do morfema /i/. Assim, quando /tóhe/ se aglutina ao marcador pessoal de

| | |
|----------------------------|----------------|
| /kʰávib tʰéncyá/ | vinte e um |
| /kʰávib dúnia/ | vinte e dois |
| /kʰávib tʰúmuyá/ | vinte e três |
| /kʰávib rékaiyá/ | vinte e quatro |
| /kʰávib tóheráyá/ | vinte e cinco |
| /kʰávib tʰéncyá kaéka irá/ | vinte e seis |
| /kʰávib dúniyá kaéka irá/ | vinte e sete |
| /kʰávib tʰúmuyá kaéka irá/ | vinte e oito |
| /kʰávib rékaiyá kaéka irá/ | vinte e nove |

As palavras que representam os números *trinta*, *quarenta* e *cinquenta*, respectivamente /kʰávib kǐjerá/, /dúni kʰdakʰá ib/ e /ditʰerokʰá/, encabeçam as suas respectivas dezenas com comportamento semelhante ao exemplificado para *vinte*. Não foi possível deprender palavras para valores decimais acima de cinquenta, como sessenta, setenta, etc. mas foram encontradas ainda as palavras /gʰátehe/ *centena* e /wéd/ *milhar* e podemos registrar alguns exemplos representativos de valores como:

| | |
|-------------------|------------------|
| /tʰéne gʰátehe/ | cem |
| /dúni gʰátehe/ | duzentos, etc. |
| /kinuirá gʰátehe/ | mil (dez centos) |

A expressão /tʰéne gʰátehe wéd/ pode ser interpretada como um milhão.

Como se pode observar pela descrição acima o sufixo /yá/ só ocorre quando as palavras representativas dos números básicos não ocupam a primeira posição no sintagma, pois esse sufixo não aparece na formação do cem, mas está presente em cento e um:

| | |
|-------------------------|------------|
| /tʰéne gʰátehe tʰéncyá/ | cento e um |
|-------------------------|------------|

Faremos aqui um esquema de alguns desses números em seqüência para se ter uma idéia de como eles se organizam:

| | | | |
|---|--------|----|-----------------|
| 1 | tʰéne | 6 | tʰéne kaéka irá |
| 2 | dúni | 7 | dúni kaéka irá |
| 3 | tʰúmu | 8 | tʰúmu kaéka irá |
| 4 | rékai | 9 | rékai kaéka irá |
| 5 | tóherá | 10 | kínuirá |

SISTEMA NUMERAL EM GUATÓ

| | | | |
|----|--|----|---------------------------|
| 11 | tóéne ib [Ⓢ] | 16 | tóéne det [Ⓢ] úa |
| 12 | dúni ib [Ⓢ] | 17 | dúni det [Ⓢ] úa |
| 13 | tóúmu ib [Ⓢ] | 18 | tóúmu det [Ⓢ] úa |
| 14 | rékai ib [Ⓢ] | 19 | rékai det [Ⓢ] úa |
| 15 | kávib [Ⓢ] | 20 | k ^w ávibo |
| 21 | k ^w ávib [Ⓢ] tóéneyá | | |
| 35 | k ^w ávib [Ⓢ] kíjcrá tóheráyá | | |
| 48 | dúni kodak ^w á tóúmuyá kačka irá | | |
| 59 | dit [Ⓢ] erok ^w á rékaiyá kačka irá | | |

Vale a pena observar que, apesar do Guató ter nomes diferentes para os dedos da mão e do pé, como acontece no inglês, esses morfemas são usados na formação dos numerais. Também alguns numerais parecem ser o resultado de uma operação, como o número *quarenta*, por exemplo, semelhante à formação do número *oitenta* em francês.

É difícil imaginar as necessidades culturais que levam os Guató a criar representações linguísticas para um sistema numeral tão elaborado.

¹ Baseado na tese de doutorado de PALÁCIO, Adair Pimentel, Guató: a língua dos índios canoeiros do rio Paraguai, UNICAMP, 1984.

² RODRIGUES, Aryon Dall'Igna, Línguas brasileiras: para o conhecimento das línguas indígenas, São Paulo, Loyola, 1986.

³ Os símbolos usados na transcrição do Guató são do Alfabeto Internacional de Fonética (IPA), além do trema para indicar nasalidade. O acento agudo sobre vogais indica tom alto. O tom baixo não está representado.

ARGUMENTO E PREDICADO EM TUPINAMBÁ

Aryon D. Rodrigues
Universidade de Brasília

1. O Tupinambá é uma língua indígena da família Tupi-Guarani, falada em grande parte da costa atlântica do Brasil, a qual foi amplamente documentada nos séculos XVI e XVII, mas que foi deixando de ser falada, principalmente devido ao extermínio de sua população, num processo que praticamente se concluiu na primeira metade do século XVIII. As fontes documentais aqui utilizadas são indicadas abreviadamente após os exemplos e vão listadas no fim do artigo. Como a maioria das línguas, o Tupinambá tem duas classes lexicais principais, o nome e o verbo. Estas são identificáveis morfológicamente, pois os verbos podem receber prefixos pessoais marcadores de sujeito, o que não acontece com os nomes. Os prefixos pessoais marcadores de sujeito ocorrem nos verbos só quando estes são núcleos de predicados de orações principais, como em

- (1) *ere-já pe* (2SUJ-*vir*) 'você veio?' (Lêry 1580:306)
 (2) *pá a-júr* (sim 1SUJ-*vir*) 'sim, eu vim' (Lêry 1580:306)
 (3) *a-ã-Ø pe erima-ã-ã (kó-ã-ã-ã a-a-j-mojá-ã* (pessoa-ARG INT antigamente este mundo-ARG 3SUJ-3OBJ-fazer) 'quem antigamente fez este mundo?' (Araujo 1618:36v)

O exemplo (3) mostra que os verbos transitivos têm mais um prefixo (*j-*), situado entre o marcador de sujeito (*a-*) e o tema (*mojá-ã* 'fazer'), o qual se refere ao objeto direto. A maioria dos demais recursos morfológicos do Tupinambá são comuns aos nomes e aos verbos.

2. Nomes, verbos e posições constituem nesta língua as três classes lexicais dotadas de flexão. Há nela um processo morfossintático com alta frequência de ocorrência que é comum a essas três classes e que consiste na marcação da dependência de um determinante (ou nome dependente) em relação ao núcleo de uma construção sintática, por meio de prefixos flexionais acrescentados ao

núcleo. O determinante de um nome é o seu possuidor, o de um verbo intransitivo é o seu sujeito, o de um verbo transitivo é o seu objeto e o de uma posposição é o objeto desta. Os prefixos, além de estabelecer a relação de dependência (como o *status constructus* das línguas semíticas), assinalam a contigüidade ou a não contigüidade sintática do determinante. Cada marcador tem dois alomorfes cuja distribuição divide todos os nomes, verbos e posposições em duas classes morfológicas: classe I com \emptyset - para contíguo e *i*- para não contíguo e classe II com *r*- para contíguo e *s*- ou *t*- para não contíguo. Os exemplos abaixo mostram o marcador de contigüidade (CONT) e o marcador de não-contigüidade (NCONT) ocorrendo com nomes em função de argumento (4, 5, 6, 7), nomes em função de predicado (8, 9, 10, 11), verbos intransitivos (12, 13, 14), verbos transitivos (15, 16, 17, 18) e posposições (8, 9, 10, 11, 14):

- (4) *marã pe nê r-ér-a* (como INT você CONT-nome-ARG) 'como é o nome de você?' (Léry 1580:306)
- (5) *marã pe pé r-o ãafár-a r-ér-a* (como INT vocês CONT-inimigo-ARG CONT-nome-ARG) 'como é o nome dos inimigos de vocês?' (Léry 1580:318)
- (6) *marã pe s-ér-a* (como INT NCONT-nome-ARG) 'como é o nome dele?' (Léry 1580:324)
- (7) *w-ãrá- \emptyset r-úã-a* (pássaro-ARG CONT-pena-ARG) 'a pena do pássaro' (Figueira 1687:71)
- (8) *kwesé ka ãã- \emptyset r-upi o-watã-ão Pedro r-opár-i* (ontem mato-ARG CONT-por 3SUJ-andar-GER Pedro CONT-perdido-CIRC) 'ontem Pedro se perdeu, andando pelo mato' (Figueira 1687:95)
- (9) *kwesé ka ãã- \emptyset r-upi Pedro o-watã-ão s-opár-i* (ontem mato-ARG CONT-por Pedro 3SUJ-andar-GER NCONT-perdido-CIRC) 'ontem, andando pelo mato, Pedro se perdeu' (Figueira 1687:95)
- (10) *kwesé nê r-esé Pedro ã-ma ãenwár-i* (ontem você CONT-acerca Pedro CONT- lembrança-CIRC) 'ontem Pedro se lembrou de você' (Figueira 1687:95)

ARGUMENTO E PREDICADO EM TUPINAMBÁ

- (11) *kvesé Pedro nè r-esé i-ma ʔenwár-i* (ontem Pedro você CONT-
acerca NCONT-lembrança) 'ontem Pedro se lembrou de você'
(Figueira 1687:95)
- (12) *nè r-úr-eme a-ʔjúká unwán* (você CONT-vir-SUBJ 1SUJ-3OBJ-
matar já.passado) 'quando você veio, eu já o tinha matado'
(Anchieta 1595:21v)
- (13) *opukú ʔo tà ʔ-a r-én-i* (de.comprido aldeia-ARG CONT-
estar.sentado-CIRC) 'a aldeia está assentada ao comprido'
(Anchieta 1595:43)
- (14) *t-ú ʔ-a (...) ʔ-ʔekutwá ʔ-a ʔ-kot ʔ-s-én-i* (HUM-pai-ARG
CONT-mão.direita-ARG CONT-para.o.lado.de NCONT-estar.sentado-
CIRC) 'ele está sentado à mão direita do pai' (Aranjo 1618:15)
- (15) *koromô sjé r-epják-i* (logo eu CONT-ver-CIRC) 'logo me vêem'
(Anchieta 1595:39v)
- (16) *koromô s-epják-i* (logo NCONT-ver-CIRC) 'logo o vêem' (Anchieta
1595:39v)
- (17) *koromô sjé nè ʔjúká-w* (logo eu você CONT-matar-CIRC) 'logo
eu te mato' (Anchieta 1595:39v)
- (18) *kari t-juká-w* (hoje.futuro NCONT-matar-CIRC) 'hoje o matam'
(Anchieta 1595:39v)

O processo de marcação de dependência em Tupinambá opera com mais dois prefixos, que aqui são apenas mencionados, pois nada acrescentam ao tema desta comunicação. Um deles tem os alomorfos *m-* ~ *ʔ-* para a classe I e *t-* ~ *ʔ-* [perda da vogal inicial] para a classe II e assinala que não há determinante expresso sintaticamente, mas há uma relação de dependência com seres humanos em geral (*mo ʔ-ʔar* < *m-po ʔ-ʔar* 'colar usado pelas pessoas', *moraséj* < *m-poraséj* 'dançar de gente', *t-eté* 'corpo humano', *t-elké-á ʔ* 'entrada de gente', *t-o ʔaké* 'diante de gente'); o outro tem a mesma forma nas duas classes, *o-*, e indica que o determinante é idêntico ao sujeito da oração principal (*o-po ʔ-ʔar* 'seu próprio colar', *o-eté* 'seu próprio corpo').

3. Os nomes podem receber um conjunto de sufixos casuais. Há quatro tipos de caso locativo: locativo puntual (com o sufixo *-pe* ~ *-ŋpe*), locativo difuso (com o sufixo *-ŋo* ~ *-ŋŋo*), locativo situacional (com o sufixo *-i*) e translativo (com o sufixo *-amo* ~ *-ramo*); um caso vocativo não marcado (sufixo \emptyset) e um caso argumentativo (com o sufixo *-a* ~ \emptyset). Este último (antes chamado caso nominal ou nominativo) compreende todas as principais funções gramaticais, como as de sujeito de verbos intransitivos e transitivos, de objeto direto, de possuidor e de objeto de posposição. Os exemplos abaixo ilustram alguns desses casos:

- (19) *a-sò ók-ŋpe* (1SUJ-ir casa-LOCPT) 'vou para casa' (Figueira 1687:121)
- (20) *a-sò ók-ŋŋo* (1SUJ-ir casa-LOCDF) 'vou pelas casas' (Figueira 1687:7)
- (21) *isè t-ù ŋ-amo a-ikò ne* (eu NCONT-pai-TRANSL 1SUJ-estar INT) 'eu estarei como pai dele' (Figueira 1687:121)
- (22) *sje r-ù ŋ-ŋ wé* (eu CONT-pai-VOC ó) 'ó meu pai!' (Figueira 1687:9)
- (23) *tapi ŋ-ŋr-a a-sò ók-a ŋ-kat ŋ-ŋ* (vaca-ARG 3SUJ-ir casa-ARG CONT-para.o.lado.de) 'as vacas foram para a banda das casas' (Figueira 1687:124-125)
- (24) *sje r-ù ŋ-a t-ò ŋ-ŋj-ŋr-a ja-ŋ ŋ-ŋi* (eu CONT-pai-ARG HUM-adversário-ARG 3SUJ-3OBJ-comer) 'os contrários comeram meu pai' (Anchieta 1595:36v)
- (25) *kwesé pajé-ŋ ma ŋ-ŋas ŋ-ŋ ŋ-ŋr-a ŋ-su ŋ-ŋn-i* (ontem pajé-ARG o.doente-ARG CONT-chupar.ritualmente-CIRC) 'ontem o feiticeiro chupou ao enfermo' (Figueira 1687:96)
- (26) *a ŋ-ŋ-ŋ pe erima ŋ-ŋ ikò ŋ-ŋr-a a-j-mojá ŋ* (pessoa-ARG INT antigamente este mundo-ARG 3SUJ-3OBJ-fazer) 'quem antigamente fez este mundo?' (Araujo 1618:36v)
- (27) *ma ŋ-ŋ-ŋ pe erima ŋ-ŋ a-j-mojá ŋ ŋ-ŋr-amo* (coisa-ARG INT antigamente 3SUJ-3OBJ-fazer mundo-TRANSL) 'que coisa ele

fez/transformou no mundo?' (isto é, 'de que ele fez o mundo?')
(Araujo 1618:36v)

(28) r-úpi (terra-ARG CONT-por) 'por terra' (Anchieta 1595:43v)

(29) u-s pósé pitá r-ú (3COR-mother-ARG CONT-deitado.com criança-ARG CONT-estar.deitado-CIRC) 'com sua mãe está deitada a criança' (Anchieta 1595:44)

4. Os nomes são ou possessíveis ou não possessíveis. Não possessíveis são os que designam elementos da natureza, aí incluídas as espécies animais, as plantas silvestres, isto é, não cultivadas, e as categorias físicas de seres humanos, assim como elementos do mundo sobrenatural; possessíveis são os que denominam partes de um todo, atributos e membros de um sistema de relações, bem como os artefatos humanos, aí incluídas as plantas cultivadas. Na expressão da posse o núcleo do sintagma possessivo recebe um prefixo relacional para dependente contíguo ou não contíguo, como acima nos exemplos (4), (5), (6), (7), (19), (22) e (24).

5. Os nomes possessíveis, sem os sufixos casuais, podem ser núcleos de predicados possessivos, os quais apresentam o mesmo comportamento gramatical que os predicados que têm por núcleos os verbos intransitivos, como se pode ver nos exemplos (28) a (31) abaixo (os exemplos dados sem referência a fonte estão construídos de modo a mostrar claramente o paralelismo das construções, mas mediante observância estrita dos paradigmas, regras e exemplos das fontes):

(30) orações independentes declarativas afirmativas:

(30a) ere-in (2SUJ-estar.sentado) 'você está sentado' (Figueira 1687:58)

(30b) né r-ér (você CONT-nome) 'você tem nome'

(31) orações independentes declarativas negativas:

(31a) n(a) ere-in-i (não 2SUJ-estar.sentado-NEG) 'você não está sentado'

(31b) *na né r-ér-i* (não você CONT-nome-NEG) 'você não tem nome'

(32) orações dependentes afirmativas (*in* 'estar sentado' tem o alomorfe *ên* nas orações dependentes):

(32a) *né r-ên-eme* (você CONT-estar.sentado-SUBJ) 'se/quando você estiver sentado'

(32b) *né r-ér-eme* (você CONT-nome-SUBJ) 'se/quando você tiver nome'

(33) orações dependentes negativas:

(33a) *né r-ên-e-é-é-me* (você CONT-estar.sentado-NEG-SUBJ) 'se/quando você não estiver sentado'

(33b) *né r-ér-e-é-é-me* (você CONT-nome-NEG-SUBJ) 'se/quando você não tiver nome'

6. Muitos nomes designam qualidades ou estados, tais como *-orý* 'alegria', *-asý* 'dor', *-in* 'pretume, escuridão', *p-á-stá* 'vermelhidão', *porá* 'beleza', *kane* 'cansaço', *ma-é-énvár* 'lembrança', etc. Como esses nomes são mais frequentemente usados como predicados, eles têm sido muitas vezes considerado adjetivos ou verbos descritivos. Entretanto, morfológica e sintaticamente eles não diferem dos nomes possuíveis, como foi indicado acima e como se vê também nos exemplos seguintes:

(34a) *né r-□□-é-é* (você CONT-alegria) 'você está alegre' ou 'você tem alegria'

(34b) *né r-u-é-é* (você CONT-flecha) 'você tem flechas'

(35a) *né r-□□-é-é-a o-pá* (você CONT-alegria-ARG 3SUJ-acabar) 'a alegria de você se acabou'

(35b) *né r-u-é-é-a o-pá* (você CONT-flecha-ARG 3SUJ-acabar) 'as flechas de você se acabaram'

7. Não há sintagmas adjetivos em Tupinambá, mas a adjetivação é feita sistematicamente por composição. Há vários tipos de composição resultando em novos nomes (há também composição resultando em verbos), consistentes de nomes mais nomes e de nomes

intransitivo, nesta língua, pode ter por núcleo tanto um verbo intransitivo, quanto um nome possuível sem marcadores casuais.

8. Por outro lado, todos os verbos do Tupinambá, tanto intransitivos como transitivos, podem ser usados como argumentos, ou seja, como núcleos de sintagmas nominais. Nessa situação eles se comportam como nomes possuíveis e recebem marcadores de caso. Enquanto nomes possuíveis os intransitivos têm como determinante (dependente ou "possuidor") o seu sujeito, ao passo que o determinante dos transitivos é o seu objeto direto. Vejam-se os exemplos seguintes:

- (40) *a-j-potar né* *Q-só-Ø* (1SUJ-3OBJ-querer você CONT-ir-ARG) 'quero que vás' (Figueira 1687:156)
- (41) *sjé r-or* *Q-si-Ø r-esé* (eu CONT-alegria você CONT-ir-ARG CONT-por) 'folgo que vás', lit. 'eu estou alegre pela ida de você' (Auchieta 1595:27)
- (42) *sjé r-or* *Q-katú né r-úr-a* *Ø-ri* (eu CONT-alegria-bondade você CONT-vir-ARG CONT-por) 'eu me alegro muito pela vinda de você (ou: por você ter vindo, ou: porque você veio)' (Léry 1580:316)
- (43) *né r-úr-a sjé* *Ø-mo-□□* *Q-si-Ø* (você CONT-vir-ARG eu CONT-CAUS-alegria) 'a vinda de você me alegrou'
- (44) *sjé* *Ø-ma* *Q-enwâr né r-úr-a r-esé* (eu CONT-lembrança você CONT-vir-ARG CONT-por) 'bem me lembro de vossa vinda', lit. 'eu tenho lembrança da vinda de você' (Figueira 1687:157/158)
- (45) *n(a) a-j-potár-i né sjé r-ú* *Q-a* *Ø-juká-Ø* (não 1SUJ-3OBJ-querer-NEG você eu CONT-pai-ARG CONT-matar-ARG) 'não quero que tu mates a meu pai' (lit. 'não o quero de você de mim pai o matar', isto é, 'não quero a sua ação de matar o meu pai') (Figueira 1687:156)
- (46) *ma* *Q-Ø amô né* *Q-kér-Øpe ere-s-epjâk* (coisa/animal-ARG algum você CONT-dormir-LOC(PT) 2SUJ-3OBJ-ver) 'você viu alguma coisa no seu sonho (lit.: no dormir de você)'

9. Há, portanto, o emprego de nomes como predicados e o emprego de verbos como argumentos, e o processo morfológico em

ARGUMENTO E PREDICADO EM TUPINAMBÁ

ambos os casos é a marcação de caso: com marcador casual, tanto nomes quanto verbos funcionam como argumentos; sem marcador casual, uns e outros funcionam como predicados. Embora o caso locativo puntual ocorra também com argumentos de base verbal, o caso mais geral para a marcação de argumentos é o que chamamos de caso argumental, comum a todas as principais funções argumentais: sujeito de verbo intransitivo, sujeito de verbo transitivo, objeto de verbo transitivo, possuidor, objeto de posposição.

O Tupinambá é, pois, uma língua cuja organização sintática repousa diretamente na distinção, por meio da marcação de caso, entre argumento e predicado:

| | NOME | VERBO |
|--------|-----------|-----------|
| + CASO | argumento | argumento |
| - CASO | predicado | predicado |

10. As categorias lexicais básicas desta língua são o *nome* e o *verbo* e não há uma categoria *adjetivo*. Não há locuções adjetivas (AP), mas, em vez delas, palavras compostas, em que o primeiro componente é um nome e o segundo um outro nome ou um verbo intransitivo, como nos exemplos abaixo:

(40) *ajpi-jurum* ♦ 𐎧𐎠 'aipim (*ajpi*) [que tem qualidade de] abóbora (*jurum* ♦ 𐎧𐎠)' (Rodrigues 1951:5)

(41) *ja-ꞑwár-e ʔmá* 𐎠𐎡𐎢 'ouça (*ja-ꞑwár*) [que é] animal doméstico (-e ʔmá 𐎠𐎡𐎢)', 'cão doméstico' (Rodrigues 1951:5)

(42) *wamajakú-apé* 'baiacu (esp. de peixe) (*wamajakú*) [que tem] casca (*apé*)', 'baiacu cascudo, esp. de peixe, *Lactophrys trigonus* (L.)' (Rodrigues 1951:6)

(43) *-o ʔá-jú* 𐎠𐎡𐎢 'cara (-o ʔá) côr amarela (*jú* 𐎠𐎡𐎢)', 'cara amarela' (Rodrigues 1951:6)

(44) *merú-o ʔá* 𐎠𐎡𐎢 'mosca (*merú*) côr verde (-o ʔá 𐎠𐎡𐎢)', 'mosca verde' (Rodrigues 1951:7)

(45) *tejú-ján* 'lagarto (*tejú*) correr (*ján*)', 'lagarto corredor' (Rodrigues 1951:6)

(46) *itá-eko* ẽẽ 'pedra (*itá*) viver (-*eko* ẽẽ)', 'pedra vivente, mercúrio' (Rodrigues 1951:7)

(47) *posá-ẽmán* 'remédio (*posá-ẽ*) antigüidade (-*mán*)', 'remédio antigo' (Valente *apud* Araujo 1618:fl. 4)

Que se trata de composição (construção morfológica) e não apenas de aposição (construção sintática), fica claro quando se observa que a flexão, tanto prefixal como sufixal, se dá com o todo (palavra composta) e não com cada um dos constituintes separadamente: *sjé 0-posá-ẽmán-a opá-ẽ* (EU CONT-remédio.antigo-ABS 3SUBJ-acabar) 'meu remédio antigo acabou', *s-o-ẽá.jú-ã-a-s-epják* (NCONT-cara.amarela-ARG 1SUBJ-3OBJ-ver) 'eu vi sua cara amarela' (compare-se o absolutivo de 'remédio', *posá-ẽ-a*, e a forma não-contígua de 'amarelidão', *i-jú-ẽ* 'ele tem amarelidão, ele é/está amarelo').

Tupinambá, as usual in most languages, has two main lexical classes, noun and verb. These are morphologically identifiable, since verbs can receive subject marker prefixes but nouns cannot. Actually verbs exhibit subject marker prefixes only when they are the nucleus of predicates of main clauses, as in *ere-jú pe* (2SUBJ-come INT) 'did you come?', *pá a-júr* (yes 1SUBJ-come) 'Yes, I came', *a-ẽá pe o-j-mojá-ẽ* (person INT 3SUBJ-3OBJ-make) 'Who has made it?' These examples show also that transitive verbs have a further prefix (*j-*) referring to the object between the subject marker (*o-*) and the stem (*mojá-ẽ* 'to make'). Most other morphological devices of Tupinambá are common to nouns and verbs.

A pervasive device in the language, a set of prefixes for relating heads to dependents, is common not only to nouns and verbs, but also to postpositions. These prefixes distinguish the contiguity from the non contiguity of the dependent in the syntactic construction. The following are examples of the contiguity marker *r-*: *wyrá r-á-ãa* (bird CONT-feather) 'the feathers of the bird', *pé r-óka* (you.PL CONT-house) 'your house', *wyrá r-úr-eme* (bird CONT-come-SUBJUNCTIVE) 'if the bird comes', *pe-ẽ-ã-ã óka r-epják-eme* (you.PL house CONT-see-SUBJUNCTIVE) 'if you see the house', *óka r-enonê* (house CONT-before) 'before the house'. For transitive verbs only the direct object behaves as a dependent of the head-verb.

Nouns can receive a set of case suffixes. There are four kinds of locative case: punctual locative (with the suffix *-pe*), diffuse locative

ARGUMENTO E PREDICADO EM TUPINAMBÁ

(with the suffix *-ão*), situational locative (with the suffix *-i*), and translative (with the suffix *-amo*); an unmarked vocative case (suffix *-o*) and an argumentative case (with the suffix *-a*). The latter subsumes all main grammatical relations, such as S, A, and P, as well as possessor and head of a postpositional phrase. The vocative is used also for citation¹.

Nouns are either possessable or unpossessable. Unpossessable nouns are names of persons and things that are not taken as parts of a whole, whereas possessable nouns designate parts of a whole or members of a relations system. In the expression of possession the head of the possessive NP takes a relational prefix, either for contiguous or for non contiguous dependent, as in *wyrá-o r-á-ã-ã ere-jo-ã-ã-ãk* (bird-ARG CONT-feather-ARG 2-3-take.off) 'You have plucked the feathers of the bird', *wyrá-o r-e-ã-ã-o riré s-á-ã-ã ere-jo-ã-ã-ãk* (bird-ARG CONT-death-ARG after NONCONT-feather-ARG 2-3-take.off) 'After the bird died you have plucked its feathers'.

Every possessable noun without case suffixes may be used as a predicate and, conversely, every verb with a case suffix may be used as an argument. e. g. *né r-a-ã-ã-r-a o-ã-ã-r* (you CONT-son-ARG 3-be.born) 'your son was born', *né r-a-ã-ã-r* (you CONT-son) 'you have a son'; *ere-kér* (2-sleep) 'you have slept', *né o-kér-a a-j-potár* (you CONT-sleep-ARG 1-3-wish) 'I wish your sleeping'. i. e. 'I wish that you sleep', *né o-kér-ypé a-ã-ã-ã ere-s-epjá-k* (you CONT-sleep-LOC that 2-3-see) 'you have seen that in your sleeping', i. e. 'you have seen that in your dream'.

The predicates having a noun as their heads are possessive predicates, which have the same grammatical behavior as intransitive predicates whose head is an intransitive verb; (a) affirmative declarative independent clauses: *né ere-in* (2-be.sitting) 'you are sitting', *né r-eny-ã-ã-ã-ã* (you CONT-chin-hair) 'you have a beard'; (b) negative declarative independent clauses: *né n(a) ere-in-i* (not 2-be.sitting-NEG) 'you are not sitting', *né na r-eny-ã-ã-ã-ã-i* (you not CONT-chin-hair-NEG) 'you have no beard'; (c) affirmative non-correferential subordinate clauses: *né r-ên-eme* (you CONT-be.sitting-SUBJ) 'if/when you are sitting', *né r-eny-ã-ã-ã-ã-eme* (you CONT-chin-hair-SUBJ) 'if/when you have a beard'; (d) negative non-correferential subordinate clauses: *né r-ên-ã-ã-ã(m)-me* (you CONT-be.sitting-NEG-SUBJ) 'if/when you are not sitting', *né r-eny-ã-ã-ã-ã-ã-ã(m)-me* (you CONT-chin-hair-NEG-SUBJ) 'if/when you have no beard'.

Many nouns are names of qualities or states, such as *-ory* 'joy', *-áty* 'pain', *-ún* 'blackness, darkness', *pirá* 'redness', *porá* 'beauty', *ma-wár* 'remembrance', etc. As they are more frequently used as predicates, they have often been considered to be either adjectives or descriptive verbs. Morphologically and syntactically they don't differ from possessable nouns, as stated above. *né r-ory* (you CONT-joy) 'you are joyful' or 'you have joy' parallels *né r-u-ú* (you CONT-arrow) 'you have arrows' in the same way as *né r-ory-a o-pá* (you CONT-joy-ARG 3-finish) 'your joy has finished' parallels *né r-u-ú-a o-pá* (you CONT-arrow-ARG 3-finish) 'your arrows have finished'.

There are no adjectival phrases in Tupinambá, but adjectivization is systematically obtained by word composition. There are several kinds of composition involving nouns plus nouns, nouns plus verbs, and verbs plus verbs. Noun + noun compounds are either dependent + head or head + dependent. In the first case we have (a) genitive compounds, in the second (b) descriptive compounds. Composition in either case is clearly distinguishable from juxtaposition of words building a phrase, because it involves morphophonological processes specific for word-internal junctures and absent of word boundaries as well as it does not include case or relational inflection. This can be seen in the following examples: (a) *u-ú-urú* (arrow-container-ARG) 'quiver', but *u-ú-a r-urú* (arrow-ARG CONT-container-ARG) 'a container for the arrows (be it a quiver or not)'; *mén + sy* → *mény* (husband-mother-ARG) 'mother-in-law' and *mén-a o-sy* (husband-ARG CONT-mother-ARG) 'the mother of the husband'; (b) *akará-áj-a* (akará.fish-tooth-ARG) 'akará fish with (prominent) teeth' or '(prominently) toothed acará' and *akará-o r-áj-a* (akará.fish-ARG CONT-tooth-ARG) 'teeth of acará fish', *akará-o s-áj* (akará.fish-ARG NCONT-tooth) 'the acará fish has teeth'; *ja-wár-ún-a* (jaguar-blackness-ARG) 'black jaguar' and *ja-wár-a r-ún-a* (jaguar-ARG CONT-blackness-ARG) 'the blackness of the jaguar', *ja-wár-a s-ún* (jaguar-ARG NCONT-blackness) 'the jaguar is black'.

o-ku-wá-pe 'in (a spot of) his own waist'

o-ku-wá-o 'over his own waist'

o-ku-wá-j 'at his own waist'

Abreviaturas usadas

ARGUMENTO E PREDICADO EM TUPINAMBÁ

| | |
|--------|--|
| ARG | sufixo do caso argumentativo |
| CIRC | sufixo do modo circunstancial |
| CONT | prefixo indicador de determinante contíguo |
| COR | prefixo indicador de determinante igual ao sujeito da oração principal |
| GER | sufixo do gerúndio (pred. de oração com o mesmo sujeito que a principal) |
| HUM | prefixo indicador de determinante humano |
| INT | partícula interrogativa |
| LOCDF | sufixo do caso locativo difuso |
| LOCPT | sufixo do caso locativo puntual |
| NCONT | prefixo indicador de determinante não-contíguo |
| NEG | sufixo marcador de negação |
| OBJ | prefixo marcador de objeto direto |
| SUBJ | sufixo do modo subjuntivo |
| SUJ | prefixo marcador de sujeito |
| TRANSL | sufixo do caso translativo |
| VOC | sufixo do caso vocativo |

REFERÊNCIAS

- ANCHIETA, Joseph de (1595): *Arte de grammatica da lingua mais usada na Costa do Brasil*. Coimbra: Antonio de Mariz. (Eds. facsimilares: Leipzig: Teubner, 1876; Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional, 1933; São Paulo: Ed. Anchieta, 1946; Salvador: Univ. Fed. da Bahia, 1980 e 1981; São Paulo: Eds. Loyola, 1990.)
- ARAUJO, Antonio de (1618): *Catecismo na lingua brasilica*. Lisboa: Pedro Crasbeeck. (Ed. facsimilar: Rio de Janeiro: PUC, 1952.)
- FIGUEIRA, Luis (1687): *Arte de grammatica da lingua brasilica*. (Segunda edição), Lisboa: Miguel Deslandes. (Ed. facsimilar: Leipzig: Teubner, 1878.)

LÉRY, Jean de (1580): *Histoire d'un voyage fait en la Terre du Bresil, autrement dite Amerique*. 2a. ed. Genebra. (Ed. facsimilar: Genebra: Droz, 1975.)

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A MORFOLOGIA AIKANĀ

Ione P. Vasconcelos
Universidade de Brasília-UnB

0. INTRODUÇÃO

O aikanã, falado em Rondônia por aproximadamente 130 indivíduos, é uma língua isolada e está sendo descrita no presente momento. A organização preferida dos elementos na sentença dessa língua é SOV. Sua morfologia é bastante rica, especialmente no que diz respeito às construções verbais. O objeto de investigação do presente trabalho é um conjunto de marcadores de pessoa referentes ao sujeito, cuja ocorrência é obrigatória na construção verbal.²

1. FORMA DO VERBO E MARCAÇÃO PESSOAL

Há pelo menos dois tipos básicos de raízes verbais em aikanã. Uma formada por um só morfema (R1) e outra, que além da R1 aceita um segundo morfema, aqui denominado (R2). A qualquer uma dessas raízes podem ser juntados morfemas indicadores de pessoa (sujeito e/ou objeto), tempo, aspecto, transitividade, subordinação, assim como morfemas referentes a categorias semânticas que parecem classificar o(s) argumento(s) do verbo. Toda construção verbal exige um marcador de pessoa (MRP). Outras marcas vão depender de circunstâncias envolvendo os outros aspectos mencionados. Os dados sugerem que os marcadores de pessoa podem desempenhar papéis diferentes. Seriam esses papéis afins? Seria apenas coincidência de ocorrências? As evidências apresentadas contribuirão para o esclarecimento dessas diferenças dando indicações sobre se elas são, ou não, significantes.

² Esta é uma versão ligeiramente modificada do texto apresentado na 48ª Reunião Anual da SBPC, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, S.P. em 07/08/96.

1.1. Embora haja vários tipos de marcação de pessoa no verbo aikana, os marcadores (MRP), aqui tratados são os mais frequentes e caracterizam um grupo bastante numeroso de verbos, tanto transitivos quanto intransitivos. Os MRP têm uma posição mais ou menos fixa na construção verbal, com raras exceções, como o futuro. Normalmente fica à direita da raiz verbal. Se houver duas raízes, à direita da R1. Em construções referentes a ações por realizar, o MRP fica à direita do marcador de futuro (ver T/A em 2.1. abaixo). À primeira vista, os MRP parecem ter um comportamento comum, à semelhança de outras línguas, com sistema flexional, como o português, por exemplo. Cada um deles sempre marca, cumulativamente, pessoa e número. No entanto, olhados mais de perto, vê-se que essa semelhança disfarça diferenças bastante interessantes. Em (1) abaixo estão listados os marcadores de pessoa; a seguir são discutidas os seus usos e em último lugar são apresentadas as conclusões.

| (1) | <i>singular</i> | <i>plural</i> | <i>pessoa</i> |
|-----|-----------------|-----------------|---------------|
| | ka- | xa-, xe- | 1 |
| | me- | me-a- | 2 |
| | e-, ke- | e-, ke- dukari- | 3 |

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A MORFOLOGIA AIKANÃ

2. PAPEL DOS MARCADORES DE PESSOA³

2.1. *Pessoa e número.* Quando uma raiz verbal ocorre com morfemas especificadores de tempo/aspecto (T/A) referindo-se a ações realizadas (passado) ou ações por realizar (futuro), os MRP parecem desempenhar o papel de marcar apenas pessoa e número sem compromisso com tempo/aspecto uma vez que estes já têm sua própria representação na construção verbal. (Tabelas 2.1. abaixo.)

| 2.1. PESSOA E NÚMERO - PASSADO | | | | | 2.1. PESSOA E NÚMERO - FUTURO | | | |
|--------------------------------|---------------|---------------|------------------------------------|---|-------------------------------|---------------|------------------------|-----------------|
| RI | MRP | Concord | T/A | Tradução | RI | T/A | MRP | Tradução |
| <i>apa</i> | -ka | | -ic | Vi (outem) | <i>kau</i> | <i>kare</i> | <i>kaeⁿ</i> | Vou comer |
| <i>ver</i> | - <i>1suj</i> | | - <i>ps espec</i> | | <i>comer</i> | <i>futuro</i> | <i>1suj</i> | |
| <i>yo</i> | -mc | -a | -isu ⁿ wãe ⁿ | Vocês chora-ram (há muito tempo) | <i>luuu</i> | <i>xare</i> | <i>xaeⁿ</i> | Vamos cheirar |
| <i>chorar</i> | - <i>2suj</i> | - <i>2suj</i> | - <i>ps espec</i> | | <i>cheirar</i> | <i>futuro</i> | <i>1suj</i> | (flor) |
| <i>wã</i> | -c | | -iãe ⁿ | Ele morava (na fazenda) | <i>uwã</i> | <i>kaita</i> | <i>eeⁿ</i> | Ele vai dormir |
| <i>morar</i> | <i>3suj</i> | | - <i>ps habit</i> | | <i>dormir</i> | <i>futuro</i> | <i>3suj</i> | (de dia) |
| <i>tadu</i> | -ka | | -wãe ⁿ | Eu plantei (há muito tempo) | <i>enu</i> | <i>xeta</i> | <i>xaeⁿ</i> | Nós vamos |
| <i>plantar</i> | <i>1suj</i> | | <i>ps espec</i> | | <i>carregar</i> | <i>futuro</i> | <i>1suj</i> | carregar (água) |

³ {-eⁿ} comporta-se como um marcador 'default' que ocorre como último elemento de construções verbais não interrogativas. As construções interrogativas requerem {-i} nessa mesma posição.

Uma construção verbal que se refere ao passado é pronunciada como uma unidade fonológica. Quando a referência é sobre o futuro, a expressão toda pode soar como uma unidade fonológica na fala rápida. Na fala mais cuidadosa, (repetições, por exemplo), cada unidade sintática pode corresponder a uma unidade fonológica, i.e. tanto R1, T/A ou MRP podem ser pronunciados como uma 'palavra'.

2.2. *Tempo 'neutro'*. Uma construção verbal pode ocorrer apenas com sua(s) raiz(es) e seu MRP, sem morfema(s) adicionais de qualquer tipo. Nesse caso, a forma é traduzida e/ou usada pelo falante como passado recente (não especificado) ou como presente. A duração da ação pode ser expressa/enfaticada através de reduplicação, seguida do MRP. (Tabela 2.2. abaixo.)

2.2. TEMPO 'NEUTRO'

| R1 | Redupl | MRP | Classif | R2 | Concrd | Negação | Tradução |
|---------------|---------------|------------------|----------------|------------------------|----------------------|------------------|----------------------|
| xo | | -ee ⁿ | | | | | Olhou / Está |
| <i>olhar</i> | | <i>3suj</i> | | | | | olhando |
| apu | -apu | -e | | | dukarie ⁿ | | Estão coaxando |
| <i>coaxar</i> | <i>coaxar</i> | <i>3suj</i> | | | <i>3suj</i> | | |
| la | | -ke | | pe | dukari | nae ⁿ | Mataram (de tiro) |
| <i>matar</i> | | <i>3suj</i> | | <i>pele</i> | <i>3suj</i> | <i>não</i> | |
| puku | | -ka | mu | zac ⁿ | | | Fervi / Estou |
| <i>ferver</i> | | <i>1suj</i> | <i>líquido</i> | <i>incorpor</i> (?) | | | fervendo (água) |

Nas construções verbais de tempo 'neutro', radicais com duas raízes são sempre pronunciados como uma unidade fonológica; radicais com

elemento da forma verbal pode ter 'status' de palavra ou, juntos, formar uma única unidade na fala rápida.

3. CONCLUSÕES E HIPÓTESE

Os dados mostram que as diferenças dos papéis desempenhados pelo MRP em 2.3 e 2.4 são, de fato, relevantes. A ausência de uma raiz verbal propriamente dita pode levar a diferentes representações semânticas (sentido básico de 'querer' e de 'ir'). Quanto à afinidade dos papéis, desempenhados pelos MRP seria prematuro fazer afirmações agora. Talvez pudéssemos levantar uma hipótese de trabalho sobre uma possível afinidade quanto ao papel que eles têm em 2.2, tempo 'neutro' e 2.1. pessoa e número (passado). Em 2.2, o sentido é, praticamente, passado, já que o aspecto durativo pode ser expresso pela reduplicação. Os exemplos em 2.1. (passado) ilustram ações realizadas. Na primeira versão deste trabalho⁴, foi levantada a hipótese de atribuir aos MRP dessas duas instâncias o papel de marcadores de ações realizadas (excetuado-se 2.1. futuro, é claro). Naquela versão foi também afirmado que o sentido de 'ir' em 2.4. era só para referências ao passado. Se isso fosse verdade, teríamos um reforço para o argumento do MRP como marcador de ações realizadas. No entanto, o sentido de movimento em 2.4. não se restringe ao passado somente (na presente versão apresenta-se a devida correção: a tradução adequada é 'movimento em direção a algum lugar/ir', sem restrição de tempo). Portanto, a interpretação dos MRP como marcadores de ações realizadas parece pouco satisfatória por dar conta de uma parte muito limitada dos dados. Fonologicamente, e talvez sintaticamente, existe um certo grau de afinidade no comportamento dos MRP quando denotam futuro, desejo e movimento (respectivamente 2.1., 2.3. e 2.4.). Em todos esses casos eles podem ter 'status' de palavra e ocorrem como último elemento da construção verbal.

⁴ Ver primeira nota na página inicial deste texto.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A MORFOLOGIA AIKANÃ

Uma outra hipótese que está sendo estudada é a de que os MRP são, de fato, auxiliares que se permitem incorporar em determinados tipos de construções verbais. Esta pode ser uma hipótese de trabalho mais produtiva. É bem conhecida, por exemplo, a história de *will* em inglês, originalmente 'desejar', 'querer' que evoluiu para 'futuro'. Bybee et alii (1994:254) afirma que "A common agent-oriented pathway to future begins with desire." De certa forma, isso nos mostra que a relação entre formas de futuro e formas expressando desejo, geralmente não é acidental. Além disso, a diferença entre 'Vou comer' e 'Quero comer' é, basicamente, uma de intenção e desejo. Pode ser ainda observado no aikanã que o falante, às vezes, traduz uma construção de futuro com esses significados se alternando. A oração abaixo pode ser traduzida para o português tanto como 'Vamos cheirar a flor' quanto como 'Queremos cheirar a flor':

(2) ururudesapa7i hunu xare xaeⁿ
ururudesa -pa -7i hunu xare xaeⁿ
flor -Class -nom cheirar futuro MRP

Como a morfologia aikanã é relativamente complexa, a questão da marcação pessoal aqui tratada necessita ser complementada por outras informações não só sobre os demais marcadores de pessoa da língua, mas também sobre aqueles outros aspectos da morfologia verbal mencionados em 1. acima. Outros dados do aikanã sugerem que o estudo, principalmente dos verbos descritivos e dos verbos de 'fala' (que incluem o pônimo objeto dentro da construção verbal), trará uma contribuição substancial a essa questão.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA:

- BYBEE, Joan L., William Pagliuca and Revere Perkins. 1994 *The evolution of grammar: tense, aspect and modality in the languages of the world*. Chicago: University of Chicago Press.

A DIALOGICIDADE "LINGUAGEM/PENSAMENTO" NO VIVIDO DA SALA DE AULA

Eny Toschi

Profª Titular de Psicologia da Educação
PPGEDU/UFRGS

1. A interação social em sala de aula

A pesquisa "Interação social em sala de aula: o papel do professor e a especificidade do objeto de conhecimento" realizada durante três anos - acompanhando uma turma de alunos em início de escolaridade, em 1993, até a 3ª série, em 1995, e as três professoras deste grupo de alunos, numa escola pública do ensino de 1º grau, em Porto Alegre - permitiu levantar duas categorias diferenciais de análise: *o diálogo e a ação do professor como gestor do ensino*. A análise das informações obtidas no contexto natural de sala de aula, e através de entrevistas com as três professoras, possibilita afirmar que mesmo não sendo pressuposta uma análise de discurso no sentido estrito de produção linguística, ela está presente na medida em que o contrato didático define a relação institucional adulto-criança num contrato implícito⁵ que se presentifica na comunicação professor-aluno em sala de aula. A exposição, a seguir, possibilita salientar a relação assimétrica que se estabelece na interação professor-aluno, independente do método de ensino do professor.

- Categoria 1: *O diálogo*

⁵ O contrato didático toma lugar no interior dos indivíduos como elemento constitutivo do pensamento (representação simbólica); construções que comportam disposições estruturantes para outras situações, outras circunstâncias. O professor ocupa seu lugar social através do saber ensinado num universo de significações psicológicas, que inclui a ruptura e a negociação do lugar de representante do saber no grupo micro-social de sala de aula (Schubauer-Leoni, 1988).

No início da aula, é sempre a professora que toma a iniciativa e é ela que contextualiza as atividades, retomando um assunto, uma tarefa, etc. que os alunos já trabalharam:

- "Nós vimos..."
- "Onitem, eu pedi a todos..."
- "Na última aula..."

Quando ela propõe um novo assunto, ela informa, descreve, fornece dados:

- "Eu trouxe esta história "O peixe de asas" e quero falar um pouco sobre ela... (A professora, em seguida à cada expressão ou frase, informa ou instiga o aluno a pensar).

- "Então, nós vamos ver "O pato" de Vinicius de Moraes... (A professora persegue seu objetivo na busca da compreensão do poema por todos os alunos, aguardando, solicitando todo o tempo).

No transcorrer da aula, é a professora que (na maior do tempo e em maior ou menor grau de acordo com características de cada professora) direciona a interpretação ou a expressão dos seus alunos, expressando suas próprias idéias, propondo questões aos alunos ou dando instruções. É ela, também, que:

- incita a negociação, buscando ter uma percepção mais clara do problema do ponto de vista do outro, discutindo a significação intencional e expressando seu ponto de vista, trazendo elementos, conhecimentos ou experiências adquiridas ou a adquirir:

- "Como tu fizeste?"
- "O que tu compreendeste?"
- "O que é que tu pensas?"
- "Quem concorda?"

- ressignifica ou recontextualiza, retomando um assunto já trabalhado, fazendo leitura polissêmica ou propondo questões sobre o tema trabalhado, a partir de hipótese formulada pela criança:

- Ex. 1: Prof. : As plantas são seres vivos que ...
(Como os alunos já realizaram atividades sobre este tema, ela espera a participação de todos).

A DIALOGICIDADE "LINGUAGEM/PENSAMENTO" NO VIVIDO DA SALA DE AULA

...
Lutiani: Eles nascem, crescem e morrem.
Márcia: E produzem...
Wagner: Não é produzem, é reproduzem.
(A professora retoma o conceito de reprodução).

- Ex. 2: Pof.: O que é atmosfera?
Lutiani: É uma camada gasosa.
Janaina: ... et que fica ao redor da terra.
Prof.: Então, o que é atmosfera?
(A professora solicita o conceito para os alunos fazerem a correção nos seus cadernos, mas ela não o retoma, de forma *laissez-faire*).

- critica ou avalia, fazendo declarações com a intenção de modificar a ação do outro, estabelecendo padrões que devem ser seguidos ou solicitando explicações:

- Ex.: 3: (Os alunos corrigem os exercícios, acompanhando uma colega que escreve no quadro).
Alunos: Professor! Ela escreveu "porque" junto...
Prof.: Está correto. "Porque" se escreve junto, ele deve ser escrito separado só no caso de ser uma pergunta.

- Ex. 4: (Uma aluno escreve um problema de matemática no quadro).
Prof.: A palavra "... " que Lutiani escreveu... (e a professora assinala os pontos que os alunos devem prestar atenção e os alunos acompanham o raciocínio de Lutiani, ao mesmo tempo que eles o corrigem: Falta um acento sobre o "a"...; O sinal + está muito à direita...)

A análise dos diálogos registrados evidencia o estatuto do professor em sala de aula. Mesmo utilizando metodologias de ensino diferentes ("trabalho cooperativo", "intervenção pedagógica" ou "debate científico"), a *posição* do professor se faz presente nas "falas", no início, durante e finalizando as atividades pedagógicas.

- Categoria 2: *A ação do professor como gestor na sala de aula*

A análise das ações das professoras como administradoras do ensino permitiu a constatação de que sempre é a professora quem atribui os papéis na sala de aula. É ela que negocia o estatuto e administra suas expectativas e as de seus alunos, domina as situações diferenciadas, quando delas se apercebe, o que não é comum. Os protocolos abaixo expressam alguns exemplos das ações das professoras que nos permitiram esta constatação. É a professora que:

- negocia o estatuto, dando a palavra ou liberdade de ação a um ou mais alunos especificamente.

- "Vamos formar 5 grupos de 5 pessoas no máximo ... Vocês podem escolher um nome para seu grupo ... Gustavo, pode falar..."

- "Ontem, nós combinamos discutir os direitos e os deveres das crianças. Quem leu? E com quem? Com a mãe, pai, irmão..."

- "Douglas... Wagner... Patricia... vocês escolhem 4 colegas e..."

- administra as expectativas, iniciando o contato ou esperando a participação, solicitando ou dando explicações.

- "Quem adivinha o que é ... levanta a mão..."

- "Ontem, nós combinamos discutir os direitos e os deveres das crianças. Quem leu? E com quem? Com a mãe, pai, irmão..."

- maneja com domínio situações diferenciadas, buscando compreender as várias formas de silêncio, a confusão ou os equívocos demonstrados pelos alunos e, também, quando percebe ter ocorrido algum mal-entendido.

Ex. 5: "Hoje começa uma semana muito feliz. É a semana das crianças..."

(A classe fica barulhenta porque os alunos não compreenderam a idéia da professora na relação que ela faz: 'semana feliz' e 'semana das crianças'. A professora se dá conta e recomeça). "Então, o que vocês compreenderam ..."

Ex. 6: "Este é um quadro de pregas. (A professora começa o trabalho, utilizando o quadro de pregas, junto com toda a classe)"

A DIALÓGICIDADE "LINGUAGEM/PENSAMENTO" NO VIVIDO DA SALA DE AULA

Os alunos começam a falar entre si. E a professora não se dá conta que tarefa em si é mais interessante do que os exercícios de unidades, dezenas e centenas.

- respeita a alteridade dos alunos, distinguindo as várias formas pelas quais os alunos se expressam, se apercebem ou solucionam um problema ou realizam uma atividade. O que não é comum acontecer dada a especificidade de uma sala de aula heterogênea.

A análise efetivada salienta a necessidade do aprofundamento de estudos psicossociais. Primeiro, porque a natureza do objeto de estudo ou conteúdo direciona a metodologia a ser seguida pelo professor: quando da construção de modelos matemáticos (modelização) numa aula de Física, "é necessário valorizar os passos de características hipotéticas-dedutivas" (Johsua e Dupin, 1995); em Estudos Sociais, a discussão entre-pares ou do professor com a classe, favorece a sistematização dos conhecimentos⁶ e cria o conflito sócio-cognitivo num caminho hipotético-dedutivo, respeitando interpretações individuais de acordo com o nível qualitativo diferenciado de cada aluno (exemplos 1 e 2). O discurso, que se presentifica no diálogo e ação de sala de aula, com atores diferentes (professor e aluno) direciona para teorias psicossociológicas, num estudo antropológico do *abstrato* (pensamento) e do *concreto* (linguagem) no *vivido* da sala de aula (Morin, 1987).

Segundo, a relação institucional adulto-criança compreende dois níveis de realidade: o cognitivo e o social. Por um lado, o desenvolvimento de processos cognitivos implicam atribuição de papéis, negociação de estatutos, administração de expectativas e de definições do objeto de conhecimento para construção da

⁶ Os exemplos 1 e 2 - "produção/reprodução" e "ar/atmosfera" apresentam a diferenciação clara não só entre raciocínio lógico-matemático e construção conceptual lingüística, como a de conceitos empíricos (produção, ar) e científico (reprodução e atmosfera), isto é abstrato, qualitativamente mais sofisticado.

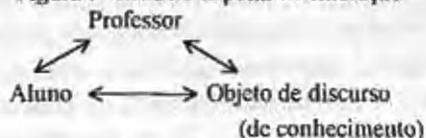
A DIALÓGICIDADE "LINGUAGEM/PENSAMENTO" NO VIVIDO DA SALA DE AULA

Nicolaci-da-Costa (1989, 1994) explana sobre questões metodológicas da análise de discurso, explicitando detalhadamente as concepções mais próximas ou mais distantes do núcleo linguístico. "A análise do discurso como forma de investigação de discursos cotidianos sem o objetivo específico de ganhar conhecimento sobre a natureza do fenômeno linguístico *per se*" (1994, p. 325) inclui quase todos os estudos baseados em questionários, observações, entrevistas, etc. utilizados nas ciências humanas e sociais.

Perret-Clermont (1994) esclarece que o objeto de conhecimento é basicamente um objeto de discurso na medida em que a situação de sala de aula, assim como a de pesquisa, tem como características essenciais o desenrolar em torno de um objeto de conhecimento, basicamente um objeto de discurso "atravessado por múltiplos jogos sociais circunscritos sobre um mesmo plano", e esclarece, "não se trata de reduzir toda a atividade cognitiva a uma forma de discurso, mas é evidente que as diversas racionalizações criadas nas interações que nós estudamos são tomadas numa rede de trocas discursivas e que, nas experiências em salas de aula às quais nós nos referimos, as atividades cognitivas são as mais frequentemente solicitadas ou salientadas através dos procedimentos discursivos, como instadas nele" (p. 12).

Esta pesquisadora destaca a forma tripolar de interação social, própria de sala de aula - adulto/criança/objeto de conhecimento (figura 1, a seguir), que define o papel do professor e a especificidade do objeto de discurso numa abordagem psicossociológica do desenvolvimento humano.

Figura 1 - Modelo tripolar de interação



Vários estudos vem sendo realizados na nossa realidade, versando sobre construção do conhecimento, apropriação da língua escrita, desenvolvimento de certas competências e aquisição no

interior de um dado sistema de relações sociais e culturais, com base em pressupostos teóricos desta abordagem psicossociológica do desenvolvimento humano ou levantando questões pertinentes (Toschi, 1993, 1994, 1995a, 1995b, 1996; Medeiros, 1995; Paiva, 1995; Grübel, 1995; Spig, 1995; Bolzan, 1994; Toschi e Spinillo, 1996). A importância destas pesquisas como contribuição à reflexão e à ação determinam o aprofundamento do estudo da linguagem, como expomos a seguir.

3. A dialogicidade "pensamento/linguagem"

A obra de Bakhtin talvez seja a que mais levanta questões de pesquisa nas áreas das ciências humanas. Centrada no princípio dialógico, componente essencial da linguagem como papel ativo no processo de comunicação humana, a escola bakhtiniana é contemporânea à formação da escola semiótica na Tchecoslováquia, conhecida por Estruturalismo de Praga a partir de 1926. Esta escola se originou das tradições culturais, filosóficas e literárias checas e foi um movimento interdisciplinar que estudou a linguagem e a comunicação, paralelamente desenvolvendo também idéias semióticas sobre literatura, arte, ciências sociais e etnografia.

Os conceitos diálogo e dialógico são fundamentais para a semiótica cultural russa. Seu uso não pode ser entendido só na forma usual denotando a comunicação oral face-a-face entre duas ou mais pessoas, mas num sentido amplo para referir à concepções de linguagem e mente como fenômenos culturais, sociais e históricos. O diálogo abrange qualquer esfera da comunicação verbal; se existe o verbo, há pensamento e linguagem/linguagem e pensamento.

A polifonia (expressão simultânea das várias intenções de fala, de estilos e de atos de fala) é própria do homem. Para Bakhtin o dialogismo é a epistemologia das ciências humanas porque a cognição dos seres humanos e suas características só podem ser dialógicas. Isto é a linguagem é uma realidade multifacetada e polifônica situada na cultura. Os significados das palavras e dos enunciados são sempre construídos em conjunto pelo falante e pelo ouvinte e expressam a

A DIALOGICIDADE "LINGUAGEM/PENSAMENTO" NO VIVIDO DA SALA DE AULA

convergência e a divergência das diferentes perspectivas dos mesmos. O diálogo implica cooperação mútua eu-tu, assumindo um as perspectivas do outro e respondendo a elas. Mas, ao mesmo tempo que que eu-tu são agentes que tentam impor suas próprias perspectivas um sobre o outro eles estão em relação assimétrica, opostos um ao outro, lutando por uma auto-expressão. Os participantes de um diálogo diferem entre si quanto ao conhecimento, experiência, estatuto, objetivos, etc. São as relações assimétricas que mantêm o diálogo. Haveria pouco objetivo na comunicação se os participantes estivessem num estado de completa intersubjetividade, dividindo o mesmo conhecimento e estando em total acordo um com o outro. São importantes na comunicação a tensão comunicativa, as tentativas feitas pelos participantes para estabelecer suas perspectivas e a assunção das perspectivas do outro (Marková, 1992).

A dialogicidade é, assim, apresentada como tendo duas formas que não são excludentes, mas complementares: uma baseada na luta e tensão entre pontos de vista opostos chamados de a "luta dos opostos" e, a outra, a "mutualidade" baseada na perspectiva, intersubjetividade e na cooperação eu-tu. As pessoas são ao mesmo tempo agentes e seres reflexivos e, para se afirmar como agentes, lutam pelo domínio do seu ambiente físico e social. Elas criam seu ambiente natural, através de suas atividades e se colocam contra o ambiente social previamente estabelecido das normas e hábitos. Porém, ao mesmo tempo, suas atividades no meio natural e social são limitadas por estes ambientes sendo seu reflexo sobre esses limites que os habilita a tornar suas atividades reais. Na comunicação e na linguagem acontece o mesmo. As pessoas lutam para se afirmar como indivíduos, isto é, para estabelecer suas próprias perspectivas e também para assumir as perspectivas dos outros.

A mutualidade é um dos conceitos fundamentais da relação dialógica entre interlocutores. A palavra nunca é só do falante, é um território compartilhado pelos interlocutores. A dialogicidade vista como luta dos opostos pode provocar associações falhas do significado de diálogos, tais como, conflito, campo de batalha ou

guerra de palavras. Na realidade, luta dos opostos consiste nas tentativas de negociação feitas entre os falantes, a partir de perspectivas diferentes.

O ponto chave bakhtiniano é a sua visão de processo. A dinâmica do perceber ou compreender os enunciados (as vozes) dos outros é um acontecimento na medida em que se dá o contato dos enunciados do falante com o discurso interior do ouvinte. Para complicar um pouco mais: o falante pode ser o próprio ouvinte, daí se depreende seu conceito de signo interior. Assim como nenhum enunciado é entendido da mesma forma por ouvintes que ocupam contextos diferentes, o mesmo enunciado em cruzamentos históricos diferentes pode ser entendido diferentemente por um mesmo ouvinte.

A compreensão não depende principalmente de um comportamento verbal observável, mas das respostas do discurso interior do ouvinte. É o papel ativo da linguagem, a qual se processa semelhante ao pensamento. "Para cada palavra do enunciado a ser compreendido, apresentamos um conjunto nosso de palavras que podem ser a resposta... Cada elemento significativo e distinto de um enunciado e todo o enunciado como uma entidade completa são traduzidos em nossa mente em outro contexto ativo e que tenta responder. O ato de compreender tenta combinar a palavra do falante com uma "outra palavra" (Rommelveit, 1992).

Dialogicidade e diálogo

A dialogicidade simultânea, onde duas ou mais vozes podem falar ao mesmo tempo, trazem o conceito de "voz", que não se refere somente a um sinal sonoro, auditivo. A "voz" diz respeito a um fenômeno muito mais geral da personalidade e da consciência do falante. O conceito de voz abre a possibilidade de mais de uma consciência falante poder ser ouvida ao mesmo tempo. É a linguagem social que determina o que as vozes individuais podem dizer. Linguagem social é um discurso peculiar de um estado específico da sociedade, inscrito num determinado sistema social e num tempo dado (Bakhtin, 1992).

A DIALOGICIDADE "LINGUAGEM/PENSAMENTO" NO VIVIDO DA SALA DE AULA

Além da linguagem social, o estilo de fala explica a dinâmica dialógica da compreensão. O estilo de fala não é uma forma de linguagem, mas uma forma peculiar do enunciado. É no estilo que a palavra adquire uma expressão particular. Para este filósofo da linguagem ninguém fala sem fazer uso de estilos, sendo seu repertório de estilos de fala extremamente rico; nós o usamos habilmente e com segurança; nós falamos em vários estilos sem nos apercebermos disso.

A dialogicidade e o diálogo estão inseridos na teoria de linguagem de Bakhtin. Para ele, a linguagem tem uma função social. Ela funciona como um fator mediador e constitutivo da realidade, é um meio simbólico que molda e transforma ao mesmo tempo o mundo. É através da linguagem que se cria o significado. O que significa dizer que a palavra não é arbitrária e, sim, que é arbitrado seu significado na interação; a linguagem não reflete uma imagem da realidade, seja o que for quem ela busca representar, ela o faz através de um processo de refração e distorção; a linguagem produz compreensões particulares do mundo, que sempre inclui o Outro. A mensagem que ele mais destacou em sua obra é que a linguagem é sempre situada no interior da ideologia e das relações de poder e conhecimento é que regulam e governam o acesso de comunidades interpretativas particulares à práticas específicas de linguagem. Os significados de qualquer evento ou experiência estão disponíveis apenas através da linguagem selecionada pela comunidade interpretativa particular que deseja tomar esses eventos inteligíveis. A linguagem está sempre localizada em discurso de famílias de idéias e a gama de discurso disponíveis a qualquer comunidade interpretativa é sempre limitada ou seletiva, uma vez que a cultura dominante legitimou e tornou possível certos discursos ao mesmo tempo que desacreditou e marginalizou outros.

Outro aspecto salientado que destaca a importância dos estudos sobre a subjetividade expressa na linguagem e a reflexão como inerente de todo o trabalho do pesquisador, favorecendo a qualidade da produção científica, é a sua tese de que através da linguagem nos produzimos como sujeitos, providos com posições-de-

sujeito ou pontos de vista, sem com isto significar assujeitamento na medida em que a linguagem ajuda a constituir a subjetividade, através do jogo dos discursos e de posições de sujeito que consentimos em assumir. Com a prática socialmente organizada e culturalmente produzida a linguagem nunca atua sozinha, mas em conjunto com o falante/leitor, com suas localizações sociais, com suas histórias e com suas necessidades e desejos subjetivos.

4. Bibliografia

- BAKHTIN, M. Marxismo e Filosofia da Linguagem. São Paulo, Hucitec, 1992.
- BOLZAN, Doris. Ritmos oscilatórios no processo de conhecer de alunos em 5ª série. Porto Alegre, UFRGS (Dissertação), 1994.
- CAHIERS DE PSYCHOLOGIE. Rapport d'activité du Séminaire de Psychologie. Neuchâtel, Université de Neuchâtel, N° 29, avril 91.
- DOISE, Willen e MUGNY, Gabriel. Le développement de l'intelligence. Paris, InterEditions, 1981.
- GRUBEL, Cibelle Salomón. A interação social na classe de língua estrangeira. Porto Alegre, UFRGS, (Dissertação), 1996.
- JOSHUA, Samuel e DUPIN, Jean-Jacques. Démarches de modélisation et interactions en classe: un exemple en psychique. In Garnier, Catherine e Outros. Après Vygotsky et Piaget. Bruxelles, Université de Bôeck, 1991, p. 69-95
- MAINGUENEAU, Dominique. In: ABRALIN. I Congresso Internacional da ABRALIN - Atas. ABRALIN/FINEP/UFBA. 1996, p. 313-6.
- MARKOVÁ, I. e FOPPA, K. In: WOLD, Astri Heen. The dialogical alternative. Kristiansand, Scandinavian University Press, 1992.

- TOSCHI, Eny e SPINILLO, Alina Galvão. Interação adulto-criança e a construção do conhecimento. Ribeirão Preto, XXVI Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Psicologia, 1996 (previsão:out).
- VIGOTSKY, L.S. Thought and language. MIT Press, Cambridge (Mass.), 1962. Orig. 1934.
- VINH-BANG. In: Archives de psychologie, 1990, 58, p. 123-135.
- WERTSCH, James V. Vigotsky y la formation de la mente. Barcelona, Paidós, 1988.
- WOLD, Astri Heen. The dialogical alternative. Kristiansand, Scandinavian University Press, 1992.

A INTERDISCIPLINARIDADE: UM IMPERATIVO DESDE SEMPRE

Kanavillil Rajagopalan
UNICAMP

La science est d'origine en conflit avec les récits.

- J-F. Lyotard

Scientific assertions are speech-acts made in a scene of scientific tradition by the scientist-agent, through the agency of the usual tropes, for purposes of describing nature or mankind better than the next fellow

- D.N. McCloskey

Introdução

A interdisciplinaridade está em moda, já há algum tempo. Por isso mesmo devemos ter muito cuidado ao abordarmos o tema*. É preciso, antes de mais nada, procurar desfazer o poderoso mito que se criou em torno do assunto (ou, como parece ser uma meta mais viável, ao menos tomar conhecimento da existência do mito a fim de não nos entregarmos de corpo e alma aos seus encantos) e, na medida do possível, nos desvinculharmos da aura um tanto romântica que se formou ao seu redor (isso sim, uma meta plenamente ao nosso alcance).

Trabalho acadêmico como mutirão

Há quem entenda interdisciplinaridade como uma espécie de "mutirão acadêmico", capaz de gerar resultados em tempo e com

*Estas reflexões fazem parte de um projeto de pesquisa intitulado "Linguística e a questão ética", financiado pelo CNPq (Processo nº 306151/88-0).

custo reduzidos, da mesma forma que se diz que ocorre na construção da casa própria em grande escala. (Parece-me que os principais órgãos de fomento à pesquisa no país têm demonstrado nos últimos tempos um certo apego a essa nova orientação de apoiar cada vez mais esforços coletivos, idéia essa já posta em prática pelos bancos financiadores e cooperativas de apoio à construção de moradia).

A lógica dessa mentalidade - a que subjaz, ao que parece, tanto a política de fomento ao trabalho acadêmico quanto o financiamento destinado à construção civil - é a seguinte: um grupo de indivíduos, cada um contribuindo com seu conhecimento particular e dividindo suas habilidades irmã e solidariamente com os pares, deve, de acordo com esse raciocínio, conseguir produzir resultados benéficos para todos coletivamente e cada um separadamente. O progresso de conhecimento se daria através de um esforço cooperativo de todos: "Um por todos, todos por um". Com o lema emprestado, a comunidade científica estaria a um só passo para se tornar uma comunidade de mosqueteiros ou, ao menos, de escoteiros. A lógica de conversação apontada por Grice estaria valendo, quem diria, até mesmo na conduta de pesquisadores e cientistas no que diz respeito ao objetivo comum de servir a ciência e seu avanço. Conversar para levar adiante o conhecimento científico.

Essa visão de interdisciplinaridade se acha complementada pela idéia que muitos nutrem em relação ao próprio conhecimento enquanto produto acabado. Este seria como que um grande castelo ou uma grande muralha, erguido com o esforço gigantesco de centenas e centenas de trabalhadores, porém ainda em construção, com enormes possibilidades de acréscimos e acabamentos. Os pesquisadores, os cientistas seriam os operários - cada um com sua habilidade peculiar, trabalhando com uma só finalidade. A contribuição de cada um individualmente vale como se fosse um pequeno "tijolinho" - insignificante, se pensarmos na enormidade da construção em curso, porém indispensável para o seu eventual êxito.

Os parágrafos finais de muitas teses e dissertações costumam dar asas a essa imagem de *construção* de conhecimento (a metáfora

A INTERDISCIPLINARIDADE: UM IMPERATIVO DESDE SEMPRE

de construção, como se vê, não é gratuita). Costumam fazer parte da recapitulação de um trabalho acadêmico, como uma tese de mestrado, colocações do tipo: "Tudo o que consegui realizar neste trabalho foi nada mais do que trazer uma pequena contribuição Espero que os outros pesquisadores que se decidirem a enveredar pelo caminho trilhado aqui consigam retomar o trabalho aqui iniciado e construir ... etc. etc." Resumindo, a visão romântica do trabalho acadêmico esboçada aposta em que o avanço da ciência se dá através de um progresso cumulativo e a história dessa longa caminhada seria ininterrupta, ainda que seja marcada por reversos e percalços ocasionais.

Trabalho acadêmico como luta

Há um outro modo de pensar o trabalho acadêmico que me parece muito mais perto da realidade vivida pelos pesquisadores do que a visão resumida acima. De acordo com essa visão alternativa, o cenário acadêmico seria um palco de luta e o próprio trabalho acadêmico seria resultado de inquietudes e tensões constantemente presentes não só no ambiente de trabalho onde se encontram os pesquisadores, mas também no próprio trabalho intelectual. Essa visão do trabalho acadêmico é amplamente comprovada, como já disse, na experiência de muitos pesquisadores como também pelos não pesquisadores quando estes se interessam pelo que se passa nos bastidores dos grandes centros de pesquisa. Há uma literatura crescente que documenta a história dos bastidores do mundo acadêmico no que diz respeito à Linguística. (Cf. Newmeyer, 1980, 1985; Murray, 1994; Harris, 1994). Como é de se esperar, a questão da interdisciplinaridade adquire uma dimensão totalmente diferente nessa visão do trabalho acadêmico. As diferentes disciplinas estariam, não em consonância, mas sim em competição e conflito.

O trabalho pioneiro de Lakoff e Johnson (1980) - já um clássico - mostrou com bastante clareza como o próprio discurso do acadêmico está sob forte influência da metáfora de guerra (O discurso acadêmico está repleto de metáforas que lembram a atividade milenar

de guerrear: defendemos teses, uma teoria bem sucedida se supõe *ter ganhado terreno* ao passo que a teoria em declínio se supõe *ter perdido*, argumentos são *arregimentados*, novas *táticas e estratégias* são empregadas para *derrubar* possíveis contra-argumentos e *sustentar* pontos de vista, e por aí afora). A força da tese de Lakoff e Johnson não se restringe à demonstração de que a metáfora de guerra orienta o discurso acadêmico: o que as centenas e centenas de expressões coletadas e analisadas por ele nos levam a concluir, como argumenta o próprio autor, é que a metáfora está presente mesmo no nível conceitual. Isto é, longe de constituir em mero recurso 'retórico', ou mera 'perfumaria' de linguagem, a metáfora no caso acaba *moldando* o que pensamos a respeito do trabalho acadêmico. Em outras palavras, a metáfora está operante não só no nível de o que costumamos *dizer* a respeito do trabalho acadêmico, ela está presente no nível de o que convencionalmente *pensar* a respeito da atividade acadêmica.

Ao pensar o caráter agonístico do trabalho acadêmico, convém lembrar também alguns insights valiosos de Michel Foucault. Em *Vigiar e Punir* (Foucault, 1977), o filósofo francês nos surpreende, quando lembra que a mesma palavra *disciplina* vale para se referir tanto ao que se supõe ser a finalidade da prática carcerária como cada uma das diferentes áreas acadêmicas em que se costuma dividir o mundo do conhecimento. As semelhanças não param por aí. Tanto no primeiro caso como no segundo, nota-se uma certa preocupação constante em manter a ordem através de vigilância constante. Reconhece-se, dessa forma, o caráter inerentemente rebelde daqueles que são vigiados e punidos em nome da ordem. Reconhece-se também a necessidade de vigiar cada passo dos indivíduos envolvidos, de patrulhar sem descanso, sob pena de perder o controle sobre eles (Ver Goldstein, 1984).

Interdisciplinaridade - do discurso à prática

A INTERDISCIPLINARIDADE: UM IMPERATIVO DESDE SEMPRE

É fácil constatar que, na maioria das vezes, a questão da interdisciplinaridade é levantada contra um pano de fundo que é a visão romântica do mundo da ciência, onde não há atritos, onde as eventuais diferenças seriam eliminadas através de diálogo e em nome de um compromisso maior com a verdade.

A questão da interdisciplinaridade está, nesse sentido, intimamente ligada ao tema de pluralismo. Franchi (1994 - *apud* Borges Neto, 1996) destaca dois aspectos relativos ao tema: por um lado, a sua inevitabilidade e, por outro lado, a independência conceitual entre pluralismo e relativismo. Na leitura que Borges Neto (1996) propõe das idéias de Franchi ("espero estar sendo fiel a seu pensamento" Borges Neto (1996: 4), em suas próprias palavras), a inevitabilidade do pluralismo se deve, no caso da Linguística, ao fato de que "o objeto de estudos da Linguística é extremamente complexo e permite 'visadas' distintas", ao passo que a razão porque o pluralismo não implica necessariamente relativismo é que "do fundo, o objeto de estudos é sempre o mesmo: as várias abordagens são abordagens do mesmo objeto e, por isso, complementares" Borges Neto (1996: 4).

A tese defendida por Franchi e endossada, embora com restrições por Borges Neto (segundo quem valeria a pena nos empenharmos em busca de uma terceira opção), está dentro da postura geral que caracterizei como a "visão romântica" da Linguística. Os pontos-chave dessa postura como a 'complexidade' do fenômeno sendo estudado e possibilidade de inúmeras 'visadas' são nada mais do que meras variantes da metáfora da 'grande muralha' feita a partir da pequena porém indispensável contribuição de cada operário/pesquisador.

A multiplicidade das visadas parciais se opõe, ainda que de forma implícita, uma totalidade invisível, ao menos aos olhares comuns. Platão, ao discursar sobre tal totalidade invisível aos olhos comuns, isto é, a 'verdadeira' forma das coisas, o *eidos*, ainda assim não consegue desvencilhar-se da metáfora de percepção ocular e fala

de um modo todo especial de percepção: a que se dá mediante, quem diria, "os olhos da mente".

Os "olhos da mente" também foram chamados de "olhos do Deus". A "visada divina" seria, então, o que torna possível o conjunto de "visadas" às quais se refere Borges Neto, posto que estes são, por definição, percepções parciais daquilo que é tido como objeto complexo (isto é, complexo demais para ser exaustivamente encarado por uma só visada, ou se quiser, complexo o suficiente para acomodar todas as visadas, isto é, em quantidade suficiente para não deixar ninguém do lado de fora) que é a linguagem, o objeto de estudos dos linguistas.

O problema começa quando procuramos saber a partir de qual das visadas é que podemos falar com tamanha certeza da visão total ou da visada divina. Pois é numa convicção sólida na existência dessa visada divina, de uma visada infalível, ainda que de difícil acesso, que acha-se erguido o segundo dos dois pilares da tese defendida por Franchi: o argumento de que o pluralismo lingüístico não implica necessariamente relativismo radical. É preciso acreditar que o tal de "o objeto único" da Lingüística esteja inteiramente anterior e independente de qualquer tomada de "visada" para afirmar que a multiplicidade de visadas não redunde na impossibilidade de escolher entre elas, situação essa que seria uma das evidências claras da presença de relativismo (ver Mitchell, 1986).

A interdisciplinaridade sob a prisma da sociologia de conhecimento

A meu ver, a questão da interdisciplinaridade, assim como a questão de pluralismo, só começa a fazer sentido quando abordada sob a ótica da sociologia do conhecimento. Ao contrário da abordagem epistemológica que procura encarar uma determinada área de conhecimento sem se preocupar com as condições efetivas em que tal conhecimento é produzido ou com as experiências vividas cotidianamente por aqueles que produzem o conhecimento. Do ponto

A INTERDISCIPLINARIDADE: UM IMPERATIVO DESDE SEMPRE

de vista epistemológico, então, a questão de pluralismo pode até parecer um jogo de quebra-cabeça; isto é, o desafio no caso seria descrever como as diferentes áreas de conhecimento podem conviver entre si com a menor possibilidade de atritos.

Uma tentativa de entender a problemática de interdisciplinaridade de um ponto de vista sociológico, procuraria entender, antes de mais nada, qual o perfil dos pesquisadores que são responsáveis pela produção do conhecimento, num dado momento histórico. Ao invés de encarar, por ex. a Linguística como um certo "corpo" de conhecimento, que alguém precisaria adquirir para ser considerado um linguista, a sociologia do conhecimento procuraria saber, antes de mais nada, quem são os estudiosos que se encontram oficialmente reconhecidos como linguistas. Evidentemente, o perfil dessa comunidade varia de acordo com o momento histórico, bem como o contexto cultural.

É por essa razão que constatamos com frequência que, quando se procura definir o que é a Linguística de uma forma que valha para todos os tempos e todas as culturas, o máximo de se pode dizer é que se trata da "ciência da linguagem". Acontece que até mesmo tal definição não nos diz quase nada, posto que o que vem a ser uma ciência foi pensada diferentemente em diferentes épocas. É sabido também que, no caso da Linguística, o modelo de ciência passou por vários campos de conhecimento ao longo da sua história - da Biologia ao longo da maior parte do século XIX (época em que se pensava que uma língua natural fosse como que um organismo vivo!), à Física nos fins do mesmo século - quando se falava nas forças de mudança lingüística agindo com a fúria implacável de leis "cegas" ... e por aí vai - até chegar à beleza e a infalibilidade da Matemática que muitos encaram nos dias de hoje como o ideal desejável para a Linguística.

Dentro de uma abordagem sociológica, então, a Linguística seria nada mais do que o que pensa e faz um grupo de pesquisadores que se auto-denominam de "linguistas" num determinado momento histórico e num determinado contexto geográfico-cultural (e, não

A INTERDISCIPLINARIDADE: UM IMPERATIVO DESDE SEMPRE

se vale. A minha própria existência é uma atividade social.

O que a interdisciplinaridade tem a ver com tudo isso? A resposta está em que, assim como as fronteiras disciplinares sempre estão sujeitas a modificações, as coligações entre as disciplinas conexas também se acham sujeitas a mudanças. E mais, as aproximações e os distanciamentos entre as disciplinas não ocorrem gratuitamente. Pelo contrário, acontecem em resposta à intervenções teóricas de grande impacto. Só para citar um exemplo de conhecimento comum: por volta do final da década de 60, a Linguística fez uma aproximação até então simplesmente impensável com a Psicologia. Contudo não nos esqueçamos que a redefinição da "afinidade interdisciplinar" da Linguística se deu no rastro de um acontecimento que foi caracterizado como nada menos que uma "revolução científica". Ou seja, as mudanças nas relações interdisciplinares nunca acontecem por acaso. Tampouco acontecem por motivo de somar esforços como um mutirão ou numa frente de trabalho. Elas acontecem em resposta a certos realinhamentos, os quais só podem ser explicados quando o trabalho acadêmico é pensado como cheio de tensões e contradições, próprias a qualquer comunidade de seres humanos. Tal caráter contraditório da questão da interdisciplinaridade foi o que procurei sintetizar no título deste trabalho através da expressão "um imperativo desde sempre" - a lógica das sentenças imperativas nos ensina que nenhum imperativo pode ser universal sob pena de desvirtuar seu caráter impositivo, já que uma ordem pressupõe a existência de um estado de coisas em contrário. No entanto, é justamente o que se pode discernir de uma reflexão detida acerca da interdisciplinaridade da Linguística: por mais que as forças institucionais resistam à ingerência das influências advindas das outras áreas de conhecimento, elas sempre conseguiram se sobrepor e mudar os rumos da disciplina. Enfim, a força da lógica da dialética - baseada, esta sim, no princípio de contradição - sempre falou mais alto.

E, é dessas tensões e dessas contradições que o trabalho acadêmico tira seu sustento e motivação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BORGES NETO, J. (1996) O pluralismo teórico na Linguística. *Estudos Lingüísticos XXV: Anais de XLIII Seminário do GEL*, Taubaté: Unitaú. Pp. 4-17.
- FOUCAULT, M. (1977). *Vigiar e Punir*. Petrópolis: Vozes.
- FRANCHI, C. (1994). Linguística no Brasil: o pluralismo necessário - resumo. Conferência apresentada no Congresso Internacional da Associação Brasileira de Linguística. Salvador/BA. Setembro de 1994.
- GOLDSTEIN, J. (1984). Foucault among the sociologists: the "disciplines" and the history of the professions. *History and Theory*. Vol. XXIII. nº 2. Pp. 170-192.
- HARRIS, R. A. (1993). *The Linguistic Wars*. Londres: Oxford University Press.
- LAKOFF, G. e M. JOHNSON (1980). *Metaphors We Live By*. Chicago: The University of Chicago Press.
- MITCHELL, W.J.J. (1986). Pluralism as dogmatism. *Critical Inquiry*. Vol. 12. nº 3. Pp. 494-502.
- MURRAY, S. O. (1994) *Theory Groups and the Study of Language in North America*. Amsterdam: Benjamins.
- NEWMAYER, F. J. (1980). *Linguistic Theory in America*. Nova Iorque: Academic Press.
- _____. (1986). *The Politics of Linguistics*. Chicago; Chicago University Press.
- RAJAGOPALAN, K. (1986). 'Comunicar é preciso', *Boletim da Associação Brasileira da Lingüística*. nº 8. Pp. 83-86.

A INTERDISCIPLINARIDADE: UM IMPERATIVO DESDE SEMPRE

_____. (no prelo). 'O lugar da Linguística no estudo da linguagem.'
Revista Série Linguagem. n° 2. São Paulo: Ed. Lovise.

RESTIVO, S. (1988). 'The social life of mathematics.' *Philosophica*.
Vol. 42. Pp. 5-20.

ANTROPOLOGIA VISUAL E O COMPROMISSO SOCIAL DO PESQUISADOR:

ANTROPOLOGIA VISUAL E O COMPROMISSO SOCIAL DO PESQUISADOR: CONSIDERAÇÕES SOBRE PROCEDIMENTOS INTER-(ou TRANS?) DISCIPLINARES DE PESQUISA EM L2

Profa. Dra. Maria da Graça Gomes Paiva
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

É na linguagem, e por meio dela, que construímos a leitura da vida e da nossa própria história. Com a linguagem somos capazes de imprimir sentidos que, por serem provisórios, refletem a essencial transitoriedade da própria vida e de nossa existência histórica

SOUZA, 1995; p 21.

Quero sair do chão. Assim não dá para continuar. Quero melhorar, para melhorar minhas aulas, participar de congressos e encontros. Aos poucos vou superando meus bloqueios

(Um professor de ensino de 1o grau, de língua inglesa, em PAIVA, 1996)

Em um momento histórico, de rápidas mudanças, onde se requer uma melhor compreensão sobre as forças psicológicas, históricas e institucionais que modelam nossas vidas (WERTSCH 1995; p 97), as Ciências Humanas e as Ciências Sociais - em especial, as Ciências que enfocam a língua (linguagem) - enfrentam hoje um grande desafio: o da formulação de "interpretações mais globalizantes" (IANNI, 1993) que possam realmente viabilizar uma mudança radical de mentalidade - fato esse que se constitui em um clamor de todos os povos (WEIL; D'AMBROSIO; CREMA, 1993).

Do ponto de vista das ciências, o surgimento de novos paradigmas competitivos dentro das Ciências Sociais e das Ciências Humanas - como rupturas descentralizadoras dos paradigmas positivistas oriundos das Ciências Naturais - parecem também corroborar com a afirmação de KUHN (1991), segundo o qual mudanças paradigmáticas devem ser consideradas como um processo normal no desenvolvimento de qualquer ciência.

A partir dessa ótica, procedimentos de pesquisa desenvolvidos nas Ciências Sociais em geral, parecem, cada vez mais, tender a expandirem o seu leque de questões investigatórias, transcendendo, portanto, àquelas questões de natureza puramente epistemológicas do tipo: "Qual é a origem/ou a natureza desta realidade social?" "Qual é a relação que se estabelece entre o conhecedor (i.e pesquisador) e o conhecido (i.e. objeto de pesquisa)?" "O que deve ser investigado?", na medida em passaram a incluir questões do tipo: "Pode a investigação auxiliar as pessoas a se tornarem mais criticamente conscientes quanto a sua condição social e quanto ao que é necessário para poderem melhorar suas vidas e transformar a sociedade?"

Em outras palavras, quanto mais é rompido o "objetivismo" do paradigma positivista tradicional herdado das Ciências Naturais (onde ocorre a separação entre o "conhecedor" (pesquisador) e o "conhecido" (objeto de estudo); onde a separação entre os fatos e os valores correspondentes produz conhecimento generalizável e universalmente válido, sendo o ponto de vista distanciado do objeto de estudo um dos critérios de validade da pesquisa), tanto mais o pesquisador passa a se envolver mutuamente com o seu objeto de estudo, e o conhecimento/ informação/ registro oriundo dessa relação tenderá cada vez mais a se reverter para um grupo social em especial, pois todo o processo investigatório é construído com a participação mútua pesquisador-pesquisado, a partir de procedimentos de natureza mais sócio-interativa.

CAMERON ET ALL (1992; p 22), por exemplo, parecem ir mais além nessa visão sócio-interativa entre pesquisador e pesquisado ao definirem como *pesquisa ética* (ethical research)

Especificamente, destacamos aqueles autores, dentre os citados, que propõem uma releitura dos processos de ensino e aprendizagem de uma segunda língua (L2), onde a postura consensual entre os mesmos é a de que a sala de aula deve ser entendida como "uma micro-célula social, como um contexto institucional situado historicamente e socialmente no tempo, como uma "cultura de ensino" (FEIMAN-NEMSER & FLODEN, 1986) diferenciada, onde se estabelecem regras de interações sociais, rotinas pedagógicas e de conhecimentos mútuos (EDWARDS & MERCER, 1987), compartilhados também de formas distintas. É nessas salas de aula que ferramentas culturais, como é o caso da língua (linguagem), viabilizam construções de significados sobre uma cultura diferenciada (i.e. a cultura de uma segunda língua), possibilitando assim avanços no conhecimento da língua materna (L1), através do contato entre culturas (L1 e L2), e dos valores e interesses pessoais de professores e alunos **implícita ou explicitamente manifestos** através de suas interações sociais.

Por conseguinte, a Escola, que tradicionalmente era concebida como "preparação para a vida", mais recentemente passou a ser definida como "a própria vida" (GOODMAN & GOODMAN, 1993), requerendo dos pesquisadores e estudiosos da ciência da linguagem também um **duplo comprometimento**: o comprometimento com a comunidade científica e um comprometimento maior, do ponto de vista social, com questões sócio-educacionais mais abrangentes, através das quais assumem uma postura mais participativa. Certamente, esta postura caracterizar-se-á como transcendência e/ou rompimento com alguns paradigmas tradicionais de pesquisa tão difundidos na área de Estudos da Linguagem.

ANTROPOLOGIA VISUAL E O COMPROMISSO SOCIAL DO PESQUISADOR

A gente nunca volta o mesmo; a gente volta transformado.

Depoimento de uma Antropóloga, 1995

Em PAIVA (1996; p 72-3), ao se referir aos procedimentos interdisciplinares adotados quando da realização da sua pesquisa, de enfoque etnográfico, sobre a construção social do ensino e da aprendizagem da Língua Inglesa em sala de aula, é feito um destaque especial a uma das áreas da Antropologia que é a **Antropologia Visual** (i.e. **Antropologia em Imagens**). Para a autora, a incorporação da gravação em vídeo de quatro (04) "culturas de ensino" (i.e. quatro escolas do sistema de ensino público de Porto Alegre, Rio Grande do Sul), deveu-se a algumas leituras sobre Antropologia Visual que, segundo CANEVACCI (1992, apud RODOLPHO, 1995; p 169) define-se como "processo de documentação visual das realidades sociais estudadas". Por outro lado, prossegue o autor, a Antropologia Visual se diferencia da Antropologia da Comunicação Visual (i.e. Antropologia da Imagem), visto que esta última se define como "estudo das características da comunicação visual humana, como a fotografia e o cinema".

No processo de devolução da pesquisa aos informantes pesquisados (i.e. quatro professores de língua inglesa, de escola pública), PAIVA destaca a importância da "natureza participativa" do vídeo, principalmente quando visto pelos informantes, tomando como referência a citação de FONSECA (1995; p.154) que afirma:

Quando visto pelos sujeitos filmados, o vídeo atua como "álbum de família". Espelhando o mundo imediato ao seu redor, suscita comentários da platéia que dessa forma completa e, possivelmente, transforma a mensagem da tela.

Ao reverem as gravações das aulas, em separado (alunos e professores), a filmagem de suas reações espontâneas forneceu toda uma nova gama de informações sobre valores, mitos e/ou crenças sobre o aprender e o ensinar uma segunda língua nas diferentes culturas de ensino descritas. É como que se revelasse mais claramente ao pesquisador uma outra inteligência - a "inteligência emocional"

(segundo GOLEMAN, 1996) que emerge principalmente a partir da linguagem não-verbal. Em outras palavras, foram relatos de emoções compartilhadas e evocadas a partir de observações congruentes sobre experiências significativas que foram realmente vivenciadas (ou não) no contexto de sala de aula. É o que alguns autores denominam de sentimento consensual ou compartilhado de "dizer aquilo que é da maneira que é".

Mantendo uma postura de um pesquisador com uma "intersubjetividade disciplinada", PAIVA revela percepções sócio-cognitivas conflitantes sobre a importância do aprendizado de uma L2, por exemplo, em que os alunos afirmam, ao assistirem as filmagens, que "aprender inglês me faz crescer como pessoa, me abre novos espaços, não me deixa sentir inferior aos outros", enquanto que a professora desses mesmos alunos, por outro lado, tem uma postura radicalmente oposta: "posso estar até errada, mas é melhor ensinar Português e Matemática bem para esses alunos porque é mais objetivo e mais útil. Para que ensinar uma língua estrangeira se eles não vão nunca viajar ao exterior?"

Reações mais espontâneas ainda são registradas, através da Antropologia Visual, quando a professora, pela primeira vez, percebe que tem de mudar o seu tom de voz, que a repetição de estruturas e frases por parte dos alunos é totalmente sem significado pelas expressões faciais ausentes e/ou desinteressadas que percebe no vídeo mas que jamais havia notado em sala de aula (embora mantivesse contato olho a olho com o grupo!).

Um outro exemplo proposto por PAIVA (*op.cit*) é o da professora que, ao assistir aos vídeos de suas aulas, percebe que utiliza grande parte do tempo de sala de aula em explicações das tarefas, restando pouco ou nenhum espaço de tempo disponível para a prática efetiva e interativa com seus alunos em sala de aula - "facilitando demais a realização das mesmas", na percepção dos alunos. Dessa forma, sem se aperceber do fato de que não propiciava maior desafio à construção do conhecimento, a professora também desconhecia que, agindo assim, estava ferindo uma das máximas

ANTROPOLOGIA VISUAL E O COMPROMISSO SOCIAL DO PESQUISADOR:

propostas por RICHARDS (1995) para o ensino de uma L2 que é "a máxima da eficiência" (maxim of efficiency); ou seja, "use o tempo da sala de aula da forma mais eficiente possível. Crie situações que economizem tempo" (nossa tradução).

O despertar de uma auto-consciência crítica, tanto por parte dos alunos como por parte dos professores, principalmente influenciados pelos vídeos (i.e. Antropologia Visual), remete-nos a uma das questões iniciais já incorporada às pesquisas em Ciências Humanas que PAIVA, de certa forma, inclui no seu trabalho de pesquisa de enfoque inter- e transdisciplinar, ou seja: "como auxiliar as pessoas a tomarem-se mais criticamente conscientes quanto a sua condição social e o que é necessário para poderem melhorar suas vidas e transformar a sociedade". O "diálogo" entre a pesquisadora e os informantes, no caso, tem continuidade (embora a pesquisa tenha sido concluída), na medida em que as quatro professoras passaram a fazer parte do Programa de Educação Continuada do Núcleo de Apoio Pedagógico do Rio Grande do Sul (NAP-RS), sob a coordenação da autora, onde poderão trocar experiências e aprimorar/modificar suas concepções sobre ensino e aprendizagem em L2 - aprendizado esse que, de alguma forma, beneficiará o contexto atual de suas salas de aula, suas "culturas de ensino".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procuramos enfatizar nas presentes considerações a tendência atual que percebemos, no campo das Ciências Humanas e das Ciências Sociais - em particular, as ciências que estudam a língua(linguagem) - de descentralização de procedimentos de pesquisa de natureza positivista, para o estabelecimento de perspectivas múltiplas de verdade e de conhecimento que caracterizam a "revolução paradigmática" que ocorre nas Humanidades.

Revolução essa que parece melhor se coadunar com o atual momento de busca de uma nova mentalidade, de mudanças mais radicais em todos os segmentos sociais. Alertamos para a emergência

de uma nova "pedagogia de pesquisa", de natureza inter- ou melhor, transdisciplinar, buscando melhor aproximar as explicações científicas do mundo com as suas atuais condições, com base em relatos e/ou registros verdadeiros e consistentes dos informantes, a partir de suas perspectivas (e não da perspectiva unilateral do observador/ pesquisador, como tradicionalmente ocorre ao se pesquisar "sobre" algo). Como contribuição, destacamos a importância da Antropologia Visual para estudos de enfoque etnográfico sobre a construção social do ensino e da aprendizagem de uma segunda língua (L2), bem como o duplo compromisso social do pesquisador, na medida em que as línguas/linguagens passam a não serem somente vistas como de natureza inerentemente "humana", mas sim de natureza "humanizadora", conforme brilhantemente enfatiza GOMES DE MATOS (1995).

Nessa nova pedagogia de pesquisa emergente, há verdade necessitamos transcender o nível interdisciplinar para o transdisciplinar (daí a razão do título) pois, na medida em que torna-se necessário uma revisão com acuidade dos eixos axiomáticos inerentes às atuais e diferentes propostas paradigmáticas de pesquisa nas áreas das Ciências Sociais e Humanas, em geral, e na área de Estudos da Linguagem, em particular, buscamos também, além de um repensar comum quanto a um determinado número significativo de conceitos (o que constituiria o nível da interdisciplinaridade), um objetivo maior comum que transcende a natureza/identidade de cada uma das áreas de conhecimento, a ser atingido a partir dessa interação que, no presente texto, significa o repensar sobre o compromisso social do pesquisador/ estudioso de línguas/linguagens quanto ao seu duplo comprometimento.

Do ponto de vista da cientificidade de procedimentos metodológicos mais interativos e dialógicos em pesquisa, KING ; MITCHEL (op.cit), por exemplo, sugerem que o conceito de VALIDADE (validity) seja agora repensado como "a combinação entre explicações científicas sobre o mundo e suas reais/verdadeiras condições". Nessa percepção, os RELATOS E REGISTROS devem

ANTROPOLOGIA VISUAL E O COMPROMISSO SOCIAL DO PESQUISADOR:

ser também considerados consistentes e verdadeiros, pois são fornecidos pelos informantes "a partir de suas próprias perspectivas". Quanto às **OBSERVAÇÕES E CONCLUSÕES**, esclarecem que não são generalizáveis, pois o background dos informantes e as suas experiências não são homogêneas (portanto, diferente do que é proposto no paradigma positivista, onde a **previsibilidade** e a **recorrência** são condições de validade externa, e onde os dados são considerados mais fidedignos se puderem ser aplicados a outros contextos). Como outra alternativa à questão da validade externa no processo investigatório, as autoras propõem o conceito de **validade catalítica** (catalytic validity); ou seja, "o efeito que causam as questões investigatórias nos participantes".

Quanto ao método de pesquisa, afirmam que o método hipotético-dedutivo de estabelecer causalidade através de proposições testáveis não é consistente com os objetivos de pesquisas de natureza interpretativista (como é o caso dos trabalhos de pesquisa de alguns especialistas nacionais citados em parágrafos anteriores), onde a **explicação** e a **compreensão** são então considerados procedimentos **interdependentes**.

Por outro lado, o **GRAU DE CONFIABILIDADE** das pesquisas de natureza não-positivista, para KING ; MITCHEL passa a ser definido como a "congruência entre as informações fornecidas pelos pesquisadores e monitores e aquelas fornecidas pelos participantes, na medida em que descrevem os fenômenos da mesma forma e chegam as mesmas conclusões sobre eles". Dai a importância do envolvimento de múltiplos pesquisadores no processo de registros sistemáticos (possibilitando assim, na nossa percepção, uma triangulação de informações mais confiável).

Um outro grau de confiabilidade apontado pelas autoras é o das emoções compartilhadas e evocadas a partir de observações congruentes sobre **experiências significativas**. O sentimento consensual ou compartilhado de "dizer aquilo que é da maneira que

ANTROPOLOGIA VISUAL E O COMPROMISSO SOCIAL DO PESQUISADOR:

transdisciplinaridade, onde uma revisão axiomática como a proposta neste texto sobre o tema "propostas interdisciplinares de pesquisa em língua/linguagem" possibilita um repensar mais cuidadoso sobre o compromisso social do pesquisador na área de Estudos da Linguagem, na sua relação com os seus informantes que não são "objetos" e sim pessoas e, como tal, devem ser tratadas; que também têm questões ou tópicos que gostariam que fossem investigados diferentes daquele do pesquisador, tendo como parte de sua postura ética o comprometimento com o retorno ou feedback das informações à comunidade pesquisada, pois, segundo CAMERON ET ALL (1992; p 24), se "o conhecimento [que os pesquisadores possuem] vale a pena ser adquirido/apropriado, também deve valer a pena ser compartilhado (If knowledge is worth having, it is worth sharing)".

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CAMERON, Deborah; FRAZER, Elizabeth; HARVEY, Penelope, RAMPTON, M.B.H.;
- RICHARDSON, Kay. **Researching language. Issues of power and method.** London: Routledge, 1992.
- CANEVACCI, 1992. apud RODOLPHO, Adriane et al. A experiência do Núcleo de Antropologia Visual- UFRGS. **Horizontes Antropológicos.** Porto Alegre, v.1, n.2, p. 167- 73 , 1995.
- CAVALCANTI, Marilda; LOPES, L.P. MOITA. Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro. In: ENCONTRO NACIONAL DE LÍNGUA GLESA (10. 1990: Rio de Janeiro). Anais. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 1990, p.3.1.1-3.1.15 (sic).
- CORACINI, Maria José R. Homogeneidade vs. heterogeneidade num discurso pedagógico. In: PASCHOAL,

- Mara Sofia Zanotto de; CELANI, Maria Antonieta Alba. **Linguística aplicada: da aplicação da linguística à linguística transdisciplinar.** São Paulo: EDU/PUC, 1992.
- EDWARDS, Derek; MERCER, Neil. **Common knowledge.** The development of understanding in the classroom. London: Methuen, 1987.
- FONSECA, Cláudia. A noética do vídeo etnográfico. **Horizontes antropológicos.** Porto Alegre, v.1, n.2, p. 143-156.
- GOLEMAN, Daniel, Phd. **Inteligência emocional.** A teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente. 3ª edição. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 1996.
- GOODMAN, Yetta M.; GOODMAN, Kenneth S. Vygotsky in a whole-language perspective. In: MOLL, Luis C. (ed) **Vygotsky and Education.** Instructional implications and applications of sociohistorical psychology. 3rd edition. Cambridge: CUP, 1993. p.223-50.
- GRÜBEL, Cibelle Salomón. **A interação social na classe de língua estrangeira.** Porto Alegre, 1996. 175p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1996.
- FEIMAN-NEMSER, M.; FLODEN, C. **Cultures of teaching.** In: WITTRICK, M. C. (ed) Handbook of research on teaching. New York: Macmillan, 1986.
- IANNI, Otávio. **A sociedade global.** 2ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1993.
- KING, Joyce E.; MITCHELL, Carolyn A. "Truth-telling and testifyin": in search of a relevant methodology. In: _____. **Black mothers to sons.** Juxtaposing african american

- literature with social practice. New York: Peter Lang, 1990/1995. p.67-79.
- KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. 3a ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1991.
- LOPES, L. P. Moita. Pesquisa interpretativista em lingüística aplicada: a linguagem como condição e solução. **D.E.L.T.A.**, 10 (2): 329-38, 1994.
- _____. (a) Perceptions of language in L1 and L2. In: WENDEN, A.; SCHAEFFNER, C. (eds.) **Language and peace**. Aldershot: Dartmouth Publishing Company, 1995.
- _____. (b) Correspondência pessoal. Rio de Janeiro, 11 de outubro de 1995.
- MATOS, Francisco Gomes de. A lingüística a serviço da comunicação positiva. in: **Revista Ave Maria** . no.6. Ano XCV. AM Edições. São Paulo: Junho, 1995. p.20-1.
- MORAES, Maria da Glória de Deus Vieira de. **O saber e o poder do professor de línguas**: algumas implicações para a formação crítica. Campinas, 1990. 164p./ Tese (Doutoramento) - Universidade Estadual de Campinas, 1990.
- PAIVA, Maria da Graça Gomes. **O ensinar e o aprender**: uma leitura da construção social do ensino e da aprendizagem da língua inglesa em sala de aula. Porto Alegre, 1996. Tese (Doutoramento) - Pontifícia Universidade Católica. Porto Alegre, 1996. 148 p.
- RICHARDS, Jack C. Maxims of second language teaching. in: **The cambridge seminar for teachers of english**. São Paulo: julho, 1995. mimeo.

CONSEQÜÊNCIAS CONCRETAS DA PESQUISA SOCIOLINGÜÍSTICA

Maria Cecília Mollic
(UFRJ)

INTRODUÇÃO

Esta mesa SOCIOLINGÜÍSTICA E REALIDADE BRASILEIRA se constituiu a partir da idéia de que a Sociolinguística é uma das subáreas da Linguística que, além de propor amplo espectro de questões teóricas na área da linguagem humana, possui potencialidade grande de produzir sub-produtos que possam beneficiar concretamente a realidade brasileira.

Preocupada em investigar os aspectos relacionados à língua à sociedade, a Sociolinguística assume tarefas importantes e bastante complexas, como a de entender os efeitos lingüísticos que emergem de agentes da estrutura social e, inversamente proporcional, compreende os efeitos sociais que podem emergir das estruturas lingüísticas. O entendimento de correlações das contrapartes lingüística e social e, possivelmente, das relações de causa/efeito que dela decorrem será ainda uma compreensão abstrata e, diria, estreita desta área de investigação científica.

Note-se que a dinamicidade é inerente a ambas as estruturas social e lingüística. Vetores em várias direções se entrecruzam e controlam os comportamentos sociolinguísticos dos falantes. São também eles responsáveis por variações e mudanças lingüísticas, por diferenças dialetais e estilísticas, pelos aspectos comuns e específicos às modalidades escrita e falada e, por que não dizer, pelas diferenças entre línguas. São também eles os responsáveis por situações de contato lingüístico, provenientes evidentemente de estreitamento multi-étnico e/ou sócio-político-cultural. Em outras palavras, são eles que regem as situações sócio-interacionais, que refletem, segundo estudos, distinção de comportamento entre comunidades de fala, entre grupos definidos profissional e culturalmente, por exemplo, ou entre

relações inter-individuais cuja assimetria de papéis e cujo jogo de poder revelam-se ainda mais salientes.

Na qualidade de coordenadora desta sessão, cabe-me apresentar, em linhas gerais, algumas questões que serão abordadas pelos pesquisadores aqui presentes e situá-las quanto a problemas concernentes à proposta desta mesa. A tarefa aqui consiste em explicitar o mais claramente possível a relação entre a realidade brasileira e os estudos sociolinguísticos que se vêm desenvolvendo no âmbito da academia.

Macro e micro universos; macro e micro fatores

Epistemologicamente, o investigador em sociolinguística pode trabalhar com macro e micro universos. No primeiro caso, são investigações que lidam com macro fatores: variáveis independentes do conhecimento mais profundo, por parte do pesquisador, da amostra a ser trabalhada. O estabelecimento de correlações de parâmetros sociais clássicos, tal como idade, classe social, nível de renda e de escolarização e outros que tais, pode revelar a sistematicidade das diferenças estruturais, melhor dizendo, das diferenças na fala e na escrita de grupos geograficamente e/ou diastraticamente definidos.

No segundo caso, ao contrário, trata-se de investigações de micro universos que, em geral, são submetidos a minuciosa descrição etnográfica prévia, implicando pesquisa do tipo observação participante. Trabalho dessa natureza controla micro fatores; verifica as situações específicas aos diferentes atos de fala, categorizadas posteriormente pelo estudioso. Grosso modo, interessa ao analista, nesses casos, descrever as estratégias de que os falantes se utilizam para se "encaixarem" nas estruturas de participação, nas quais a linguagem pode ser elemento extremamente revelador das relações que se estabelecem entre os grupos e entre os indivíduos ao construírem discursos específicos pragmaticamente.

Contato linguístico e Avaliação social

Contato sócio-linguístico-cultural e avaliação social em relação às estruturas da língua são tópicos igualmente relevantes na área. Do estreitamento entre comunidades de fala podem surgir

CONSEQÜÊNCIAS CONCRETAS DA PESQUISA SOCIOLINGÜÍSTICA

processos de bilingüismo e multilingüismo bem como situações bidialetais interessantes para estudo e bastante aplicáveis do ponto de vista da realidade.

E o inverso também é verdadeiro.

Da distância e de até a falta de contato entre comunidades de fala, por qualquer que sejam os motivos, podem surgir problemas sérios de intercomunicação. Pode vir a existir domínio lingüístico de grupos em relação a outros, configurando situações diglössicas mais definidas e impondo restrição de uma língua e/ou de um dialeto a funcionamento comunicativo específico. Portanto, atitudes e crenças que possam afigurar-se em relação a estruturas lingüísticas merecem investigação constante dos sociolingüistas e seus resultados oferecem desdobramentos relevantes à realidade.

A composição da mesa

Vamos dar início à sessão pela Professora Doutora Suzana Cardoso, da UFBA, que, dentre outros pontos, ressaltará a importância de se mapear a diversidade lingüística no Brasil. Sob um enfoque marcadamente diatópico, a pesquisadora estará tratando de macro universos e macro fatores, ressaltando a importância desse conhecimento para a realidade brasileira.

A Professora Doutora Lúcia Quental, da UFRJ, por outro lado, focalizará os micro universos e os micro fatores em pesquisas sócio-interacionais. A pesquisadora reafirmará o papel desses estudos do ponto de vista teórico-descritivo, salientando especialmente a sua dimensão aplicável.

Por último, a Professora Cláudia Roncarati, da UFF, ao dar ciência do estado da arte das pesquisas em atitudes lingüísticas, estabelecerá sua relação óbvia com a realidade: são pesquisas que oferecem subsídios importantes para a melhor compreensão dos mecanismos de avaliação positiva ou negativa da língua.

À guisa de conclusão

O painel que estaremos oferecendo nesta sessão **Sociolingüística e Realidade Brasileira** não esgotará certamente o tema. A discussão da pesquisa acadêmica e sua vinculação transparente e aplicada deve constituir preocupação permanente da Ciência no Brasil.

SESSÕES COORDENADAS

- Sessão Coord.** A psicolinguística na sala de aula
Coord. Mike Dillinger - UFMG
Parts. Marco Antônio Rodrigues - UFJF
Delaine Cafiero - PUC-MG
Carla Coscarelli - SED-MG
- Sessão Coord.** A lingüística e suas funções sociais
Coord. José Luiz Fiorin - USP
Parts. Eduardo Guimarães - UNICAMP
Margarida Taddoni - USP
Neide Therezinha Maia Gonzalez - USP
- Sessão Coord.** A dimensão lingüístico-social da alfabetização
Coord. Maria Denilda Moura - UFAL
Parts. Paulino Vandresen - UFSC
Maria Irandé Antunes - UFAL
Eduardo Calil - UFAL
- Sessão Coord.** Sociolingüística e realidade brasileira
Coord. Maria Cecilia Mollica - UFRJ
Parts. Suzana Alice Cardoso - UFBA
Lúcia Quental - UFRJ
Cláudia Roncarati - UFF

A PSICOLINGÜÍSTICA NA SALA DE AULA

Mike DILLINGER

Universidade Federal de Minas Gerais

mike@oraculo.lcc.ufmg.br

Ninguém duvida que a comunicação é a base do processo de ensino-aprendizagem e que as linguas humanas são o instrumento mais importante dessa comunicação. Assim, compreender de maneira mais clara e detalhada como ocorre o processo de comunicação lingüística na sala de aula terá um papel muito importante na melhoria do ensino. No entanto, há pouquíssima pesquisa no Brasil enfocando como se dá, na cabeça dos interlocutores, a comunicação na sala de aula. Um ramo da psicolingüística toma exatamente a comunicação escolar como seu objeto de estudo.

Sempre que se aborda a pesquisa na sala de aula, surge a questão do retorno da pesquisa para o professor. Essa questão faz referência aos dois lados da relação teoria/prática: a prática alimenta a atividade do pesquisador, fornecendo-lhe um objeto de estudo complexo e interessante. Em tese, a teoria pode igualmente enriquecer a prática do professor. Infelizmente, muitas vezes é difícil de enxergar como a teoria pode ser relevante para a prática. No caso da abordagem e das pesquisas apresentadas nessa Sessão Coordenada, realizadas por nosso grupo na Faculdade de Letras da UFMG, contorna-se essa dificuldade adotando a *prática em si* como objeto de pesquisa e teorização. Mais especificamente, enfocamos a comunicação professor/aluno e aluno/aluno no contexto de atividades escolares como a leitura e a redação.

A prática do professor enfoca as atividades didáticas (exercícios, vivências, etc.): fora da sala de aula, planeja as atividades, escolhendo, ordenando e elaborando o que os alunos vão fazer em função dos objetivos curriculares a que o professor se propõe. A atuação do professor dentro da sala de aula é direcionada à realização dessas atividades e à observação das reações ou respostas dos alunos diante das tarefas propostas. É claro que essas atividades

A PSICOLINGÜÍSTICA NA SALA DE AULA

A psicolingüística, portanto, se propõe a compreender cada vez mais detalhadamente os processos de compreensão e produção de textos. Com este objetivo, parte-se da já tradicional divisão da leitura em "decodificação" e "interpretação" e da produção textual em "planejamento" e "execução" para um desdobramento mais refinado desses processos. Para ver como funciona esse processo de desdobramento, tomaremos como exemplo os processos que ocorrem durante a leitura (ver CAFIFERO, 1995 para um desdobramento paralelo dos processos de produção de textos).

A divisão tradicional postula um componente de decodificação e outro de interpretação na leitura. A decodificação seria mais automática, mais rotineira e menos "pensada" pois envolveria apenas os aspectos formais do texto e não as informações ou significados. A interpretação, por outro lado, seria mais "pensada" e pouco automática, pois enfocaria as informações ou significados produzidos a partir do texto. Aceitando essa divisão da leitura em uma parte que lida com a forma e outra que lida com o significado, surge uma pergunta fundamental: quais são as partes da decodificação e da interpretação? E, a seguir, pode-se procurar identificar os componentes dessas partes da decodificação e da interpretação e assim sucessivamente, detalhando cada vez mais como se dá o processo de leitura na cabeça do leitor.

Trabalhando com formas lingüísticas: a decodificação

Para desdobrar a decodificação — ou processamento formal — e entendê-la mais a fundo, podemos nos valer da distinção entre letras, palavras e frases a fim de postular três partes da decodificação correspondendo a esses tipos de elementos formais.

Processamento grafêmico. O que o leitor faz com as letras? Reconhece-as (ou não) individualmente, associa-as (ou não) com os sons correspondentes e combina-as entre si formando sílabas e palavras. A esse conjunto de operações podemos chamar "processamento grafêmico" ("grafema" é o termo técnico para "letra" e outros símbolos visuais) e as perguntas principais do pesquisador são: o que afeta o andamento desse processo e, novamente, como são

A PSICOLINGÜÍSTICA NA SALA DE AULA

didáticos precisam ser pensados detalhadamente para que a quantidade de informações novas seja coerente com a dificuldade do vocabulário usado. Infelizmente, no Brasil "falar bonito" e oferecer um modelo "bonito" para o aluno normalmente querem dizer usar palavras raras (do ponto de vista do aluno) e extensas. Assim, o aluno está coberto de razão quando diz que falar "bonito" é falar difícil. Falar "bonito" simplesmente não combina com aprender coisas novas. Está clara que para informações novas, palavras velhas — quanto mais gastas, melhor — são as mais adequadas. Para palavras novas, por outro lado, assuntos conhecidos são mais adequados.

Processamento sintático. O leitor também combina as palavras entre si, formando sintagmas, orações e períodos — isso é o "processamento sintático". É importante ressaltar que aqui estamos falando do processo intuitivo de juntar palavras que está presente na criança não-escolarizada, as vezes chamada de "gramática natural". O treinamento gramatical (de aprender nomes difíceis para fenômenos morfosintáticos) desenvolvido em algumas escolas é outra coisa totalmente diferente e até irrelevante para o processo intuitivo em questão (ver, a esse respeito, DILLINGER, 1995). Como no caso do processamento lexical, o processamento sintático é dificultado pelo emprego de frases compridas e estruturas pouco familiares, como é o caso do português "empolado".

Outra característica dificultadora é a possibilidade, aliás bastante comum, da frase comportar duas estruturas sintáticas diferentes, como neste exemplo:

João viu a moça com o telescópio.

Uma possibilidade é que "com o telescópio" pode ser ligado a "ver". Nesse caso seria igual a:

[Com o telescópio, João viu] a moça.

Outra possibilidade é que "com o telescópio" pode ser ligado a "a moça". Nesse caso seria igual a:

João viu [a moça que carregava um telescópio].

São duas possibilidades de ligar as palavras entre si que são muito diferentes. Fica claro que essas maneiras diferentes de ligar as palavras podem levar a significados diferentes para a frase. Isto vai ser discutido a seguir.

É importante para o professor a descoberta pelos pesquisadores do fato de que a construção sintática da frase — a parte da leitura em que a gramática poderia ser relevante — procede de maneira tão rápida e automática que o raciocínio gramatical com regras (que é muito mais lento), não pode participar do processo. Além disso, o raciocínio com base em regras é um exemplo das operações formais de Piaget, que constituem o último e mais complexo estágio de desenvolvimento cognitivo, o que explica parte da grande dificuldade que os alunos têm de compreender e aplicar as regras gramaticais. Está claro que o ensino da gramática não ajuda o aluno a compreender o que lê.

Trabalhando com significados: a construção da coerência

Até aqui vimos as partes da decodificação: processos de reconhecimento e combinação de formas linguísticas (letras, palavras e frases), sem levar em conta seu significado. Durante um certo período, acreditava-se que a leitura era um processo mecânico, ou de reconhecimento de palavras ou de decodificação de frases, assim como descrito até aqui. No entanto, já se sabe que essa visão é incompleta, embora não seja equivocada. Para entender a comunicação que ocorre durante a leitura, faz falta caracterizar também a interpretação (ou processamento semântico), isto é os processos que têm a ver com a construção do significado. Uma teoria da leitura que não inclua os processos de interpretação simplesmente não serve para a sala de aula.

Assim como foi feito com a decodificação, convém desdobrar a interpretação para se entender mais detalhadamente essa parte da leitura. No caso da interpretação, a intuição aponta quatro coisas que terão importância: a frase, o resto do texto, o conhecimento (ou cultura) do leitor e os objetivos que o leitor traz à tarefa de ler.

A PSICOLINGÜÍSTICA NA SALA DE AULA

Os processos da interpretação ou construção de coerência por serem menos automáticos (mais demorados e mais conscientes) constituem habilidades que são próprias para a intervenção do professor. Ao cobrar relações implícitas entre as idéias do texto e entre o texto e o mundo do aluno, pode contribuir para o desenvolvimento dessa capacidade de interpretação. No entanto, para enxergar essas relações, o aluno precisa ter um conhecimento adequado do assunto; cobrar o que ele não é capaz de dar é frustrante e desanimador.

Processamento do significado frasal. Uma parte da interpretação de textos é atribuir um significado a cada frase individualmente. A esse processo damos o nome de "processamento do significado frasal" e sabemos que utiliza como ponto de partida o significado das palavras individuais e as relações sintáticas da frase. Isto é, as relações sintáticas da frase orientam esse processo de combinação dos significados das palavras individuais para formar significados frasais (chamados de "proposições").

Quando a estrutura da frase não é clara (seja porque comporta mais de uma estrutura, como vimos no exemplo acima, seja porque o leitor não consegue identificar algumas das relações entre palavras), o leitor tem menos subsídios para formar um significado frasal. Da mesma maneira, quando as palavras usadas têm vários significados, a construção do significado frasal é dificultada porque o leitor tem que escolher qual significado caberá melhor na frase.

Por outro lado, há convenções de interpretação frasal que facilitam o processamento: quando o sujeito sintático é o agente da ação e o objeto direto sintático é a coisa que se modifica em função da ação, o significado frasal é construído com mais facilidade. Veja o exemplo abaixo:

O cão mordeu o carteiro profundamente.

- | | |
|-----------|--|
| cão: | o sujeito sintático é o agente da ação |
| morder: | o verbo é a ação |
| carteiro: | o objeto direto é a coisa modificada pela ação |

Essas são os significados "canônicos" ou normais que associamos a essas funções sintáticas normalmente. Por outro lado, no próximo exemplo outros meios sintáticos são utilizados para assinalar as mesmas relações de significado:

A mordida que o cão deu no carteiro foi profunda.

- | | |
|-----------|--|
| mordida: | o sujeito sintático não é o agente; o substantivo é a ação |
| dar: | o verbo não é a ação (a ação aqui é "morder") |
| cão: | o sujeito sintático é o agente |
| carteiro: | o adjunto adverbial é a coisa modificada pela ação |

Esse tipo de frase é mais difícil de interpretar que a primeira porque o leitor precisa utilizar convenções menos comuns de ligação entre as funções sintáticas e as relações de significado frasal.

Produção da coerência. A "coerência" é o conjunto de ligações ou relações que o leitor estabelece entre as idéias que enxerga no texto; é a "conexidade" de sua interpretação. Relacionar os significados das palavras no âmbito da frase para estabelecer um significado frasal é uma parte importante desse processo de construção da coerência: o leitor usa as relações formais entre as palavras (as funções sintáticas) para estabelecer relações conceituais entre as idéias. A produção da coerência se dá por meio de operações chamadas "inferências" que visam interrelacionar os significados textuais, formando estruturas maiores ("esquemas") ou relacionar os significados textuais com outros conhecimentos do leitor, em um processo integrativo.

Cada significado frasal individual, uma vez formulado, tem que ser associado aos significados das frases anteriores do texto e aos conhecimentos de mundo que o leitor tem. Quanto mais associações, mais "coerência". Isto é, o leitor proficiente procura construir uma interpretação do texto onde maximiza as ligações dos significados frasais do texto entre si enquanto maximiza, ao mesmo tempo, as

ligações dos significados frasais com seus outros conhecimentos. Podemos chamar de "coerência INTERNA", portanto, o conjunto de relações entre os significados das palavras e frases do texto, enquanto a "coerência EXTERNA" vai ser o conjunto de relações entre os significados do texto e os outros conhecimentos que o leitor traz à tarefa de leitura e que são externos ao texto. Como a coerência interna depende mais das características do texto, costuma variar pouco de uma pessoa para outra. Por outro lado, a coerência externa, por definição, tem que variar muito de uma pessoa para outra, porque os conhecimentos de cada indivíduo são diferentes.

Inferências. Na produção da coerência, tanto interna quanto externa, muitas vezes o leitor precisa acrescentar informações de seus conhecimentos do assunto para superar as lacunas do texto e estabelecer uma relação de coerência interna. Essa operação de acrescentar informações ao texto é chamada de "fazer inferências". A base das inferências é o conhecimento prévio do assunto, portanto quando o assunto é conhecido faz-se mais inferências e inferências mais relevantes. Por outro lado, quando o assunto não é conhecido, produz-se menos inferências e menos relevantes, às vezes até inferências falsas ou mesmo inferências contraproducentes. Assim, vê-se que a produção da coerência depende tanto das pistas de ligação dadas no texto quanto do conhecimento do assunto que o leitor tem e, como vimos, acima da orientação que os objetivos de leitor fornecem.

Uma dificuldade da construção de coerência pelas inferências vem do fato de que é possível relacionar qualquer coisa com qualquer outra coisa: podemos construir relações entre idéias não relacionadas, ou fazendo relações que não são relevantes. Por causa disso, a produção da coerência precisa ser direcionada ou orientada. É o papel dos objetivos de leitura fornecer essa orientação. Títulos e perguntas iniciais também contribuem para direcionar a produção de inferências (ver CORRÊA, 1996). Assim, o objetivo da interpretação é a produção da coerência, mas não é uma coerência qualquer: o leitor proficiente produz uma coerência rica e relevante para o objetivo

proposto, relacionando muitas partes do texto com muitos dos conhecimentos que traz para a leitura.

Processamento de esquemas. Por vezes, o estabelecimento dessas relações de coerência interna entre frases é facilitado pela presença explícita de elementos de ligação e estrutura textual, tais como conjunções, títulos e subtítulos e explicações do tipo "Nesta parte, abordaremos...". Esses elementos oferecem pistas sobre como ligar os significados frasais entre si, portanto contribuem para a coerência interna. A elaboração de um roteiro das partes e sub-partes do texto lido é uma atividade comum que visa desenvolver a habilidade de processamento de esquemas. Esse processamento da coerência interna é chamado de "processamento de esquemas" porque as ligações entre significados frasais formam uma entidade do raciocínio que Piaget chamou de "esquema".

Muitas vezes o leitor não necessita, para seus fins imediatos ou para os objetivos de leitura propostos, estabelecer as relações de certas partes do texto com outras. Nesse caso, ele está selecionando as informações mais relevantes para seu processo de construção da coerência interna; as informações julgadas menos relevantes são simplesmente esquecidas. A capacidade de identificar e lembrar as informações mais relevantes e esquecer as informações menos relevantes é uma habilidade muito importante na leitura e pode ser chamada de "processamento da relevância". Da maneira semelhante, em vez de esquecidas, alguns significados frasais podem ser adaptados ou alterados na produção da coerência para o texto, como ocorre no caso de metáforas e metonímias: quando a adaptação aumenta a coerência da interpretação que o leitor faz, pode-se dizer que a alteração foi positiva.

Processamento integrativo. É bem mais raro que o leitor tenha indicações explícitas no texto de como ligar os significados textuais com seus conhecimentos de mundo. Na fala, utiliza-se locuções como "sabe aquele negócio que vimos o outro dia?" para fazer a ponte entre o conhecimento prévio de "aquele negócio" e os significados que vêm a seguir. No texto escrito, a justaposição de

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CAFIERO, Delaine. 1995. Influência do modelo de leitor no planejamento do texto escrito por crianças de 4ª série: seleção de informações. Dissertação de mestrado, FALE/UFMG.
- CORRÊA, Hércules. 1996. Processos de Leitura: o papel do título na construção de macroestruturas textuais. Dissertação de mestrado, FALE/UFMG.
- DILLINGER, Mike. 1995. O ensino gramatical: uma autópsia. In: Lima, R. e Mendes, E. (orgs.), I Semana de Estudos de Língua Portuguesa: Anais, vol. I (pp. 31-65), número especial de Viva voz [Cadernos do Departamento de Letras Vernáculas]. Belo Horizonte, Faculdade de Letras/UFMG.

INFERÊNCIAS DE LIGAÇÃO E DE ELABORAÇÃO NA PRODUÇÃO DE TEXTOS

Marco Antônio RODRIGUES VIEIRA
Universidade Federal de Viçosa
Universidade Federal de Minas Gerais

Neste trabalho, analisam-se dois textos narrativos, produzidos por alunos da 2ª e 6ª séries, a partir de um desenho com seis quadros. Escolheu-se estas duas fases de produção por representarem dois momentos bem característicos da produção textual. Na segunda série, o aluno está iniciando a aquisição das estratégias textuais. Já na sexta, o processo está de uma certa forma consolidado, com o aluno já dominando as estratégias da produção escrita com razoável destreza. Pretende-se então demonstrar que o processo de aquisição e desenvolvimento da língua escrita passa por diversas fases de organização que podem ser representados por níveis de conhecimento. Esse processo de organização e reorganização da aquisição da escrita envolve operações, estratégias e mecanismos cognitivos que necessitam ser elucidados tanto em termos das operações e estruturas lingüísticas como das cognitivas.

Inicialmente, procura-se demonstrar que um modelo estritamente lingüístico não permite explicitar a coerência textual, uma vez que um texto é um produto de processos cognitivos que possibilitam ao escritor construir representações conceituais, gerando uma seqüência coerente de expressões lingüísticas. Em seguida, utilizando-se dos modelos de VAN DIJK e KINTSCH (1982) e VAN DEN BROEK (1993), elaborados para o estudo da compreensão e adaptados para a produção textual, tenta-se descrever os processos cognitivos através das pistas lingüísticas que o escritor coloca no texto.

**PRODUÇÃO TEXTUAL: DOMÍNIOS LINGÜÍSTICOS E
COGNITIVOS**

As dificuldades encontradas para descrever os processos cognitivos da produção escrita fizeram com que os trabalhos sobre ela fossem quase que exclusivamente dirigidos para as microestruturas lingüísticas. Dentro de um ponto de vista estritamente lingüístico, a proposta inicial formulada por HALLIDAY e HASAN (1976) estabelecia que os mecanismos coesivos operam para criar a textualidade. Esta proposta se baseia no fato de que os elementos anafóricos são aqueles que contribuem para fazer com que um texto seja um texto.

I-Domínio lingüístico: da coesão à harmonia coesiva

A análise da coesão, segundo o modelo de HALLIDAY e HASAN (1976), separa os elementos coesivos em duas grandes categorias: coesão gramatical e coesão lexical. Na análise da coesão gramatical postulam-se duas categorias: a referenciação e a clipse que são claramente gramaticais uma vez que envolvem sistemas fechados. Já a coesão lexical, subdividida em reiteração e colocação, é uma escolha aberta-fechada, pois a seleção do item lexical está de alguma forma relacionada com o item referido anteriormente. Os conjuntivos estão numa linha divisória entre coesão gramatical e lexical. Eles podem ser interpretados como gramaticais em termos de sistema e na maioria dos casos ajuuntam uma relação léxico-semântica com as orações que estão sendo interligadas.

A-Análise da coesão

Uma análise da coesão gramatical e lexical do texto 1 gera o Quadro 1.

- (1)a-Um dia, Paulinho estava passeando
- b-e Ø viu uma escola de desenho
- c-Então Paulinho entrou na escola de desenho
- d-e Ø viu uma mesa de desenho
- e-e Paulinho viu uma cadeirinha.
- f-Então ele alimentou os pés da cadeirinha
- g-E Paulinho foi desenhar
- h-Mas [...] a mesa caiu

INFERÊNCIAS DE LIGAÇÃO E DE ELABORAÇÃO NA PRODUÇÃO DE TEXTOS

i-quando ele foi se centar

| SEG | CATEGORIA COESIVA STATUS | REFERENTE CADEIA |
|-----|--|---------------------------------|
| b | Ø (EL) anafórico | Paulinho a |
| c | na (escola de desenho) (RD) anafórico | escola de desenho b |
| d | Ø (EL) anafórico | Paulinho c, b, a |
| e | Paulinho anafórico | Ø d, c, b, a |
| f | ele (RP) anafórico | Paulinho e, d, c, b, a |
| | da cadeirinha (RD) anafórico | cadeirinha e |
| g | Paulinho anafórico | Paulinho g, f, e |
| h | a (mesa) (RD) anafórico | mesa de desenho d |
| i | ele (RP) anafórico | Paulinho g, f, e, d, c, b, a |

Quadro 1-Encadramento anafórico dos elementos coesivos do texto (1)

No Quadro 1, a entrada e,d,c,b,a é lida como a referenciação pronominal *ele* da oração f está relacionado com a repetição lexical *Paulinho* da cadeia e, a qual por sua vez se relaciona com a elipse da cadeia d, que remete à repetição lexical de *Paulinho* de c, que está ligada à elipse de b e que por último remete ao elemento novo *Paulinho* de a.

O texto 2 gera o Quadro 2.

(2)a-Joãozinho estava no primeiro dia de aula na escola de desenho

b-quando Ø notou que o cavalete de sua mesa estava muito alto para o seu banco

c-Então ele pensou " se o cavalete esta alto, eu vou fazer um banco alto também."

d-E Ø trabalhou muito fazendo um banco alto

e-Depois Ø tirou o banco pequeno

6-c Ø botou o banco alto

f-Ai quando ele se sentou no banco

g-Ø esbarrou no cavalete

h-e este Ø, que era regulável, abaixou-se

i-e ele ficou muito triste

j-"Tanto trabalho desnecessário " pensou ele. (6AMIIN)

| SEG | CATEGORIA COESIVA | REFERENTE | STATUS | CADEIA |
|-----|---------------------|---------------|-------------|---------------------|
| b | Ø (EL) | Joãozinho | anafórico | a |
| | o (cavalete) | | exofórico ? | |
| | sua (mesa) (RP) | Joãozinho | anafórico | b, a |
| c | seu (banco) (RD) | Joãozinho | anafórico | b, a |
| | ele (RP) | Ø | anafórico | b, a |
| d | o (cavalete) (RD) | o (cavalete) | anafórico | b |
| | Ø (EL) | ele | anafórico | c, b, a |
| e | um (banco) (RD) | um banco | anafórico | c |
| | Ø (EL) | Ø | anafórico | d, c, b, a |
| | o (banco) (RD) | o seu banco | anafórico | b |
| f | Ø (EL) | Ø | anafórico | c, d, c, b, a |
| | o (banco alto) (RD) | um banco alto | anafórico | d |
| g | ele (RP) | Ø | anafórico | f, e, d, c, b, a |
| | no (banco) (RD) | o banco alto | anafórico | f |
| h | Ø (EL) | ele | anafórico | g, f, e, d, c, b, a |
| | no (cavalete) (RD) | o cavalete | anafórico | c, b |
| i | este Ø (RD) | o cavalete | anafórico | h, c, b |
| | que (RP) | este Ø | anafórico | i, h, c, b |

INFERÊNCIAS DE LIGAÇÃO E DE ELABORAÇÃO NA PRODUÇÃO DE TEXTOS

| | | | | |
|---|----------|--------|-----------|---------------------------------|
| | se (RP) | este Ø | anafórico | i, h, c, b |
| j | clc (RP) | Ø | anafórico | h, g, f, e, d, c, b, a |
| l | clc (RP) | clc | anafórico | j, h, g, f, e, d, c, b, a |

Quadro 2 - Encadeamento anafórico dos elementos coesivos do texto (3)

Para o Quadro 2 deve ser feita a mesma leitura feita no Quadro 1. Como se pode observar este modelo é de extrema utilidade analítica no aspecto da referência. No entanto, não é capaz de precisar a diferença entre os dois textos. Em termos quantitativos, os textos (1) e (2) são idênticos quanto à coesão. Fazendo uma proporção entre número de elementos coesivos e número de palavras, o texto (1) teria 38,09% de elementos coesivos e o (2) 38,55%. Como se pode observar, os resultados são idênticos. No entanto, qualquer leitor comum consegue ver que nos dois textos há diferenças em termos de coerência, mas que o modelo não é capaz de explicitar. Isto significa que a construção de um texto exige mais do que o simples estabelecimento de relações coesivas. Por isso optamos por rever a teoria subjacente à análise com o modelo da Harmonia Coesiva (HASAN, 1984). Neste modelo, a coesão lexical e a gramatical são vistas uma em relação com a outra, o que não ocorria com o modelo de HALLIDAY e HASAN (1976).

Como no modelo da Harmonia Coesiva não se separam as coesões gramatical e lexical, é possível encontrar princípios para a formação de cadeias anafóricas que trabalham em duas direções. Primeiramente, elas permitem a relação da própria cadeia com o sistema e em seguida as relações da cadeia com o texto, como um processo. Há duas maiores categorias de cadeias: *cadeia de identidade* e *cadeia de similaridade*. Os membros de uma cadeia de identidade são agrupados pelo elo semântico da co-referencialidade. As categorias capazes de estabelecer a co-referencialidade e as

condições gerais para sua interpretação fazem parte do sistema da língua, mas o conteúdo específico das categorias é determinado pelo status do texto como língua operando num contexto da situação. No Quadro 3, as cadeias de identidade do texto (1) são identificadas pelas letras maiúsculas.

| A | B | C | D |
|------------|-------------------|---|---|
| a-Paulinho | | | |
| b-Ø | escola de desenho | | |
| c-Paulinho | escola de desenho | | |
| d-Ø | mesa de desenho | | |
| e-Paulinho | cadeirinha | | |
| f-ele | cadeirinha | | |
| g-Paulinho | | | |
| h-ele | | | |
| i- | mesa | | |

Quadro 3- Cadeia de identidade do texto (1) (2AM8N)

Como se pode observar no Quadro 3, as cadeias de identidade A,B,C e D são realizadas pela repetição lexical, clipe e referenciação pronominal. No Quadro 4 estão agrupadas as cadeias de identidade do texto (2)

| A | B | C | D | E |
|-------------|----------|-------|------|---|
| a-Joãozinho | | | | |
| b-sua/seu | cavalete | banco | alto | |
| c-ele/eu | cavalete | banco | alto | |
| | | | alto | |
| d-Ø | | banco | alto | |
| e-Ø | | banco | | |
| f-Ø | | banco | alto | |
| g-cle/se | | banco | Ø | |

INFERÊNCIAS DE LIGAÇÃO E DE ELABORAÇÃO NA PRODUÇÃO DE TEXTOS

| | | | |
|-------|----------|--|--|
| h- | cavalete | | |
| i- | Ø | | |
| i-cle | que | | |
| i- | se | | |
| j-cle | | | |

Quadro 4- Cadeia de identidade do texto (2) (6AM11N)

As cadeias de identidade do Quadro 4 são realizadas pela repetição lexical (A, B, C, D e E), eclipse (A,B,E) e referência pronominal (A,B), ressaltando-se o emprego do pronome possessivo (A), do relativo (B) e do reflexivo (A, B), o que torna o texto (2) mais complexo do que o (1), pelo menos quanto ao emprego de mecanismos coesivos.

Para as cadeias de similaridade os elos semânticos entre os membros desta cadeia são de co-classificação ou de co-extensão (Quadro 5).

| E | F | G | H |
|-----------|---------------------|-----------|------------|
| e-cadeira | b-escola de desenho | a-passear | f-almentar |
| i-cadeira | d-mesa de desenho | b-ver | i-ir |
| e-cadeira | f-pés | c-entrar | g-desenhar |
| | | d-ver | i-ir |
| | | e-ver | h-centar |
| | | | i-cair |

Quadro 5- Cadeias de similaridade do texto (1)

No Quadro 5, as cadeias de similaridade são realizadas pela co-classificação em E, na qual o mesmo item lexical possui mais de um referente. Já a co-extensão é determinada pela coesão lexical meronímica em F. Mas nenhuma relação semântica exclusivamente lingüística garante a ligação das cadeias G e H, mesmo que no texto os itens destas cadeias estejam relacionados num plano não estritamente lingüístico (Quadro 6).

| F | G | H | I | J |
|----------|-------------------|-------------------|---------------|---|
| a-estar | escola de desenho | | | |
| b-notar | mesa | | | |
| c-estar | caveleto | | | |
| | banco | | | |
| c-pensar | | fazer | | |
| | | trabalhar | | |
| | | fazer | | |
| e- | | pequeno | tirar | |
| f- | | alto | botar | |
| | | | sentar | |
| h- | | | esbarrar | |
| i- | | | ser regulável | |
| | | | abaixar | |
| l-pensar | | trabalhar | | |
| | | ser desnecessário | | |

Quadro 6- Cadeias de similaridade do texto (2)

A partir do Quadro 6, pode-se afirmar que a cadeia G é criada pela coesão lexical meronímica e a H pela antonímica. Porém, para as cadeias F, I e J as relações semânticas formalistas não conseguem estabelecer os elos que as mantêm unidas.

Se é correta a hipótese de que a cadeia de similaridade determina o conteúdo do texto, reflete seu status genérico e assegura sua individualidade (HASAN, 1984), pode-se afirmar, comparando-se os Quadros 5 e 6 que aí reside a diferença básica entre os dois textos. É importante notar que estas cadeias - que não são totalmente especificadas pela coesão lexical, quer geral, quer instancial - são centrais para o desenvolvimento do texto. Desta forma fica evidente

Para o texto (1) a análise proposicional gera 22 proposições e o texto 2, 44.

Ao se elaborar a análise proposicional, está-se na verdade construindo a base textual explícita (abstrata) - lista de proposições constituindo-se de unidades coerentes e estruturadas - baseada na co-referência, criando-se uma espécie de cadeia de identidade. Numa primeira observação, vê-se que há uma série de argumentos que são retomados: *Paulinho, escola de desenho, mesa de desenho, cadeirinha*, no texto 1 e *Joãozinho, prancheta, banco, desenho*, no texto 2. Alguns destes itens são retomados com o mesmo referente, mas há outros que não, como *banco*, por exemplo. Isto significa que nem todas as retomadas do item lexical *banco* são co-referenciais, pois não têm identidade referencial.

Constata-se, no entanto, que uma análise puramente proposicional não consegue descrever a coerência global do texto por causa das limitações semânticas ad hoc. Por exemplo, na análise proposicional do texto (1) é impossível estabelecer a relação *entre mesa de desenho, cadeirinha e aumentar os pés da cadeirinha*. Isto se deve em parte a uma relação não unívoca entre o mundo real e sua representação projetada em proposições, podendo-se pois afirmar que toda sequência textual proposicional é incompleta. O grau de completude depende de fatores sociais, pragmáticos e cognitivos, porque, primeiro, não se precisa expressar as proposições que o leitor já conhece; segundo, porque se menciona apenas aquilo que achamos que o leitor está interessado em saber (conf. as máximas de GRICE, 1975). Neste caso, qualquer tipo de análise que não dê conta dos elos que faltam para produzir inferência é incompleta, particularmente no caso de se analisar a coerência.

B-A rede causal

textuais, denominadas de macroestruturas. Por exemplo, a narrativa tem uma organização típica e ela adquire textura em virtude de aderir a estas formas.

INFERÊNCIAS DE LIGAÇÃO E DE ELABORAÇÃO NA PRODUÇÃO DE TEXTOS

Uma análise da produção textual deve permitir construir uma representação feita pelo escritor que explica um mundo pelo estabelecimento, por exemplo, de relações de causalidade entre fatos deste mundo. Esta relação causal pode ser estabelecida por uma sistema de modelo causal tal qual desenvolvido por TRABASSO e VAN DEN BROEK (1985). De acordo com este modelo, descreve-se a informação causal de uma base textual através das propriedades de prioridade temporal, operatividade, necessidade e suficiência nas circunstâncias dadas pelo texto. Neste caso, os eventos que fazem parte da rede causal unem o tema ao fim da história e provêm a coerência do texto. Partindo-se da análise proposicional realizada nos dois textos, pode-se afirmar que o texto (1) tem 9 eventos e que são interligados por uma relação causal (Fig. 1).

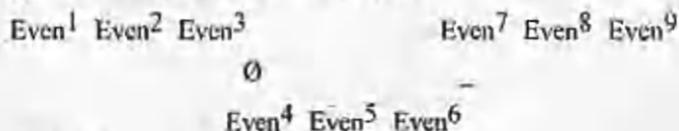


Fig 1-Rede causal do texto (1)

Para construir esta representação, as informações fornecidas pelo texto devem ser completadas por informações inferidas, não explicitamente presentes no texto. Estas informações, necessárias à integração proposicional, desempenham um papel importante na compreensão e produção de um texto. As inferências são classificadas como anteriores e posteriores por VAN DEN BROEK (1992). A inferência anterior liga o evento focalizado a seu antecedente citado anteriormente e também a seu contexto. Já as posteriores geram expectativas para aquilo que será apresentado em seguida no texto.

Pode-se ter dois tipos de inferência anterior: de ligação e de elaboração. A de ligação pode assumir duas formas. Se dois eventos adjacentes citados explicitamente no texto preenchem os critérios de temporalidade, operatividade e necessidade e suficiência a partir dos mecanismos lingüísticos, ela é chamada de inferência de ligação adjacente. Se a informação textual está desativada na memória e ao ser reativada, instalando-se eventos anteriores, cria-se uma inferência

do ligação re-instalada. Finalmente, se uma longa rede baseada em conhecimentos prévios é requerida para a conexão de eventos, tem-se a inferência de elaboração.

No texto (1) encontram-se inferências de ligação, de natureza referencial indicam que (i) o mesmo item lexical utilizado nas duas proposições se refere ao mesmo conceito; (ii) uma anáfora e seu antecedente se referem ao mesmo conceito (MCKOON e RATCLIFF, 1980). Em relação a este tipo de inferência não se encontra nenhum problema de uso, como se pode constatar na parte consagrada à análise da harmonia coesiva. No entanto, em relação à inferência de natureza causal, nenhum evento preenche as condições para se estabelecer o elo causal, pois as informações implícitas não podem ser recuperadas pelas inferências de ligação que unem um evento focalizado a outros anteriores e assim o relacionam a seu contexto (VAN DEN BROEK, 1990).

Assim, tem-se a necessidade de inferências de elaboração para tornar o texto coerente. O *Even*² (ver escola de desenho) não é causa nem suficiente, nem necessária para a consequência marcada pelo *Even*³ (entrar na escola de desenho). Neste caso, o produtor do texto pressupõe que o leitor aceita que entrar numa escola de desenho implica em desenhar, pressupondo que o leitor é capaz de inferir o objetivo superordenado da história, que especifica porque a ação é executada. Só a partir do momento que se aceita esta primeira rede causal é que se pode admitir que a consequência em *Even*⁶ (alimentar os pés da cadeirinha), possui uma causa necessária. De uma forma muito simplificada, a produção da inferência precisa que os eventos 4 e 5 causam o evento 6. Esta inferência é realizada pela produção da proposição (mesa de desenho, NORMAL) e (cadeira, PEQUENA) CAUSA (AUMENTAR, Paulo, PEQUENO, pés, cadeira, PEQUENA). É o mecanismo linguístico que opõe normal e pequeno que dá a pista para validar a inferência causal. A causa se torna então necessária para atingir o objetivo de desenhar. Esta cadeia de raciocínio requer a avaliação por confrontação do que é representado na cabeça do escritor em relação à situação e aos conhecimentos do

mundo que possui. No entanto para o Even⁸ (a mesa cair) só uma rede de conhecimentos prévios, incluindo a situação geradora do texto, é que tornará possível a recuperação da causa. Logo, a coerência deste texto exige que se construam inferências elaborativas que pressupõem um conhecimento da situação para que possa estabelecer a suficiência causal dos eventos.

Já o texto (2), com 14 eventos, apresenta uma rede que preenche as propriedades causais e por isto é mais coerente.

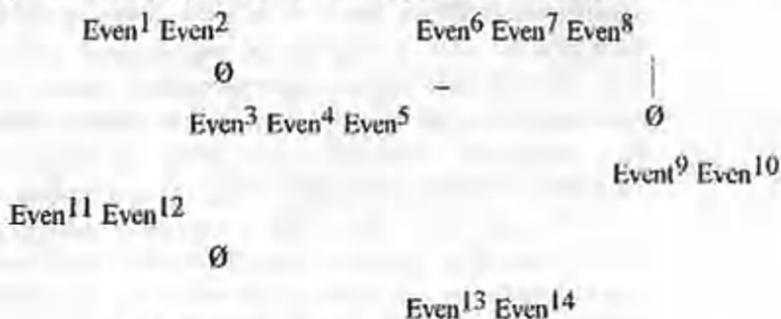


Fig.2-Rede causal do texto (2)

Diferentemente do texto (1), com exceção do objetivo superordenado que exige uma inferência de ligação com o Even¹, o texto (2) apresenta uma rede causal complexa, com três níveis de relação. Uma que se estabelece para atingir o objetivo superordenado (desenhar) e outra para fazer um banco proporcional à altura do cavalete. Finalmente, uma terceira, na qual se volta ao estágio inicial, mostrando que não era preciso fazer um novo banco. A rede elaborada pelo escritor, por preencher os requisitos das propriedades causais, permite ao leitor reconstruir a base situacional geradora do texto. Por exemplo, as proposições (ESBARRAR, cavalete), (cavalete, REGULÁVEL) CAUSA (ABAIXAR, cavalete) formam uma cadeia causal muito complexa mostrando a capacidade do escritor em produzir expressões lingüísticas que indicam a representação mental que ele faz da situação. As duas primeiras proposições são pois causas necessárias e suficientes para que a ação

aconteça. Desta forma, pode-se postular que produzir um texto narrativo consiste em ligar por uma rede causal a sequência de ações e eventos indo de um estado inicial a um final descritos pelo texto, tal qual foi demonstrado para a compreensão por TRABASSO e VAN DEN BROEK (1985) e VAN DEN BROEK (1990).

A partir destes resultados, pode-se postular que as inferências de ligação, formando um texto referencialmente correto, não constituem problema para os alunos desde o início de sua escolarização. Eles são capazes de estabelecer elos com partes do texto anteriormente citadas, demonstrando-se capazes de construir uma coerência local. No entanto, quando se desloca a análise para a base situacional, observa-se que o aluno iniciante não consegue construir a expressão adequada para representar a situação geradora do texto, tornando-se difícil sua recuperação. Isto significa que mesmo dominando o conhecimento do assunto numa situação dada, não há garantia de que se possa contruir um texto coerente, pois um conhecimento extensivo de um determinado conteúdo não supre necessariamente a falta de estratégias de produção escrita de um escritor inexperiente (McCUTCHEN, 1986).

CONCLUSÃO

Com base neste estudo, pode-se afirmar que escritores experientes usam seu conhecimento para fazer descrições globais que organizam modelos situacionais, criando redes representacionais mais consistentes, enquanto os inexperientes se restringem a fazer somente representações locais que nem enunciados numa base textual. Pode-se postular finalmente que com a idade as crianças se tornam mais sensíveis a relações que envolvem objetivos. Além disso, a familiaridade com o tema e com as estratégias da língua escrita possibilita a construção de redes causais mais interconectadas.

No entanto, estes resultados devem ser recebidos com prudência. Primeiro, se na compreensão a inferência posterior não desempenha um papel importante, na produção ela deve ser vista

INFERÊNCIAS DE LIGAÇÃO E DE ELABORAÇÃO NA PRODUÇÃO DE TEXTOS

como essencial, porque quando se escreve deve-se monitorar o que se acaba de escrever com o que se vai escrever em seguida. Isto gera uma explosão de expectativas que deve ser controlada por conhecimentos prévios, conhecimentos compartilhados, restritos pelos objetivos superordenados do escritor. Desta forma o escritor deve controlar a representação mental por etapas que podem ser consideradas como blocos de expressões linguísticas que provocam uma nova sequência e assim por diante. Como não se pode postular que o escritor mantenha dentro de sua memória de trabalho todo o texto, ele constantemente tem de acessar sua situação de conhecimento de mundo na memória de longo-termo, criando uma carga de processamento muito pesada. Deve-se supor que ele monitora tanto o que foi escrito, trabalhando num plano anterior como também o que virá depois, num plano posterior. E isto deve ser feito de tal maneira que esta última esteja de acordo com a primeira. Isto pode dar conta para a diferença entre escritores experientes e inexperientes. Os inexperientes podem não saber lidar com esta carga de processamento e restringir seu processamento ao que está na memória de trabalho.

Finalmente, se a produção de inferência não é uma tarefa fácil na leitura, principalmente quando se está interessado na inferência causal que estabelece a coerência semântica global do texto, a tarefa se torna pior ainda com respeito à produção textual. Em particular porque não se pode testá-la em tempo real e portanto não se pode demonstrar com precisão a forma como ela é construída. Por isso, o estudo das inferências na produção textual deve recorrer a métodos indiretos convergentes que permitam identificá-las de maneira fiável.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- GRICE, P. Logic and conversation. In: COLE, P., MORGAN, J. ed. *Syntax and semantics*, vol. 3. New York: Academic Press, 1975 p. 41-58.

A PRODUÇÃO DA INFORMATIVIDADE NA ESCRITA

Delaide CAFFERO
FAFI/BH

A escrita na escola tem suscitado muitas preocupações e tem sido vista, quase sempre, como sinônimo de fracasso. São comuns as queixas dos professores em relação à produção textual de seus alunos. Já nos acostumamos a ver em revistas e jornais professores criticando o que os alunos andam escrevendo em salas de aula. Certos jornais, por exemplo, procuram as faculdades logo após o vestibular para que estas divulguem uma lista de "besteiras" encontradas nos textos dos alunos. Por outro lado, os acusados de incompetência também se sentem insatisfeitos. Eles nunca compreendem o que os professores querem deles, não sabem por que e para que precisam aprender a escrever e acham as tarefas escolares relativas à escrita de textos enfadoulhas e cansativas. Conseqüentemente, não conseguem descobrir nenhum prazer nas atividades de escrita que lhes são impostas. Escrever na escola tem sido tanto para professores quanto para aprendizes um processo doloroso e pouco produtivo.

Grande parte das explicações dadas pela escola atribuem ao próprio aluno a culpa pelo insucesso. "O aluno de hoje não escreve porque é preguiçoso, não presta atenção, não estuda, é indisciplinado, não lê." Outras vezes, o mau desempenho é atribuído a causas sobrenaturais. "Este ou aquele aluno não têm o dom para escrever", "Eles não são inspirados como eram antigamente".

Respostas mais racionais e consistentes têm sido encontradas hoje em dia por pesquisas realizadas dentro das teorias lingüísticas e psicológicas. Essas pesquisas têm fornecido dados que permitem conceber o texto escrito como reflexo dos múltiplos processos por que as pessoas passam ao redigir. Pesquisas psicolingüísticas têm mostrado que ficar olhando o texto já pronto para apenas assinalar neles os erros cometidos traz poucos resultados. Olhar para os textos já prontos só faz sentido se se tenta buscar neles

indícios do processo por que passa o sujeito que os produziu (ver CAFIERO, 1995; HAYES e FLOWER, 1980).

Assim como a leitura, a escrita também deve ser vista como um processo que pode ser subdividido em vários subprocessos. Enquanto escreve, o sujeito realiza uma série de operações mentais. Ele planeja, recupera informações da memória, cria novas idéias, seleciona e organiza informações, etc. E é exatamente por ser um processo complexo que a escrita se apresenta tão difícil para quem escreve, principalmente para quem tem pouca prática com a tarefa de escrever. O escritor tem que se preocupar ao mesmo tempo em produzir idéias e produzir um texto para essas idéias. Isto é, o processo de gerar idéias consistentes, relevantes e plausíveis acontece quase que concomitantemente ao processo de produzir uma seqüência linear que satisfaça certas regras gramaticais da língua.

Para o escritor iniciante é difícil perceber a distinção entre produção de idéias e produção de textos, isto se dá principalmente pela própria natureza dessa distinção que é muito intuitiva. A falta de habilidade do escritor em lidar com a manipulação de idéias e a manipulação do texto o leva, muitas vezes, a desprezar uma idéia relevante ou deixar de colocar no texto uma pista importante para que o leitor recupere sua idéia.

É nesse ponto que o professor pode intervir, dando sua contribuição para facilitar o processo do aluno. O escritor novato precisa aprender a capturar e manipular idéias e também há muito o que aprender no nível do texto. O professor pode, por exemplo, ensinar-lhe a praticar atividades tais como brainstorming, fazer consultas em livros e em outras fontes, verbalizar oralmente o que está pensando, etc. É preciso ensinar também o aluno a comparar os casos semelhantes, a estabelecer diferenças, explicar fatores que determinam diferenças ou semelhanças etc. É preciso saber impor estruturas textuais às idéias de modo que sejam satisfeitos os objetivos da escrita, como por exemplo, persuadir, informar, divertir, etc. É necessário também adequar o texto, as estruturas sintáticas e as palavras usadas àquele que vai ler.

A PRODUÇÃO DA INFORMATIVIDADE NA ESCRITA

Sobre essa adequação do texto ao leitor gostaria de deter-me um pouco mais, falando mais detalhadamente sobre a coesão textual (ver HALLIDAY e HASAN, 1978; KOCH, 1991).

Uma das muitas tarefas de quem escreve é a de selecionar informações que sejam suficientes para que o leitor possa construir uma significação para o que está lendo. Ou seja, o escritor precisa explicitar uma base textual na qual seu leitor vai se apoiar para criar um sentido para o texto. Pensar dessa forma leva à pressuposição de que a informação é parte de uma elaboração mental que o leitor é capaz de fazer a partir da estrutura textual.

Informatividade está sendo aqui entendida como quantidade de pistas explícitas que o escritor oferece ao leitor para que este possa criar um sentido para o texto. Acredita-se que a estrutura do texto funciona apenas como estímulo inicial e que a informação é resultante do processamento que ocorre na cabeça do leitor diante desse estímulo. Aqui se assume, então, que a informatividade se relaciona tanto com a coerência quanto com a coesão. Entende-se que coesão é uma propriedade do texto, é objetiva, enquanto a coerência é uma construção do leitor, é subjetiva (HOEY, 1991: 10).

Supõe-se que é a forma como o escritor organiza os elementos coesivos na superfície textual proporciona ao leitor a capacidade de criar coerência para o texto. A forma como as palavras funcionais (coesão gramatical) e os itens lexicais (coesão lexical) são selecionados e organizados orientam o leitor em seu trabalho de construção da significação do texto. Dessa forma se está pressupondo que a informação está na cabeça do leitor, no papel estão apenas "riscos" que funcionam como estímulos que evocam uma reação no leitor. Assim, pode-se dizer igualmente que as pistas oferecidas são mais ou menos informativas de acordo com o tipo de reação que normalmente provocam no leitor. Num texto como este: "Ela era muito ativa. Todos os dias saía para cortar folhas e alimentar sua filha que vivia encolhidinha na toca". A palavra "ela", por exemplo, seria uma pista menos informativa do que a palavra "formiga", que evoca uma reação mais complexa e informativa no

leitor, fora de qualquer contexto. Para entender quem era costureira o leitor necessitaria ter o conhecimento anterior de que "ela" refere-se a uma formiga saúva.

Um modo de o professor intervir na etapa em que o aluno tem de selecionar informações para estabelecer uma estrutura textual com pistas suficientes para o leitor seria fornecendo meios para que ele (o aluno) percebesse quais elementos são mais e quais são menos informativos. Isso poderia ser feito, por exemplo, por meio de um esquema para analisar informatividade.

Um esquema para analisar informatividade

Para analisar a informatividade de textos escritos, pode-se partir da observação de como os mecanismos de coesão gramatical, exceto a conjunção, e os mecanismos de coesão lexical organizam-se no texto para facilitar a compreensão do leitor. Aqui se propõe o estabelecimento de uma escala a partir da qual os elementos coesivos podem ser agrupados de acordo com a quantidade de pista que colocam à disposição do leitor.

A distribuição dos elementos coesivos na escala de informatividade criada pode ser representada como na Figura 1 abaixo:

Escala de informatividade

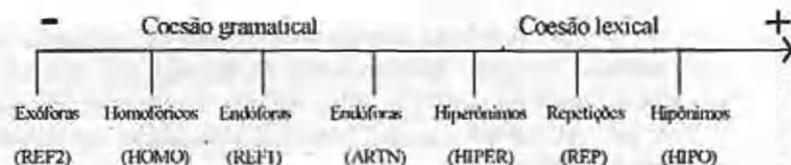


FIGURA 1. A escala de informatividade elaborada para analisar os elementos coesivos dos textos.

Legenda: REF2 = artigos, pronomes e elipses exofóricos; HOMO = homofóricos; REF1 = artigos, elipses, pronomes endofóricos; ARTN = artigos e pronomes catafóricos;

HIPER= hiperonímias; REP = repetições; HIPO= hiponímias

Elementos menos informativos

Elementos coesivos exofóricos e homofóricos são os elementos de coesão menos informativos.

A - Exóforas - Figuram como menos informativos os artigos, pronomes, advérbios de lugar e elipses, usados exoforicamente. Esses elementos de coesão gramatical dificultam o trabalho do leitor por oferecer pouquíssimas pistas para construção de um sentido.

1. *A formiga era costureira.* (em início de texto). O uso do "a" faz ver que o escritor pressupõe que "a formiga" já é conhecida do leitor.

2. *A mãe trabalhava muito e ensinava a filha a costurar. Quando saía, pedia a filha para costurar para ela,* mas ia para o mato pegar folha para cortar em casa com a tesoura. (A mãe pedia a filha para costurar para ela mãe ou para ela filha? Pelo texto não há como resolver esta questão.)

3. *O lápis rosa rabiscou a casa e foi embora. O lápis azul chegou lá.* (Não se sabe onde o lápis azul chegou. No caso deste exemplo, como o escritor está diante de um desenho que apresenta um lápis rosa indo com seu barco em direção ao mar, sendo seguido por um lápis azul (ver livro História de Amor de Regina Coeli Rennó), vê-se que o escritor acredita que o leitor já partilhe deste conhecimento.

B - Homofóricos - "Homofórico" é um termo usado por HALLIDAY & HASAN (1976) para designar um tipo de referência exofórica que não depende de uma situação específica. Segundo esses autores o uso de homofóricos não contribui para a coesão do texto, mas também não causam incompletude. São chamados de homofóricos os artigos definidos usados quando o referente é identificável com base extralingüística, não importando qual seja a situação. Exemplos de homofóricos:

4. *Era possível ver um barco que cortava o mar azul.*

5. Chegou *a* noite.

6. A formiga saúva vive cortando *as* folhas.

Note-se que o uso de homofônicos exigiria menos esforço do leitor do que o uso de exoforas situacionais. Para se referir ao "mar" ou à "noite" o escritor não precisa fazer uma apresentação dizendo "um mar" ou "uma noite", porque o processamento que o leitor faz do artigo definido só tem uma direção possível.

Elementos mais informativos

A - Endóforas (anafóricas) - Um termo anafórico retoma um referente que já foi apresentado dentro do texto. Artigos, pronomes, elipses, advérbios de lugar podem ser utilizados anaforicamente.

7. Era uma vez uma formiga. *A* formiga era costureira. (O escritor primeiro introduz um termo novo "formiga", para depois retomá-lo pelo artigo definido "A formiga (aquela que já foi apresentada) era costureira". Em casos como esse o artigo definido é endofórico, pois o referente "formiga" foi previamente introduzido no texto.

8. A formiga trabalhava como costureira. Um dia *ela* saiu. ("Ela" é um anafórico que retoma "formiga".)

B - Endóforas (catafóricas) - Uma catáfora é um termo que antecipa um referente que será apresentado posteriormente.

A utilização de catáforas indica que o escritor está ciente de que o leitor não tem um conhecimento compartilhado e, por isso, é preciso sinalizar para que fique atento à apresentação de um dado novo. Considera-se, por isso, o elemento catafórico como mais informativo que o anafórico.

9. Era *uma* vez *um* lápis azul que estava namorando *um* lápis rosa.

10. Foi *assim*, eu encontrei uma pessoa que me tiraria minha solidão...

de parte-todo ou elemento-classe, nessa ordem. Ou seja, o que aparece primeiro é o termo mais específico e, quando ele é retomado, usa-se um termo mais genérico.

Quando usa um termo hipônimo o escritor fornece ao leitor mais informação do que numa mera repetição do mesmo termo.

15- Era uma vez uma *formiga-saúva*, a mãe da *formiga* trabalha muito costurando. "Formiga saúva" é hipônimo de "formiga"; o primeiro termo é mais específico que o segundo. Se logo de início o leitor recebe especificações (no caso desse exemplo especificação quanto à espécie), todas as vezes que o termo mais geral aparece ele já sabe que deve ler naquele termo mais genérico as características que já foram dadas.

16. A mãe da *formiguinha* vivia costurando e ensinava as filhas a costurar também. Quando a mãe da *formiguinha* saía deixava a *filha* com a tarefa de costura, mas quando a mãe saiu ela deixou o serviço.

A personagem principal é apresentada pelo termo "formiguinha" e é retomada depois pelo termo "filha". A palavra "filha" fornece uma instrução de sentido que categoriza o termo antecedente formiga.

Utilidade de uma escala de informatividade

A finalidade que se pressupõe para a escala aqui apresentada não é a de se criar mais uma quantidade de nomes diferentes e difíceis para o aluno decorar e saber recitar em prova. Na verdade, os nomes interessam bem pouco. O que se imagina ser relevante é o aluno aprender a selecionar os elementos coesivos de modo a proporcionar mais ou menos informações ao seu leitor de acordo com o objetivo estabelecido para o texto.

É necessário se dissociar o conceito de escrita da noção de dom ou de inspiração. O aluno precisa descobrir que sua "incompetência" é apenas uma questão de falta de prática, que, portanto, pode ser resolvida. Nesse sentido, o papel do professor é bem mais importante do que o de um mero corretor de erros. É ele

A PRODUÇÃO DA INFORMATIVIDADE NA ESCRITA

quem pode propiciar condições para que seu aluno descubra e monitore seu próprio processo de escrita e pratique escrevendo para interlocutores diferenciados. A escrita tem uma função social. Quem escreve tem objetivos e leitores determinados. O papel da interlocução precisa ser recuperado pela escola.

O método de análise de informatividade aqui descrito pode ser um instrumento útil para os professores analisarem junto com seus alunos a organização de textos escritos. O professor pode, por exemplo, ensinar seus alunos a trabalhar com as relações referenciais do texto: propor exercícios de reescrita de um mesmo texto para leitores diferentes; fornecer textos para que os alunos descubram, através das pistas presentes para quais leitores foram escritos.

Parece claro que mais pesquisas que visam a compreender o processo de produção de textos só poderão vir a contribuir cada vez mais com a prática em sala de aula.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CAFIERO, D. Influência do modelo de leitor no planejamento do texto escrito por crianças de 4ª. série: seleção de informações. Tese de Mestrado. UFMG Belo Horizonte, 1995.
- HALLIDAY, M.A. & HASAN, R. Cohesion in English., London: Longman, 1978.

- HAYES, J. R., FLOWER, L. S. Identifying the Organization of Writing Processes. In: GREGG, L.W. e STEINBERG E. R. (Eds), *Cognitive Processes in Writing: An Interdisciplinary Approach*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1980, p. 3-30.
- HOEY, M. *Patterns of Lexis in Text*. Oxford: Oxford University Press, 1991.
- ILARI, R. & GERALDI, J. W. *Semântica*. 5ed. São Paulo: Ática, 1992. 95p.
- KOCH, I. V. *A coesão Textual*. 4ª ed. São Paulo: Contexto, 1991. 75 p.

O ENSINO DA LEITURA: UMA PERSPECTIVA PSICOLINGÜÍSTICA

Carla Viana COSCARELLI
Universidade Federal de Minas Gerais

Duas das tarefas mais importantes a que se propõe a escola são a leitura e a escrita. Acreditamos que, se a escola cumprir bem essas tarefas, muitos outros dos seus objetivos serão alcançados mais facilmente.

Tradicionalmente o que se costuma pensar é que a leitura se resume na transformação de "rabiscos" em idéias. A grosso modo, podemos até dizer que é isso mesmo, mas essa não deixa de ser uma visão super simplificada desse processo. Essa visão genérica impede que, nas situações de ensino-aprendizagem, os problemas relacionados com a aquisição da linguagem escrita sejam identificados e conseqüentemente se transformem em problemas sem solução. Se a gente pensar sempre na leitura como um todo sem subdivisões, dificilmente conseguiremos ajudar os nossos alunos a desenvolver estratégias de leitura, pois não seremos capazes de identificar onde está o problema de cada aluno.

Algumas falas freqüentes de professores mostram essa visão da leitura como um processo sem subdivisões, por exemplo, quando um professor fala "*agora eu vou dar leitura para meus alunos*". Mas eu acredito que, intuitivamente ou mesmo até sem ter muita consciência, os professores sabem que a leitura tem algumas subdivisões. Nenhum deles nega, por exemplo, que exista diferença entre decodificar e decifrar, isto é, que existam diferentes níveis de leitura um deles sendo a tradução de sinais gráficos em sons e outro, a transformação dos sinais gráficos em idéias, gerando reflexões, analogias, questionamentos, generalizações, etc.

O que parece faltar, então, para os professores é detalhar melhor quais seriam as subdivisões da leitura para que seja possível trabalhar conscientemente cada uma delas.

O ENSINO DA LEITURA: UMA PERSPECTIVA PSICOLINGÜÍSTICA

nos parece mais razoável, agora que conhecemos melhor as subpartes da leitura, é fazer atividades que desenvolvam cada uma dessas subpartes sem, no entanto, perder de vista o processo como um todo.

PROCESSAMENTO LEXICAL

Vou começar pelo processamento lexical que é a recepção do estímulo visual (*input*) e a identificação dele como contendo palavras da nossa língua. Esse é um processo que em leitores proficientes é realizado automaticamente, sem pensar. Se queremos que nossos alunos desenvolvam esse automatismo, então não faz sentido estimularmos a análise minuciosa de cada parte das palavras, como soletração, decomposição em sílabas, etc. O que queremos é que o aluno 'bata o olho' na palavra ou expressão e faça a identificação imediatamente, como fazem os leitores proficientes. O que podemos fazer para desenvolver isso?

Uma das nossas propostas é trabalhar com jogos de identificação de palavras com limite de tempo. O tempo disponível vai diminuindo à medida que os alunos praticam esse tipo de atividade. Um exemplo mais prático é um Bingo. As crianças recebem cartelas quadriculadas (de Bingo). Escolhem animais de uma dada lista apresentada pelo professor e desenham um em cada quadrado (ao invés de desenhar as crianças podem escrever o nome do bicho). O professor mostra fichas de cartolina, cada uma contendo o nome de um animal e as crianças marcam o animal na cartela. Aquele que completar a cartela primeiro ganha um prêmio.

Com o Bingo, o aluno é forçado a ler rapidamente e para isso não poderá fazer muita análise do estímulo que lhe foi apresentado. Desenvolvendo, assim o automatismo que o processamento lexical requer.

Essa atividade permite muitas variações em relação ao tempo de apresentação do estímulo e ao tipo de estímulo apresentado. Uma dessas variações seria trabalhar com frases para o aluno identificar a gravura que corresponde a cada frase. Neste caso é melhor os alunos preencherem a cartela com frases escolhidas de uma lista e o

professor mostrar as gravuras. Nesta variante estaríamos desenvolvendo não só o processamento lexical mas também o processamento sintático (não só a identificação de palavras mas também a construção das estruturas sintáticas do texto).

É interessante observar que o processamento lexical e o processamento sintático devem ser estimulados a serem processados automaticamente, sem muita análise. Somente quando as relações de significado começam a aparecer é que o processamento tem que ser mais consciente e, portanto, menos automático e mais analítico.

PROCESSAMENTO SINTÁTICO

Uma maneira interessante de trabalhar com o processamento sintático conjuntamente com o semântico é fazer análise de frases ambíguas. Analisando as possibilidades de interpretação e as relações entre os elementos da frase em cada interpretação possível, estaríamos desenvolvendo nos alunos uma maneira de perceber as possibilidades de relações entre os elementos do texto. Neste caso é interessante trabalhar com textos em que a solução das ambigüidades dependesse de uma análise da estrutura da frase. Como exemplo, podemos citar a frase do 'homem que bateu na velha com a bengala'; em que não se sabe quem estava com a bengala. Um trabalho que pode ser feito com esse tipo de frase é pedir para os alunos listarem e discutirem a respeito dos vários sentidos que aquela frase pode ter e explicitar as relações entre os termos em cada interpretação possível. Uma atividade assim estaria desenvolvendo tanto o processamento sintático quanto o semântico.

PROCESSAMENTO SEMÂNTICO

Uma atividade muito interessante para desenvolver o processamento semântico é fazer com que o alunos percebam os elementos coesivos do texto, como:

- ◊ a macroestrutura referencial, isto é, como as entidades do texto são apresentadas e retomadas em diferentes tipos de texto:

O ENSINO DA LEITURA: UMA PERSPECTIVA PSICOLINGÜÍSTICA

- ◊ a frequência ou número de ocorrências de um determinado elemento ou idéia e sua relação com o tema abordado no texto;
- ◊ o papel das conjunções no estabelecimento das relações entre as idéias do texto;
- ◊ a estrutura dos eventos de uma narrativa, em especial as relações entre as ações e o tempo; entre outros.

Esses elementos coesivos podem ser estudados pedindo-se para os alunos construírem diagramas ou esquemas que representem o grau de importância de cada elemento do texto usando como critério para isso, por exemplo, o número de ocorrências de determinado elemento ou personagem no texto.

Outra idéia é pedir para os alunos colocarem em ordem cronológica direta os eventos de um texto que usa *flashbacks* ou em que os fatos são apresentados fora de ordem (reconstruir a estrutura narrativa do filme *Pulp Fiction*, por exemplo). Para quem não tem vídeos na escola ou quer fazer uma atividade mais rápida, basta pegar um texto narrativo ou dissertativo qualquer, cortar em partes e pedir aos alunos para montarem o quebra-cabeça. O aluno ou dupla que terminar primeiro e fizer tudo certinho é o vencedor.

O mais importante desse tipo de atividade é fazer com que os alunos discutam sobre as dicas textuais que usaram para montar o quebra-cabeça. Essas dicas que encontramos no texto é que nos ajudam a construir o sentido dele. Muitas vezes problemas de leitura aparecem justamente porque o aluno não é capaz de prestar atenção nas dicas certas, ou não dá atenção para "pistas" importantes e dá muita atenção para pistas de importância secundária ou sem nenhuma importância. Esse leitor fica preso nas partes e se esquece de que o texto é uma unidade maior. O contrário acontece com o leitor proficiente, que normalmente não se prende a detalhes do texto e consegue perceber o tema ou idéia central do mesmo. Além do melhor a capacidade dos alunos de selecionar as dicas "certas", o quebra-cabeça de textos conscientiza os alunos da possibilidade de montar o mesmo texto de várias maneiras diferentes.

CONSTRUÇÃO DE ESQUEMAS

Uma outra subparte da leitura é a geração ou construção de esquemas. Uma atividade interessante para desenvolver essa subparte é o que chamamos de cordão ou varal de histórias. Para essa atividade basta fazer um varal na sala com barbante ou fio de nylon e reservar uma parte dele para cada grupo de alunos. Os alunos deverão pendurar objetos e desenhos no varal formando assim uma história. É importante frisar que nenhum estímulo verbal é permitido no varal, isso é, não se pode pendurar palavras ou frases no varal. Depois de montadas as histórias os outros grupos deverão 'ler' as histórias contadas nos varais. Para checar se a tarefa foi bem cumprida ou não, basta ver o grau de dificuldade que os alunos têm de contar a história montada. Se a história recontada for muito diferente da pretendida pelo grupo que montou, é sinal que os membros do grupo não colocaram pistas suficientes no varal. Os colegas, então, são incitados a dar sugestões ao grupo de como modificar o varal (texto) de forma que ele passe a ter dicas suficientes para que os leitores possam se aproximar mais da história que o grupo tinha imaginado estar transmitindo.

É importante mostrar aos alunos que o problema pode estar no texto e não no leitor, muitas vezes não é o aluno que é mal leitor, o texto é que tem problemas.

Para realizar essa tarefa do varal de histórias os alunos devem pensar no conhecimento prévio que cada pista vai acionar no 'leitor', o leitor, por sua vez, deverá pensar no que o grupo quis dizer com cada dica no varal. Em suma, cada pista deverá acionar um ou mais esquemas na cabeça do leitor, que é exatamente o que acontece na leitura de textos verbais. Cada palavra ou frase são dicas que o texto oferece e o leitor deve usar seu conhecimento prévio sobre aquele assunto para estabelecer as ligações entre essas dicas, construindo assim um sentido para o texto.

É muito comum o leitor não pensar no autor e mais comum ainda é o escritor não pensar no leitor. Isso pode dificultar a compreensão do texto. Por isso é preciso que o escritor tenha

O ENSINO DA LEITURA: UMA PERSPECTIVA PSICOLINGÜÍSTICA

claramente em sua cabeça o que ele quer dizer, qual o propósito do texto e para quem ele está escrevendo. Só assim ele poderá selecionar as pistas adequadas que acionem no leitor os esquemas que ele gostaria que fossem acionados. Pistas mal escolhidas costumam acionar no leitor esquemas não desejados e fazer com que ele construa uma representação do texto diferente da esperada pelo escritor.

PROCESSAMENTO INTEGRATIVO

Existe uma outra subparte da leitura que é a integração das informações do texto aos conhecimentos prévios do leitor. É preciso que o leitor seja capaz de analisar o que ele leu comparando as informações do texto com o seu conhecimento de mundo. É nesse domínio que o leitor vai perceber as semelhanças e diferenças entre um texto já lido e o que acabou de ler; é aqui que ele vai adquirir mais informações ou modificar as informações que ele já possui sobre um determinado assunto.

Esse subprocesso pode ser estimulado com a seguinte atividade: primeiramente os leitores anotam ou constroem um esquema de tudo que eles sabem sobre um assunto. No segundo passo eles leriam um texto a respeito daquele assunto e fariam um esquema do texto lido. Num terceiro momento os alunos fariam uma comparação entre os dois esquemas e escreveriam um texto que reunisse as informações do texto com os seus conhecimentos, um completando o outro. No caso de informações conflitantes o aluno teria que refletir sobre o assunto e tomar a decisão que julgar mais pertinente.

Na verdade, é isso que se espera de um leitor proficiente, isto é, espera-se que ele leia o texto e use os seus conhecimentos prévios para compreender e fazer uma análise crítica do que foi lido. Depois disso, ele deve construir sua representação mental daquele texto e reestruturar as informações que ele tem sobre aquele assunto.

Comparar textos de várias fontes sobre um mesmo fato, ou textos com opiniões diferentes sobre o mesmo assunto é também uma boa atividade para desenvolver o hábito de ler criticamente os textos e

construir sua própria opinião em relação ao que foi lido. Precisamos orientar os nossos alunos no sentido de mostrar a eles que existe uma possibilidade de leitura 'nas entrelinhas', isto é, mostrar a eles que há outros níveis de leitura além do que aparece explícito na superfície do texto.

Esta é uma das subpartes da leitura em que se pode fazer muitas atividades utilizando textos de outras matérias. Aliás, é sempre bom e interessante fazer estudos interdisciplinares. A tarefa de ensinar a ler e escrever bem não é responsabilidade só do professor de português, todos os professores podem e devem ter essa preocupação. Por outro lado, o professor de português também pode se envolver no ensino de outras matérias. Defendo o estudo interdisciplinar em que os professores se organizam para que uma matéria auxilie a outra e o aluno perceba que existe uma relação entre as disciplinas que estuda. Só assim será possível acabar com a falsa noção de que matemática não tem nada a ver com português, que não tem nada a ver com história, e assim por diante.

PROCESSOS INFERENCIAIS

Por fim quero falar dos processos inferenciais, que são a alma da leitura. Quem não faz inferências não lê. O leitor proficiente sabe fazer os diversos tipos de inferências que o texto escrito exige. Um exemplo de inferências que eu gosto muito é o da placa na estrada falando o seguinte: 'pare fora da pista'. Essa placa não é normalmente interpretada como uma ordem para o motorista parar naquele lugar, embora isso seja possível caso o leitor nada saiba sobre sinais de trânsito. Quem conhece os sinais de trânsito usa esse conhecimento para interpretar essa placa como sendo um aviso de que, caso ele queira ou precise parar, deve fazê-lo no acostamento. Essa adição de informações ao texto é que costumamos chamar de inferência.

Outra situação em que fazemos inferências é quando alguém pergunta: 'você tem relógio?'. Todo mundo infere que a pessoa que está perguntando quer saber as horas, portanto, a resposta 'tenho' ao invés das horas seria no mínimo engraçada.

é uma tarefa interessante porque trabalha com relações de causa / consequência.

Neste tipo de atividade existem algumas perguntas que o professor não deve deixar de fazer para os alunos. Entre elas podemos citar: "com base em quê você está fazendo essa previsão?" e "que dicas do texto você está usando?". Essas perguntas ajudam os alunos a tornar mais consciente o processo de interpretação de texto.

A pausa protocolada pode ser feita com qualquer tipo de texto - narrativas, cartas, relatórios, receita de bolo, etc - e através dela pode-se trabalhar tanto a produção de inferências em relação ao significado do que vai ser dito (ex.: agora o moimho vai correr atrás dos ladrões e vai lutar com eles) mas também para mostrar aos alunos que os textos são construídos dentro de uma estrutura previsível porque padronizada, isto é, cada tipo de texto segue um padrão estrutural previamente determinado (ex.: receita: primeiro vêm os ingredientes depois o modo de fazer e por fim o rendimento em porções). É interessante mostrar aos alunos que essa estrutura existe e pode ser usada para criar expectativas do que se espera encontrar em cada parte do texto. A consciência dessa estrutura tende a refletir positivamente nos alunos tanto no momento em que eles estiverem lendo quanto durante sua produção de texto.

Piadas e textos fantásticos podem ser explorados de forma muito interessante na pausa protocolada, pois rompem com o esperado. Para criar o inusitado muitas vezes é preciso passar antes pelo previsível e depois fazer a inversão, sendo assim o trabalho do aluno é dobrado, porém mais instigante e desafiador.

Outra maneira de desenvolver a capacidade dos alunos de produzir inferências é através dos exercícios de textos com lacunas, que muitos conhecem como *cloze*. Os alunos recebem textos com lacunas que eles têm de preencher. Para fazer isso eles precisam levar em conta, pelo menos: a sintaxe da frase, o registro que está sendo usado no texto - para usar um vocabulário e estruturas adequados - o significado das partes e o significado do texto inteiro, já que uma parte do texto não pode entrar em contradição com as outras.

O ENSINO DA LEITURA: UMA PERSPECTIVA PSICOLINGÜÍSTICA

O tamanho das lacunas pode variar de partes de palavras (morfologia) até partes inteiras de texto - como a introdução de um texto dissertativo, ou a conclusão, ou uma parte de um texto narrativo, como a solução do conflito - passando por palavras inteiras, sintagmas, orações, períodos, partes de parágrafos, parágrafos inteiros, etc.

Outra maneira de trabalhar com a produção de inferências é fazendo atividades em que os alunos escrevem sobre algum assunto e os colegas têm de adivinhar sobre o que está sendo falado no texto. É proibido mencionar o nome do que está sendo falado (objeto, lugar ou o que for) no texto. Por exemplo, os alunos têm de falar de um cantor ou grupo musical que eles conhecem, para os colegas descobrirem de quem eles estão falando, ou de uma cidade ou país, ou de uma cor, uma fruta, um sentimento, ou qualquer outra coisa que o professor julgar interessante para aquele momento.

Se os colegas não conseguirem identificar o elemento que o escritor escolheu, todos juntos vão pensar sobre as dicas que não foram dadas ou que impediram a identificação do elemento escolhido. Esse será um trabalho de análise das pistas textuais: será feito um levantamento das pistas que contribuíram e das que levaram a interpretações não desejadas e serão dadas sugestões de como 'consertar' o texto para que todo leitor consiga identificar o elemento desejado sem problemas.

Essas são só algumas poucas das milhares de maneiras com as quais podemos ajudar nossos alunos a desenvolver as partes da leitura. Muitas atividades que dão mais ênfase a uma das subpartes da leitura são usadas normalmente em sala de aula sem que o professor se dê conta disso. Quero chamar a atenção aqui para a importância de conhecermos os processos com os quais trabalhamos, a importância de termos consciência do que estamos fazendo, e a importância de conhecermos bem nossos objetivos para que possamos saber como atingi-los e para que possamos avaliar a eficiência da nossa prática.

Se queremos que nossos alunos se tornem bons leitores, é melhor pararmos de menosprezar a capacidade deles e colocarmos questões que realmente se apresentem como desafios para eles.

Espero com essa conversa ter contribuído de alguma forma no sentido de ajudar a repensar a prática escolar, levando em conta resultados da psicolinguística que nem são tanta novidade assim para muitos pesquisadores mas que, pela distância que ainda existe entre teoria e prática, permanecem desconhecidos de muitos professores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- DELL'ISOIA, Regina. 1995. O efeito das perguntas para estudo de texto na compreensão da leitura. *Cadernos de Pesquisa*, nº 23. Belo Horizonte: NAPq/FALE/UFMG.
- DILLINGER, Mike. 1996. A psicolinguística na sala de aula. *Boletim da ABRALIN*, neste número.

língua, a natureza da padronização e sua aceitação pela comunidade; 3º a existência de uma língua majoritária, em sociedades multilíngües, onde também se pode reconhecer a presença de línguas dominantes e línguas de maior comunicação, como em antigas colônias que conservam a língua do colonizador como língua oficial. O problema é saber se o estágio de "desenvolvimento lingüístico" pode ser comparado a outros índices de desenvolvimento.

Diante desses fatos, como conceber a função do lingüista? É de sua competência a descrição de todas as normas lingüísticas, mostrando sua especificidade, propondo teorias, ou é de sua responsabilidade não só mostrar como as línguas se constituem, mas também apresentar subsídios teóricos para implementação de políticas que contribuam para a organização do quadro lingüístico plurilíngüe? Confrontam-se aqui os ideais teóricos (científicos) com os práticos, que significam aceitar a tarefa de preparar gramáticas, dicionários, ortografias para guiar os falantes de uma comunidade de fala marcadamente heterogênea. Por mais contraditório que possa parecer contribuir para a proposição de uma norma, cujo traço autoritário incomoda o lingüista, é necessário que a descrição lingüística se aplique numa área em que se devem fazer julgamentos das formas lingüísticas disponíveis, envolvendo valores políticos e sociais.

Os sociolingüistas que discutem questões de planejamento lingüístico enfrentam e assumem a problemática acima enunciada. Segundo Hagen (1993:109), o planejamento implica uma tentativa de guiar o desenvolvimento de uma língua na direção desejada pelos planejadores. Significa não só prever o futuro, com base no conhecimento do passado, mas também um esforço deliberado de influenciá-lo. As posições assumidas refletem o grau de consciência e responsabilidade de seus proponentes.

Toda proposta de planejamento implica sua inserção numa política que garanta sua execução. Assim, o êxito do planejamento lingüístico depende da vontade do governo, que poderá ou não encampá-la. Dentro desse enfoque político, colocam-se também outras questões, como o respeito ao direito do cidadão de comunicar-se e

O LINGÜISTA E AS POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS

receber instrução em sua língua materna. E aqui, mais uma vez, a realidade vai nos desvelar situações em que nenhum desses direitos é respeitado, em razão, principalmente, da grande diversidade lingüística, da pequena disponibilidade de recursos materiais e de pouca vontade política.

Uma análise superficial da questão poderia levar-nos a pensar que somente os países com menor grau de desenvolvimento necessitariam de recorrer ao planejamento lingüístico. No entanto, países do chamado primeiro mundo, como o Canadá, a Bélgica, a Noruega, a Suíça, entre outros, apresentam um quadro lingüístico em que a questão de planejamento se coloca de forma bastante pertinente. É bem verdade, também, que o problema é mais crucial nos países periféricos, da Ásia e da África, principalmente. Para refletir melhor sobre os fatos, ilustraremos a exposição com um breve resumo de situações lingüísticas da África, da Europa e da América.

1. África

A África é o continente que exibe a maior diversidade lingüística do planeta. São mais de 1 200 línguas que, distribuídas em 53 países dão uma média bastante elevada por nação. Só no Zaire falam-se mais de 250 línguas, pertencentes a duas grandes famílias lingüísticas: Níger-Congo e Nílo-Saariana. Mas há também países com pouca variedade lingüística, como o Burundi, onde se falam duas línguas bantu, o kirundi, com 95% de falantes e o kiswahili, com 10%.

Apesar da diferença quantitativa, a situação de convivência com a língua do colonizador é bastante semelhante. Nesses dois países, a língua européia, o francês, é considerada oficial. No Burundi, também o kirundi tem esse estatuto. No Zaire, as línguas kiswahili, lingala, ciluba e kikongo têm o estatuto de línguas nacionais, o que significa que, por uma decisão governamental, elas têm sua descrição e normatização favorecidas, possibilitando seu emprego como línguas de ensino, utilizadas principalmente na alfabetização.

As línguas europeias têm, na África, uso restrito a certos domínios: educação, política e negócios, envolvendo um número relativamente pequeno de pessoas. De acordo com Scotton (1982), citado por Brenzinger (1991), somente 10% das populações rurais africanas têm competência considerável nas línguas importadas, mesmo que essas sejam línguas oficiais. A justificativa comumente apresentada para a adoção da língua europeia como oficial era a necessidade de unificar os países recentemente independentes através de uma língua que não representasse a diversidade lingüística e não incentivasse rivalidades internas. A realidade, entretanto, vem demonstrando que a "unidade" promovida pela língua oficial estrangeira só se verifica no nível superficial da comunicação prática. Além desse nível a língua não pode unir ou dispersar povos. O que se observa é que a "unidade" baseada na escolha de línguas europeias é apenas e exclusivamente unidade de alguns privilegiados. A heterogeneidade lingüística se mantém e, se há redução da diversidade, esta se dá em favor das línguas veiculares vernáculas e não das línguas europeias.

O abandono da língua materna e a adoção de uma outra língua africana como primeira língua leva-nos a rediscutir um fato que a literatura sobre o contato de línguas refere, freqüentemente, como isomórficos: identidade lingüística e identidade étnica. Nem sempre os limites culturais, étnicos e lingüísticos coincidem. Os povos bantu constituem uma notável unidade lingüística, apesar da diversidade cultural. Os povos serer, do Senegal, substituíram sua língua pelo wolof, majoritária e veicular no país, mas passaram a defender ardentemente a cultura serer e sua identidade cultural e étnica, em contraposição à dos wolof, considerada inferior. Para eles é irrelevante o fato de não falarem serer, o que contradiz a opinião corrente de que a identidade lingüística é mais forte do que a cultural.

Os comportamentos lingüísticos são, em princípio, de decisão individual, mas nas mudanças lingüísticas há padrões de discurso que se disseminam através de toda a comunidade. Na relação entre língua e identidade há que se considerar os dois níveis: o individual e o

A situação plurilingüe mais comum na Europa é a do bilingüismo. Países como a Bélgica e o Canadá espelham uma situação típica em que o Estado bilingüe garante oficialmente ao cidadão a possibilidade de ser monolingüe, pois todos os serviços são oferecidos nas duas línguas locais. Na realidade, no entanto, o indivíduo se confronta com um quadro de desigualdade entre as funções sociais e o prestígio político das línguas em presença. É esse estado de fato que passa a contribuir, associado a outros fatores de ordem econômico-social, para o desenvolvimento de atitudes separatistas, como a que recentemente promoveu um plebiscito pela separação política do Quebec.

Recentemente, a Noruega foi palco de um planejamento experimental, feito por homens de considerável sofisticação lingüística, à luz da crítica social e com a supervisão democrática da opinião pública.

A história da Noruega é marcada pelo fato de ter ficado por quatro séculos sob o domínio da Dinamarca, e de ter sido o dinamarquês a língua em que se aprendia a ler e escrever. Após esse período, findo em 1814, os noruegueses procuraram suas raízes culturais que tinham sido cortadas na Idade Média, tentando recuperar a língua, considerada o símbolo mais importante da nacionalidade. Nessa época, duas reformas lingüísticas foram propostas: uma gradual, pregando a revisão do dinamarquês escrito na direção do coloquial padrão; outra procurando revitalizar os dialetos noruegueses, através de sua descrição e elaboração de gramáticas e dicionários, propondo meios para escrever a "nova língua". No século XX o governo assumiu um papel proeminente, responsabilizou-se pelo estabelecimento da norma lingüística. Os partidos políticos passaram a defender a reforma lingüística dentro de sua plataforma programática, e propunham-se a ouvir a voz do povo. Os planejadores procuraram rejeitar o modelo da elite, visavam a dar à nação uma língua que seria a expressão única da individualidade nacional, fusão das duas reformas propostas no século anterior: uma língua que estava sendo criada- dirigindo-se para o coloquial padrão.

O LINGÜISTA E AS POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS

e outra, que renascia dos dialetos locais. Nessa nova proposta as duas línguas rivais deveriam fundir-se numa só, a língua nacional, que incorporaria o melhor de ambas.

Haugen (1993), no texto em que relata essa situação, questiona dois fatos: 1º é concebível que duas línguas distintas se fundam?; 2º o desenvolvimento linguístico pode ser guiado pelo parlamento ou governo? O estado do bem estar social pode estender seu conceito paternalista para a língua, o mais íntimo dos modelos sociais? Alguns autores negam a priori essa possibilidade, baseados nos pressupostos da lingüística estrutural. Cumpre esclarecer que o governo não pode regulamentar a pronúncia e o uso linguístico, só a escrita, a ortografia pode ser objeto de regulamentação oficial. A língua escrita, no entanto, tem que tirar seus modelos de uma forma de discurso que, na Noruega, para muitos seria o coloquial padrão das classes superiores, língua artificial imposta pelo governo, misto de dinamarquês e norueguês, e para outros seria a forma mais conservadora, popular, considerada como um organismo unificado, uma estrutura que não pode ser corrompida pelo planejamento deliberado. Os planejadores pensam que o coloquial padrão está mudando sob a pressão da crescente democratização da sociedade, o que pode ser acelerado se a escola incorporar formas na escrita que encorajem as formas mais populares, promovendo um processo de liberalização do discurso.

O prestígio do coloquial padrão está enraizado em toda a estrutura social. As pessoas deixam a forma "popular" quando melhoram sua posição social, usando o coloquial padrão. O governo empurra a língua numa direção ao autorizar certas formas como de prestígio, mas o prestígio da vida privada leva à direção oposta. Apesar disso, o resultado é um relaxamento dos padrões antigos, com a adoção de formas populares, mas é difícil saber qual a parcela que se deve à escola e qual a parte devida ao desenvolvimento social.

No que se refere à fusão de línguas, a situação norueguesa é favorável, pois trata-se de duas línguas com um grande núcleo comum: possuem o mesmo sistema fonêmico, embora distribuído

diferentemente; têm sintaxe idêntica e vocabulário comum. A maior diferença está na morfologia, que pode ser reduzida com a seleção de uma forma como a normativa.

A experiência norueguesa mostra que a pressão social pela mudança lingüística pode ser criada e canalizada através de órgãos oficiais. Do ponto de vista lingüístico revela que, se houver motivação suficiente, a língua como qualquer fenômeno social pode ser deliberadamente mudada e guiada. Só resta a dúvida de saber se os efeitos do planejamento do governo serão duradouros. Por outro lado, deve-se reconhecer que o governo pode criar uma atmosfera favorável a certas mudanças, mas que há forças que escapam ao seu controle, como a força coesiva da linguagem coloquial padrão, na Noruega.

3. América

No continente americano, a língua dos antigos colonizadores se impôs como língua oficial. Em alguns países, como Peru e Paraguai, além da língua européia, uma língua indígena tem o estatuto de língua oficial. Apesar da grande diversidade lingüística, a situação na região é relativamente estável e não suscita discussões sobre a promoção de línguas locais a oficiais. A preservação da diversidade lingüística é o tema que mobiliza os lingüistas. A Amazônia é a região que mais preocupa os estudiosos, tendo em vista a importância quantitativa e qualitativa das línguas locais: são dezenove famílias genéticas e vinte isolados lingüísticos (Rodrigues), correspondendo a cerca de 250 línguas. Antes da penetração européia estima-se que existiam 500 línguas, o dobro das remanescentes. Mesmo com a redução pela metade, a Amazônia ainda representa uma das mais importantes reservas da variedade lingüística do mundo, principalmente devido à diversidade genética que a caracteriza. O interesse dos lingüistas por essas línguas deve-se ao fato de terem sido pouco estudadas e portanto pouco consideradas no desenvolvimento de teorias lingüísticas. Em razão de a região estar praticamente isolada do resto do mundo habitado, as línguas amazônicas evoluíram e se diferenciaram sem transmitir a outras regiões suas inovações fonológicas e gramaticais (Rodrigues).

O LINGÜISTA E AS POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS

Do ponto de vista demográfico, é extremamente reduzido número das populações que falam cada uma das 250 línguas. O número médio de falantes é de 1750. Na Amazônia brasileira a média ainda é mais baixa, 820. Diante desses dados, vê-se que as línguas amazônicas se acham ameaçadas de extinção. A situação na Amazônia brasileira é mais séria ainda porque nela se encontra maior diversidade lingüística, com cerca de 130 línguas filiadas a 1 famílias genéticas e mais de 10 isolados lingüísticos.

A perda dessas línguas representa não só uma redução da base empírica da lingüística mas também o desaparecimento de um considerável patrimônio humano em termos de experiência cognitiva, de como o homem se adaptou nessa região. A perda dessas línguas contribui para a desarticulação social, a marginalização e o empobrecimento dos povos indígenas. Segundo Rodrigues, "preserva as condições de uso das línguas indígenas a par das condições de exercício das atividades culturais tradicionais dos povos que as falam deve ser a diretriz de uma política sábia de aproveitamento inteligente não predatório, não destruidor da Amazônia".

A política preconizada por Rodrigues implica a criação de centros de pesquisa que intensifiquem o estudo das línguas amazônicas, contribuindo tanto para a documentação e análise científica quanto para a preservação e desenvolvimento das comunidades indígenas. Para isso são necessários recursos financeiros, nem sempre disponíveis, que permitam o desenvolvimento de pesquisas de campo, com a participação de especialistas e de membros das comunidades indígenas.

O desaparecimento de línguas é inevitável. Algumas circunstâncias podem antecipá-lo, como o genocídio, a destruição social, econômica ou a deterioração do habitat; as migrações, a supressão de uma língua numa assimilação forçada ou educação assimilatória e até o bombardeio dos meios de comunicação sobretudo a televisão, contribuem para a morte de uma língua. Segundo alguns especialistas, 20% das línguas do mundo estão moribundas, para outros a porcentagem é maior, chegando a 50%, ou

seja, 3000 línguas. Poucas são as línguas que estão numa situação segura, porque, além de contarem com grande número de falantes, são faladas em estados soberanos, de quem recebem apoio oficial. Dentre elas estão o inglês, o francês, o espanhol, o árabe e o português. Incluindo-se línguas com mais de um milhão de falantes, são 200 línguas a salvo da extinção: se acrescentarmos as línguas com meio milhão de locutores, teremos mais 50 línguas, incluindo as que possuem menos de meio milhão de falantes, teremos mais 300, o que perfaz um total de 600 línguas em relativa segurança.

Não é só no Brasil, na Ásia ou na África que as línguas estão desaparecendo. O bretão, na Europa, o navajo, na América do Norte também estão em extinção. Michel Krauss, no artigo "As línguas do mundo em crise" (1991), afirma que no próximo século, 90% das línguas naturais estarão mortas ou com sua sentença de morte iminente.

- O que os linguistas estão fazendo para prevenir ou para preparar essa catastrófica destruição? - indaga Krauss (1991). Para os animais há sociedades protetoras; os ecologistas lutam pela preservação do ambiente vital; e o que se faz para as línguas em perigo de morte? Da mesma forma que a redução das espécies animais e a deterioração das condições do habitat, diminuem o nosso mundo, a extinção de qualquer língua empobrece o nosso planeta. Em consideração à posteridade e não só pelo desenvolvimento da ciência os linguistas devem trabalhar. Hoje, a tarefa prioritária do planejamento linguístico é documentar as línguas antes de seu desaparecimento: dotá-la de uma gramática, de um léxico, de um corpus de textos e de gravações audiovisuais. Esse trabalho é de grande significado social porque não é só um documento válido para a ciência, mas é um tesouro para o povo cuja língua é assim preservada. Talvez um dia, pela vontade popular, apesar do desaparecimento de seus falantes, ela possa voltar a ser a primeira língua de uso, como ocorre atualmente com o hebraico.

As línguas que estão ameaçadas de extinção devem merecer apoio para garantir sua sobrevivência. Não basta documentá-las, é

O LINGÜISTA E AS POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS

preciso trabalhar educacionalmente e politicamente para aumentar suas chances de sobrevivência. Essa tarefa depende de uma política planejada pelo lingüista e sustentada pelo governo.

As universidades e as sociedades de pesquisa têm a responsabilidade social de intervir no curso dos acontecimentos, determinando as prioridades da pesquisa científica. Por que não aceitar a sugestão de Michael Kraus (1991) e tornar as línguas em perigo de extinção uma das prioridades da lingüística moderna?

4. Considerações finais

A atuação do lingüista dedicado às questões relativas ao convívio da diversidade lingüística num mesmo território - seja no sentido de organizar a integração entre as várias línguas em presença, seja no sentido de promover ou preservar línguas ameaçadas de extinção - manifesta necessariamente uma atitude política que, embora não seja sempre aquela adotada pelas instituições governamentais, deve ser sempre orientada pela responsabilidade da ciência com o bem-estar social e com a preservação da memória da humanidade, princípios que dever estar inseridos em toda e qualquer política lingüística.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRENZINGER, HEINE & SOMMER (1991) Language death in Africa. In *Endangered Languages*, ROBINS, R. & UHLENBECK, E. M., Oxford, New York, BERG.
- HAUGE, E. (1993) Planning for a standard language in modern Norway. In *Anthropological Linguistics*, nº 35.
- KRAUSS, M. (1991) The world's languages in crisis. Papers from the Endangered Languages Panel, 65th annual meeting of the Linguistic Society of America, jan. 3, 1991, Chicago (a ser publicado na revista *Language*)
- RODRIGUES, A. D. Diversidade lingüística na Amazônia, mimeo.

**LINGÜÍSTICA E ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA:
RELAÇÕES, NEM SEMPRE TÃO EXPLÍCITAS, ENTRE
A(S) TEORIA(S) E A(S) PRÁTICA(S)**

Neide T. Maia González - USP

A relação mais explícita e óbvia que seria possível estabelecer logo de início entre o tema geral desta sessão coordenada e o meu próprio tema poderia ser formulada mais ou menos como "O papel da Lingüística no (aperfeiçoamento do) ensino das línguas estrangeiras". Não é sobre este aspecto, no entanto, ao menos fundamentalmente, que quero me deter: ou melhor, meu olhar não vai privilegiar a análise dos enfoques de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras e dos materiais produzidos à luz desses enfoques, que derivam, com maior ou menor grau de coerência, de determinadas concepções de linguagem e de língua, e de como se adquire ou aprende (o que não é necessariamente a mesma coisa) uma língua estrangeira.

Preocupa-me mais, e por isso concentrarei nele o meu olhar, o despreparo da maioria dos professores de línguas estrangeiras para reconhecer, interpretar e dialogar com esses pressupostos, com essas filiações teóricas, quaisquer que elas sejam, filiações por um lado nem sempre tão explícitas e coerentes nos materiais que adotam, por pressões de toda ordem, por outro talvez o maior vazio na sua formação. Preocupa-me mais ainda o nosso papel, o papel dos formadores desses professores, na perpetuação desse despreparo, desse vazio de formação. Preocupa-me não termos suficientemente claro que cabe a nós, estudiosos da linguagem, a parcela talvez mais importante na formação dos professores de línguas (mas, por certo, também de muitas coisas mais); ou, se disserem que não é verdade que isso não está claro para nós, preocupa-me nossa incapacidade de pôr isso em prática, permitindo que se acentue cada vez mais um hiato que não deveria existir. E que, em função disso, talvez, deleguemos esse papel a outros e deixemos que se lancem ao mercado profissionais que são vítimas de práticas e discursos mal assimilados,

LINGÜÍSTICA E ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA:

e estes antes do subjuntivo, os verbos regulares - regulares talvez porque menos empregados - antes dos irregulares, e por aí fora.

Talvez seja necessário fazer aqui uma certa digressão. Para entender o que ocorre, talvez seja útil reconstruir, rápida e paralelamente, o percurso do ensino das línguas estrangeiras (ao menos em nosso país), a evolução dos estudos lingüísticos e a repercussão dessa evolução nas instituições formadoras de professores e na sua formação propriamente dita.

Durante muito tempo - ao menos entre nós e particularmente no meio acadêmico e nas instituições universitárias mais tradicionais - o ensino de línguas estrangeiras se inseria num projeto humanístico, para o qual a língua era o meio de acesso a bens culturais, em especial à literatura. Para os que viveram e assumiram, às vezes extemporaneamente inclusive, essa tradição, a Lingüística chegou como uma espécie de intrusa, cujo papel era tão arbitrário quanto ela afirmava ser o dos signos de que falava. Mas o novo estatuto dos estudos da linguagem era irreversível e as instituições acadêmicas, em tese formadoras de professores de línguas, não podiam ficar alheias ao fato de que a língua, de um simples meio ou instrumento, passava a ser objeto de estudo. Nesse novo quadro, as línguas estrangeiras deixavam de ser disciplinas auxiliares, ganhavam certo grau de autonomia, passavam a ser objeto de pesquisa em si e por si mesmas, o que, poder-se-ia supor, deveria ter um reflexo claro e positivo na formação dos professores de línguas estrangeiras.

Ledo engano. Curiosamente, a Lingüística dos nossos cursos de Letras, ao menos de alguns dos que conheço, pouco tem atuado na formação dos professores de línguas estrangeiras e, em muitos casos, surpreendentemente, estes continuam não só sem saber muito bem a que ela veio e o que de fato lhes pode oferecer, mas a rejeitá-la e muitas vezes a rejeitar cursos de língua que se apóiem em modelos lingüísticos, por muito teóricos ou coisa que o valha. A metalinguagem aparece como um monstro complicador e inútil. Raramente conseguem situar-se na história dos estudos da linguagem e descobrir a filiação de um conceito ou de uma prática. Quase

sempre, parece certo, erramos nas doses. Tudo isso é muito recente, argumentaremos nós.

Mas afinal por que a Lingüística não tem cumprido o seu papel na formação dos professores de línguas? Talvez pelo fato de que os recentes estudos autônomos em aquisição/aprendizagem de línguas não têm sido muito privilegiados nas pesquisas que por aqui se fazem e tampouco nas disciplinas de Lingüística que via de regra se oferecem nos cursos de Letras (graduação, sobretudo). É um fato que, nas suas versões mais recentes, esses estudos são raros e pouco difundidos entre nós, além de complexos, sobretudo pelas interfaces que possuem com outras áreas do conhecimento. Talvez, ainda, porque os professores de línguas estrangeiras formadores de professores de línguas estrangeiras e os professores de Lingüística não tenham tido até hoje habilidades suficientes para fazer a conjunção das várias disciplinas que precisam compor essa formação e para reconhecer os seus papéis e lugares. Talvez porque as alegadas más condições em que chegam os estudantes às universidades não permitam avançar muito (lembramos que a maioria dos que vêm à universidade para graduar-se numa determinada língua começam a aprendê-la aí, fato que gera, automaticamente, uma superposição de objetivos e obrigações que nem sempre os cursos conseguem ou podem resolver satisfatoriamente). Talvez porque, até como consequência de tudo isso, ainda se coloque a formação do professor de línguas - neste caso em geral entendida mais como prática, como habilidade para empregar técnicas e procedimentos - quase que inteiramente nas mãos das disciplinas ditas "Didática das Línguas Estrangeiras" ou "Prática de Ensino de Línguas Estrangeiras", às vezes ministradas (é o caso da USP) fora e independentemente dos cursos de línguas dados na graduação em Letras e focalizadas mais pelo viés da pedagogia do que da Lingüística (o que, de resto é totalmente lógico; não é lógica a nossa omissão, é claro). Mas ainda fazemos mais: digerimos, com bastante facilidade, as práticas de "treinamento" (odioso termo, para mim) disseminadas não só pelas escolas de línguas (ensino livre) mas também em instituições de ou

LINGÜÍSTICA E ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA:

relacionadas com o ensino formal, atividades, é claro, sempre sustentadas pelos interesses editoriais.

Por um lado, dessa forma, mesmo sem querer, incorporamos e deixamos que se reproduza, às vezes com graves consequências para nossos estudantes e depois para seus alunos, o ranço dos velhos estudos em aprendizagem de línguas, tributários às vezes de modelos já bastante superados, totalmente atrelados ao seu ensino e à produção de materiais didáticos, como que ignorando que os estudos em aquisição e/ou aprendizagem de língua estrangeira ganharam tanta autonomia hoje quanto os da própria linguagem, ou por outra, já não se dissociam deles; e como que ignorando, portanto, que as próprias práticas pedagógicas só podem ser realmente sólidas quando apoiadas num claro, ainda que polêmico, conceito de língua e num profundo conhecimento das capacidades dos aprendizes de segundas línguas e dos processos e estratégias necessários para que a aprendizagem ou aquisição da língua tenha lugar.

Quer seja pela nossa incapacidade de introduzir adequadamente essas questões na formação dos futuros professores, quer seja porque dispendemos mais energias nas nossas diferenças teóricas, terminamos por questionar e trabalhar muito pouco com nossos estudantes questões fundamentais tais como do papel dos processos internos e daquilo que procede do meio e dos meios na aquisição/aprendizagem de línguas; o peso de uma concepção de língua, de uma teoria da linguagem, e de seus postulados básicos na prática do ensino de línguas. Questões todas que, ademais, afetam os seus próprios processos de aquisição. Com isso perpetramos práticas ultrapassadas e posturas incoerentes, e alimentamos aquilo que precisaríamos combater.

Por outro lado, se associarmos essa nossa incapacidade de redimensionar os nossos currículos, conteúdos e papéis às razões que Ilari (1992, p. 18) classifica de "extracurriculares" de peso", entre as quais ele inclui as condições de trabalho dos professores, condições essas que os colocaram "em dependência absoluta em relação ao livro didático", fazendo, como mostra o autor, "desaparecer a prática de

preparar aulas”, podemos entender melhor a realidade do ensino de línguas hoje. justamente hoje, quando as línguas, além do mais, mesmo já não sendo apenas meios de acesso a bens culturais, voltam a ser, sim, nestes tempos de “globalização”¹⁰, meios (ao menos algumas), a serviço dos centros de poder, cujos discursos se reproduzem e incorporam, com muita pouca crítica, rotulados de “cultura”, a serviço dos mercados, do mundo dos negócios, mundo que exige respostas “rápidas e pragmáticas”, respostas que parecem dispensar o requinte de se saber, entre muitas outras coisas, se a linguagem é fruto de aprendizagem ou de aquisição, se linguagem é pensamento, comunicação, expressão, via de conhecimento, etc., até porque nesse cenário essas e todas as demais diferenças se diluem: respostas que parecem dispensar o requinte (ou a inutilidade, ousariam dizer alguns) de se compreender, na sua profundidade, a atividade de fala dos seres humanos.

O professor de línguas que formamos - ou que não formamos - hoje tem tudo para vir a ser presa fácil do mercado editorial. Ao atrelar-se aos materiais produzidos sem poder avaliá-los adequada e independentemente ou mesmo prescindir deles, reproduz muitas vezes estereótipos, assume, sem saber, teorias, nem sempre em harmonia com o que pratica, e com as quais não pode dialogar, ou ainda - como diz Alonso-Cortés (1989, p. 33) ao ponderar sobre a gravidade de um dialetólogo que não queira saber de fundamentos da teoria lingüística

¹⁰ Nas palavras de Bosi, no texto já citado, a globalização é vista como a versão moderna da “uniformização por alto” de um mundo cada vez mais interligado por obra do colonialismo e, num segundo momento, do imperialismo industrial e financeiro. “Para um mundo assim tendente à uniformização por alto (dita hoje “globalização”) - diz o professor - o controle das mentes se tem feito pela implantação ideológica. Idéias poucas. Difusão extensa. Reprodução intensa.” (p. 16). Reprodução tão intensa que, no caso das línguas estrangeiras, pode confundir perspectivas e até virar paródia. Esclareça-se que nada tenho contra a paródia, desde que criticamente trabalhada e explorada. Aliás, vista nessa perspectiva, pode ser uma excelente via de explicitar papéis, máscaras e, é claro, discursos.

- age com teoria, mas com a pior das teorias, que é a da ignorância: *"no querer saber de teoría, y actuar con otra, oculta e inmune a toda contrastación empirica. Al fin y al cabo una teoría no es más que un conjunto de suposiciones falsables."*

Antes de concluir o meu texto, entretanto, preciso fazer algumas ressalvas. O alvo de minhas críticas poderia parecer os livros e materiais didáticos, que no entanto, se bem muitas vezes excessivamente atrelados aos modismos e, se minuciosamente analisados, bastante homogêneos na sua essência, não são o grande vilão da história. O problema maior reside - espero tê-lo deixado claro - nos critérios empregados, ou ainda na falta deles, por quem os escolhe e adota, até por impossibilidade de uma solução mais criativa, e na forma como são trabalhados; problemas todos, como vimos, que se inserem e explicam numa história de desarmonia, de cisão, entre teoria e prática que tem mareado os nossos cursos de formação de professores e nossa atuação neles.

Por outro lado, todos devem ter percebido que querendo ou devendo falar do papel da Lingüística no ensino de línguas estrangeiras terminei falando do papel que ela não conseguiu - mesmo devendo e querendo tê-lo - ter até agora na formação da maior parte dos professores de línguas estrangeiras, e do papel sorrateiro e perigoso que ela termina tendo - pela via do desconhecimento - no ensino que se perpetra. O aprofundamento da distância ou do desconhecimento recíproco entre quem pesquisa a língua e quem a ensina, a que alude Ilari no texto já citado (1992, p. 109), precisa ser superado. E, como ele bem mostra, essa não é uma questão - ao menos exclusivamente, penso eu - de caráter puramente científico ou pedagógico, mas sim de política educacional. Que parcela de responsabilidade cabe a nós e que parcela cabe aos que definem as políticas educacionais nesse processo não é objeto de discussão neste trabalho, que só quer reconhecer que coisas precisam e podem ser feitas por nós, que estudamos a linguagem e as línguas, para melhor formar os professores de línguas.

O conhecimento das concepções ou teorias da linguagem e da língua que embasam práticas de ensino e de análise das línguas, as concepções sobre o que vem a ser adquirir e/ou aprender uma língua; a discussão sobre as capacidades e os fatores, individuais ou coletivos, e sobre os filtros - cognitivos, afetivos ou sociais - que interferem na seleção dos dados do *input* a que uma pessoa está exposta durante um processo de aprendizagem de uma segunda língua; o eventual papel da língua materna nesse processo de aquisição/aprendizagem, a discussão sobre a natureza do conhecimento linguístico e de como ele se processa; a evolução da linguagem durante a fase de aquisição (em língua estrangeira, daquilo que se convencionou chamar de Interlíngua, com a sua respectiva gramática não-nativa no plano das intuições gramaticais) e as marcas dessa evolução; os modelos de análise dessa produção interlingüística e das hipóteses gramaticais que ele revela; o papel do que se convencionou chamar de erro nesse processo evolutivo; as hipóteses sobre a língua alvo que o aprendiz vai formulando nesse processo; o eventual papel das evidências negativas ou das correções na evolução da aprendizagem; as possibilidades de que certas formas se fossilizem e os fatores que conduzem a isso; e até mesmo os tipos de fenômenos que o ensino, que os procedimentos formais e o tratamento explícito de certas questões podem provocar; tudo isso, entre várias outras coisas, deveria constituir a formação básica do futuro professor de línguas estrangeiras, ao lado de uma abordagem, teoricamente fundamentada também, dos próprios fatos linguísticos vistos em todas as suas dimensões, em especial talvez na sua dimensão pragmático-discursiva. É isso a função dos estudos da linguagem, da Linguística, e não da pedagogia.

Cumpriria, assim, a Linguística o seu papel nessa formação, oferecendo as bases para escolhas e procedimentos posteriores não aleatórios e prepararia bem o terreno para a formação propriamente pedagógica. Creio que é assim que poderíamos construir a ponte entre a teoria e a prática, fazer dialogar e conhecerem-se pesquisadores da língua e professores de língua. Creio que é assim que poderíamos resolver esta que é - concordo com Harj - não uma discussão teórica,

mas "uma questão prática, à qual é preciso responder com soluções práticas."¹¹ Mas essas soluções práticas passam, a meu modo de ver, pelo desenvolvimento da capacidade de perceber os pontos de vista teóricos e de dialogar e sobretudo de brigar com eles.

¹¹ Me sirvo aqui de palavras de Ilari, à p. 109 do texto já citado, onde ele discute as formas possíveis de superação do desconhecimento recíproco entre quem pesquisa a língua e quem a ensina. "Nas circunstâncias atuais - afirma o autor - que parecem ser de um deliberado esvaziamento de todo esforço educacional autêntico, deve-se ter em mente que não estamos diante de uma discussão teórica, mas sim de uma questão prática, à qual é preciso responder também com soluções práticas."

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALONSO-CORTÉS, A. (ed.) (1989). *Lecturas de lingüística*. Madrid, Cátedra, p. 33.
- BOSI, Alfredo. *Aula inaugural dos cursos da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo: Formações ideológicas na cultura brasileira*. São Paulo, FFLCH/USP, 1995.
- ILARI, Rodolfo (1992). *A Lingüística e o Ensino da Língua Portuguesa*. São Paulo, Martins Fontes, 1992. p. 18.

A DIMENSÃO LINGÜÍSTICO-SOCIAL DA ALFABETIZAÇÃO

Denilda Moura

Pós-Graduação em Letras - UFAL

Com o tema dessa Sessão Coordenada - A dimensão lingüístico-social da alfabetização, em que se prioriza a questão da linguagem, gostaríamos de destacar a posição de Eglê Franchi (1988), em seu livro Pedagogia da Alfabetização: da oralidade à escrita, quando postula que seu interesse é dirigido para um trabalho pedagógico que mostre uma alfabetização que se aproxime do processo natural do desenvolvimento psicológico da criança, acompanhando a maturação dos processos cognitivos envolvidos e, por outro lado, que não situe esses processos exclusivamente no sujeito alfabetizando, mas nas relações sociais mais complexas que supõem a formação dos conhecimentos como "construção" social e coletiva, estreitamente vinculada aos usos sociais da linguagem. E em que a Autora toma como pressuposto básico - que a alfabetização se vincule sempre a processos significativos e interativos, optando por uma proposta que "envolve" (literalmente) a alfabetização na oralidade das crianças, no diálogo, na discussão e contradição. E, em sua proposta, está explicitado ainda, que não se trata propriamente de voltar à velha tese da escrita como pura representação da expressão oral, mas trata-se de imergir as primeiras escrituras, limitadas por razões técnicas, em um ambiente de rica oralidade, onde esses fragmentos de escrita se contextualizam, cf. p. 13-14.

E, para a operacionalização dessa proposta, é evidente que surge necessariamente a questão do trabalho do professor. E, sobre a sua experiência, a Autora reconhece que "cada professor tem sua história pessoal, habilidade e talentos próprios, modos de relacionar-se com as pessoas e qualidades a explorar (...)". Por outro lado, "a realidade social, pessoal e lingüística dos alunos também será outra em cada situação, pelo que, tanto pelo lado do professor quanto pelo

lado dos alunos, não se pode assegurar, em princípio, o sucesso de sugestões técnicas particulares": cf. p. 14-15.

Um outro ponto que gostaríamos de destacar no livro de Eglê Franchi refere-se aos desvios de grafia, em que a Autora defende que o trabalho do professor com relação a esse "problema" deverá estender-se muito além do período da alfabetização, propriamente dito, dependendo do cuidado paciente em todo o 1º Grau, cf. p. 187.

Com relação a essa questão dos desvios de grafia, consideramos ser ela uma questão muito importante e merecedora de uma atenção especial tanto da parte de estudiosos da linguística, como de estudiosos da pedagogia e da aquisição.

Acreditamos que, sem perder de vista a direção do trabalho com a linguagem e todas as dimensões que comportam essa tarefa, é importante encontrar formas de instrumentar progressivamente as crianças das séries iniciais do 1º Grau. E, nesse sentido, vale frisar que não se trata de preparar receitas, por exemplo, para os professores desse nível de ensino, mas fornecer-lhes informações subsidiárias ao seu trabalho com o desenvolvimento da escrita de crianças desse nível de ensino. É o que nós podemos caracterizar como o momento da intervenção do professor.

Vale destacar, ainda, que temos conhecimento de numerosos trabalhos publicados, de inúmeras experiências realizadas para a elaboração de dissertações e teses; no entanto, quando entramos em contato com os professores que estão na sala de aula, isso através de visitas às escolas, de seminários ou cursos, podemos constatar que todo o material publicado parece não ter chegado ainda às salas de aula.

Geralmente, sentimos da parte desses professores uma grande vontade de modificar a sua prática, no entanto eles afirmam não se sentirem seguros ou em condições de realizarem um trabalho, por exemplo, a partir dos textos produzidos pelas crianças. O trabalho de refacção ou reelaboração dessas produções poderia, por exemplo, ser um caminho para trabalhar, além de questões discursivas e/ou organizacionais, as questões de grafia ou de ortografia, sem "apelar"

A DIMENSÃO LINGÜÍSTICO-SOCIAL DA ALFABETIZAÇÃO

para as famosas regras, que parecem não ter sido devidamente assimiladas por alunos e professores.

Para ilustrar essa questão, nós apresentamos, a seguir, fragmentos dos textos produzidos por alunos não só das séries iniciais do primeiro grau, mas também por alunos da 5ª à 8ª série.

- (1) a - Anatureza fais pater domudo (A, 2ª série)
b - eu biquei anote itera (A, 2ª série)
c - era uma vez (E, 1ª série)
d - Um serito dia João e Antônio chegou (N, 3ª série)
e - Eu vi as crianças quarentes estudando (P, 1ª série)
f - ... como as crianças se paresen inteligente (K, 2ª série)
g - ... brigô estudo asisto televisão (J, 2ª série)
h - Vou praçasa da minha tia (Js, 2ª série)
i - Eu não paticipo de nenhum jogos (A.D., 3ª série)
j - ... paz interior (...) é sentir-se interiormente sem perturbações (M, 8ª série)
- (2) a - Nós falou também sobre a aula de música se ela era boa, mas eu acho que nós devia ter sala de música (E.C., 5ª série)
b - agente conversamos, falamos de escola ... (A.R., 5ª série)
c - Um dia as planta (J, 3ª série)
d - ... foram até que cabaro se perdendo (N, 3ª série)
e - Tem pessoa que pensam que ser feliz é ser rico (A, 8ª série)
f - essas crianças não são felizes e mesmo que se mostre feliz é só aparência ... (A, 8ª série)
g - Estar feliz é está de bem com a vida, está sempre em harmonia (J, 8ª série)
h - Eu le contei sobre meus deveres (A.M., 4ª série)
i - Se eu foçe diretor do nosso colégio (A.D., 3ª série)
j - A XUXA foi passia e encontro um menino chorando ai ela levo ele para passearedeu um doce para ele e foram passear no bondinho ai o menino olho para

tras e viu a mãe dele. No outro dia tava o menino e o seu colega assistindo televisão tava passando o programa da XUXA (SC, 3ª série)

Com base em um grande número de dados colhidos de produções escritas de alunos de várias séries do primeiro grau, estamos realizando um levantamento das dificuldades apresentadas pelos alunos, em suas produções escritas. Pelo que já podemos detectar até o momento, podemos comprovar a afirmativa de Honvault (1995:22), "as palavras de língua têm uma forma gráfica e geralmente somente uma, e a utilização dessas palavras em frases obriga a ajustamentos ou concordâncias sintáticas. Sabemos também que para ortografar palavras, isoladas, em frases ou em textos, utilizamos as letras do alfabeto, que existem caracteres ortográficos diferentes, que podemos escrever em caracteres de imprensa ou em cursiva, sem modificar a mensagem, que existem regras de emprego para as maiúsculas e as minúsculas, enfim, sabe-se muitas coisas..." E sabendo-se de todas essas coisas, resta saber como esse conjunto funciona. Que referências nos permitem a apropriação de uma ortografia que é um instrumento de comunicação gráfica, mas também a face visível e fixa de um certo número de princípios de escrita que a linguística pôde estabelecer.

Por outro lado, gostaríamos de destacar que os alunos têm demonstrado uma consciência normativa que implica na idéia que eles têm das formas corretas ou aceitáveis de uma língua, sobretudo em se tratando da língua escrita. Sobre essa questão, ver Blanche-Benveniste (1987), em "A linguagem domingueira"; Franchi, Eglê (1984), em *E as crianças eram difíceis... A Redação na Escola*.

Acreditamos que através de aproximações entre a fala e a escrita, na perspectiva de identificar e analisar casos de ortografia lexical (a escrita de palavras) e casos de ortografia gramatical (a escrita que representa as variações de gênero e número do nome, a conjugação de verbos e os fenômenos de concordância resultantes, cf. Blanche-Benveniste & Chervel (1969: 174), estes a nível do enunciado ou da frase.

A DIMENSÃO LINGÜÍSTICO-SOCIAL DA ALFABETIZAÇÃO

Acreditamos, ainda, que o tratamento das dificuldades de escrita que as crianças apresentam, sobretudo nas séries iniciais do primeiro grau, poderão ser minoradas a partir de uma análise cuidadosa entre a fala e a escrita, comparando-as termo a termo, em suas organizações mais essenciais e mais úteis, segundo Catach (1988: 111). Ainda segundo Catach, é preciso fazer a volta pela fala, enraizar os hábitos da escrita nos hábitos da fala, o que não é perder tempo, isso é motivar a criança, apelar para o que lhe interessa, para o que ela conhece melhor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. BLANCHE-BENVENISTE, Claire. "A escrita da linguagem domingueira", in: FERREIRO & PALÁCIO, Os Processos de Leitura e Escrita, Porto Alegre: Artes Médicas, 1987, p. 195-212.
2. BLANCHE-BENVENISTE, Claire & CHERVEL, André. L'Orthographe. Paris: Maspéro, 1978 (nouvelle édition augmentée d'une postface).
3. CATACH, Nina (Org). Pour une Théorie de la Langue Écrite. Paris: Éditions du CNRS, 1988.
4. DUCARD, Dominique, HONVAULT, Renée, JAFFRÉ, Jean-Pierre. L'Orthographe en Trois Dimensions. Paris: Nathan, 1995.
5. FRANCHI, Eglê. E as crianças eram difíceis ... A Redação na Escola. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
6. _____. Pedagogia da Alfabetização. Da Oralidade à Escrita. São Paulo: Cortez Editora, 1988.

**ALFABETIZAÇÃO: DA DISCURSIVIDADE À
MORFOSSINTAXE DA LÍNGUA**

Irlandé Antunes

Departamento de Letras, Universidade Federal de Alagoas

Na pretensão de estabelecer os fundamentos teóricos para as considerações a serem feitas neste trabalho, empreendo a recapitulação de três pontos dos quais passo a apresentar um sumário de desenvolvimento.

1. Os padrões morfosintáticos da língua e o exercício da atuação verbal

Qualquer perspectiva da teoria linguística da conta de que subsiste e subjaz a toda experiência de interação verbal um conjunto de regras que estabelecem os modos de organização das unidades de maneira que o seu conjunto faça sentido e possa funcionar comunicativamente. Se é verdade que a atividade verbal ultrapassa os limites do linguístico, também é verdade que sem a materialidade das palavras não há o exercício da linguagem verbal, como é verdade também que tais palavras se devem compatibilizar de acordo com padrões morfosintáticos - além de outros semânticos e pragmáticos - mais ou menos estabelecidos.

2. A discursividade da língua como condição de aquisição desses padrões

A apreensão dos padrões da organização morfosintática da língua submete o sujeito a condição inevitável de exposição ao uso da língua, na forma necessária da sua textualidade e da sua discursividade. Ou seja, é na condição da língua-em-função (cf. Schmidt, 1978) que se incorpora todo o conjunto dos padrões morfosintáticos da língua. Não os padrões pelos padrões, distanciados do sentido e das utilizações com que podem funcionar na atividade verbal que as pessoas empreendem no cotidiano.

3. A discursividade da língua, igualmente, como condição de explicitação das regras de morfossintaxe

Em relação aos padrões morfossintáticos da língua, cabe à escola providenciar a sua crescente explicitação, na pretensão única de assegurar ao sujeito aprendiz uma atuação verbal cada vez mais adequada e linguisticamente coerente. Essa pretensão será conseguida na medida em que aquela explicitação tiver como parâmetro as ocorrências textuais e o caráter discursivo de tais ocorrências. Só o sentido conferido pela funcionalidade do texto e do discurso pode emprestar relevância e aplicabilidade à atividade metalingüística de explicitação de regras e de padrões gramaticais. Não está em questão retirar da programação do ensino a explicitação desses padrões. Está em questão o modo como fazê-lo para que se consigam desempenhos verbais eficientes e eficazes, conforme as exigências de cada evento interacional.

4. Análise de uma experiência de avaliação

Na tentativa de apreciar a pertinência concedida a esses princípios, tomaram-se, aleatoriamente, quarenta exercícios de avaliação realizados por alunos do Ensino Fundamental da cidade de Recife, PE. Procurou-se avaliar nesses exercícios a correspondência estabelecida pelos alunos entre os elementos de morfossintaxe solicitados nos comandos das questões e as soluções por ele encontradas.

Os resultados apontaram para uma **nitida, expressiva e desconcertante discrepância** entre a solicitação feita e a resposta apresentada.

À guisa de exemplificação, selecionei três questões e para cada uma algumas das respostas que me pareceram mais salientes.

Questão 1:

Leia a frase a seguir e retire dela o que se pede:

Os móveis ficavam molhados por causa das goteiras.

a) sujeito:.....

b) predicado:.....

ALFABETIZAÇÃO: DA DISCURSIVIDADE À MORFOSSINTAXE DA LÍNGUA

Soluções encontradas:

1.1. sujeito: molhados
predicado: goteiras

1.2. sujeito: molhados
predicado: móveis

1.3. sujeito: moveis goteiras
ficavam
predicado: molhados por
causa

1.4. sujeito: menino
predicado: virava gostava
de goteiras.

1.5. sujeito: Os moveis
ficavam
predicado: molhados por
causa das gotairas

1.6. sujeito: os sujeito ficavam
molhados da goteiras
predicado: os predicados
ficavam molhados por causa da
goteira

Questão 2.

Reescreva a frase abaixo, colocando o verbo nos tempos indicados:

Os mais velhos ficam aborrecidos.

Passado.....

Futuro.....

Soluções encontradas:

2.1. presente
omipotente

2.2. Os mais novos vicaram
aburrecido

Os mais velhos ficaram
alegre

2.3. ficam aborrecidas
as mais velhas

2.4. Os mais velhos ficol
aborrecidos

Os mais velhos ficam
aborrecidos

Questão 3.

Observa-se que as panelas eram poucas para tantas goteiras e elas terminavam transbordando.

O pronome **elas** está no lugar da palavra

Soluções encontradas:

3.1. as meninas

3.2. terminavam

3.3. mulheres

3.4. feminina

3.5. não

3.6. sim

3.7. elas terminavam

3.8. estava

Uma análise da correspondência pretendida entre os comandos dessas questões e as soluções encontradas evidencia o descarte de qualquer apelo ao estabelecimento de relações textuais - retrospectivas ou projectivas - e, até mesmo, de relações situacionais. Evidencia o descarte à busca minimamente pertinente do conteúdo da solicitação. Evidencia que as hipóteses de solução estiveram ausentes, que as alternativas não foram postas, os cálculos mais elementares não foram levantados - nem como numa adivinhação corriqueira. Se nos detemos sobre as respostas dadas à questão 3, constatamos que se perdeu inteiramente o sentido das relações referenciais entre os grupos nominais postos em questão, (cf. a substituição de 'elas' por 'as meninas', 'terminavam', 'mulheres', 'feminina'), o que deixa sem sucesso qualquer tentativa de compreensão mais global do enunciado.

E o resultado desse exercício está aí: a produção de frases sem sentido, fora de qualquer aproximação coerente com os elementos da solicitação. Como se não estivesse em jogo uma atividade de

linguagem. Como se se tratasse apenas da oportunidade, de preencher, não importa como, as linhas deixadas em branco. Como se se pudesse admitir que solicitação e resposta não constituem um par cujos elementos se condicionam mutuamente e que a qualquer solicitação pode caber qualquer resposta. É como se se pudesse admitir que as palavras não guardam os limites de sua própria definição semântica e de sua eventual dependência cotextual e contextual. Um absurdo lingüístico. Mais: um absurdo comunicativo. Que não existe no cotidiano da fala desses alunos e que parece ter-se instaurado na prática reiterada da desconsideração à discursividade da língua, à sua condição de prática social a serviço do mais amplo entendimento humano.

Não creio que esteja dizendo novidades. Mas creio dever persistir na advertência de que existe uma espécie de miopia - muito cômoda para uns tantos - quanto a se reconhecer que a explicitação dos aspectos morfo sintáticos da língua - absolutamente imprescindíveis ao adequado exercício verbal, como disse - dar-se-ia de forma mais produtiva se criássemos as condições para concentrar as atividades de ensino nas regularidades do texto falado, ouvido, escrito e lido. Muito mais, ainda, na etapa do Ensino Fundamental, quando determinadas nomenclaturas e classificações metalingüísticas soam esquisitas, ininteligíveis e podem resultar odiosas.

5. Pensando a alteração desse quadro

O que, muito veladamente, se pretende assegurar com esse tipo de ensino?

- A exclusão de um grande número de pessoas do processo de construção da cidadania, no qual intervém também a adequada e relevante atuação verbal? O desprestígio da carreira de magistério, que se prestando, assim, a um trabalho tão pouco significativo socialmente justifica os níveis de preparação institucional que obtém e as cifras salariais que alcança? A redução e o falseamento do fenômeno lingüístico, esvaziado, assim, de suas funções sociais e histórico-políticas?

Um dado não pode ficar sem consideração: revelou-se inteiramente significativo que, no material analisado, as discrepâncias percebidas desapareceram quando as solicitações tiveram como objeto a produção de um texto, devidamente contextualizado e fazendo sentido na situação em que figurava circular. Assim é que, com base em um desenho em quadrinho que mostrava uma brincadeira em que a Mônica, de olhos vendados, confundiu o Cascão com um porco, foi feita a seguinte solicitação:

Escreva no balão o que Cascão pensou sobre o que Mônica fez.

O exame de todas as provas revelou que os alunos - os mesmos autores das discrepâncias apontadas acima - responderam coerentemente, com base nas interdependências dos elementos postos ou sugeridos na figura. Respostas como:

1. "Aquele dentuça mim confundindo com um porco";
2. "Me confundio com um porquinho que xera mal";
3. "eu posso ser jujo mais pra pensar que eu sou um porco";
4. "Monica não gostei da pallaçada";
5. "não achei graça monica não quero brincar mas";
6. "a monica pensou que eu fosse um porco.";
7. "já passou monica passou que eu era um porquinho";
8. "Só porque eu não tomo banho ela vai me confundir com um porco."¹²
9. "Ela está achando que eu sou o que Um porco é?";
10. "Eu acho que ela pensou que eu estava ali por riso."

e outras semelhantes revelam que as dificuldades existentes são de natureza ortográfica - ou pouco mais - e se afastam, assim, daquele sem-sentido atestável nas respostas às outras questões não textuais. É

¹² O aluno que deu esta resposta, em relação às questões não textuais, teve um desempenho igual ao dos colegas nos exemplos atrás. Ou seja, fugiu inteiramente à tarefa de captar o sentido posto nas solicitações e de procurar uma resposta que, pelo menos, se aproximasse com um mínimo de coerência.

ALFABETIZAÇÃO: DA DISCURSIVIDADE À MORFOSSINTAXE DA LÍNGUA

de referir-se que, em todo o conjunto analisado, não só nenhuma discrepância foi identificada quando se tratou de dar "fala" a personagens de um evento comunicativo, como também se pôde constatar o acerto no recurso à expressividade que os termos da suposta enunciação requeria.

Se juntarmos as parcelas desse resultado global, fica uma suspeita: a de que a criança, que inicia a alfabetização no pleno exercício da atividade oral, construindo, portanto, nas mais diversas situações, textos coesos e coerentes, vai gradativamente afastando-se desse saber e aproximando-se de desempenhos sem sentido, ao acaso, como aqueles apontados acima. Mas fica também uma sugestão: a de que os parâmetros da textualidade e da discursividade favoreceriam o estudo e a reflexão sobre a língua (cf. Geraldí (1993, Travaglia, 1996) em ordem a que se domine cada vez mais ampla e mais relevantemente o saber lingüístico. Tudo isso, ainda, sem a desconfortável impressão de que estudar português é uma tarefa insana, inglória e inútil, da qual o aluno se livrará tão cedo possa.

Tais considerações precisam estar presentes - mais do que já estão - às salas de aula, das Pós-Graduações aos cursos de Magistério - onde se formam os alfabetizadores e os professores de português. Para que a Lingüística se afirme cada vez mais como **uma ciência social, ao lado de outras, empenhada nos ideais da compreensão, da plenitude e da felicidade humana.**

BIBLIOGRAFIA

- GERALDI, João Wanderley (1985) Portos de passagem. Martins Fontes: São Paulo.
- HÜCK, Heribert (1980) Linguistique Textuelle et enseignement du français. Hatier: Paris.
- SCHMIDT, S. (1978) Lingüística e Teoria de Texto. Pioneira: São Paulo.
- TRAVAGLIA, Luís Carlos Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus, Cortez: São Paulo.

substituições que se produzem como relações entre cadeias ou fragmentos textuais, indo além da ilusão dos termos isolados ou do texto pronto e sua linearidade.

A metonímia, por sua vez, é tida como representação da parte pelo todo e do todo pela parte. Lemos (op. cit.) torna essa definição essencial para se entender o processo metonímico:

Na medida em que a cadeia/estrutura representa um elemento que está ausente dela como posição na qual está inscrito, pode-se dizer que atua como o todo representando a parte. O inverso também é verdadeiro: em cada elemento está inscrito sua posição na cadeia/estrutura e é nessa medida que o elemento pode representar toda a cadeia, enquanto parte que representa o todo. (op. cit.:127).

O processo de significação na atividade lingüístico-discursiva estaria vinculado a um duplo movimento de restrição e ampliação do que vai sendo constituído sob a forma de unidades de ordem vária (Lemos, em preparação). Cada unidade abre, por um lado, possibilidades de deriva (Pêcheux, 1983) e, por outro, produz como efeito a ressignificação na medida em que implica relações com outras unidades.

Contudo, esse movimento não é promovido às cegas, nem as unidades se estabelecem previamente ao texto ou discurso para o sujeito. Elas são entendidas como produtos de relações entre significantes¹⁵. Sua determinação decorre do fato de cada fragmento colocar em cena o sujeito, por ele também significado.

Todo este processo está marcado pela historicidade e pelo equívoco constitutivo do movimento que permite tanto a produção do sentido quanto a do sujeito. (Orlandi & Guimarães, 1987; Orlandi, 1996).

É preciso, no entanto, articular os processos metafórico e metonímico com a constituição de unidades e de sentidos

¹⁵ Esta idéia começa a ser discutida em Saussure (1916) ao tentar formular a Teoria do Valor.

Refletir sobre o processo de ressignificação exige supor algo da ordem da singularidade. A relação sujeito/linguagem nunca se dá da mesma forma, nem tem o mesmo efeito sobre aqueles que produzem o texto. Isto se deve à relação imaginária que o sujeito mantém com o sentido, produzida pelo duplo esquecimento como formulado por Pêcheux (1975). Também é preciso apontar que a produção de sentido é efeito de interpretação e está relacionado ao fato do sujeito estar condenado a significar (Orlandi, 1996).

O primeiro enunciado de Nara ("... *a nossa história vai tê um bumbum, outro bumbum...*") não se fixa em lugar nenhum e se perde na cadeia discursiva. A própria criança continua dizendo que "*eles sempre conversavam*", até que é detida por Isabel quando surge o nome de um possível personagem: "um *chamava tóti*". Este começo bastante inusitado, que parece ter relação com um processo metonímico, traz alguns elementos que nos permitem supor um lugar de significação em uma estrutura e de escuta que tem efeito sobre Nara e Isabel.

A não-escuta do que Nara vai dizendo parece estar relacionada à possibilidade de interpretação e à historicidade que marca estas condições de produção. Passar por "bumbum" e "tóti" para finalmente fixar em "todi" indicia a marca da historicidade que permite a atribuição de sentido.

A arremetida de personagens e sua posterior nomeação é um índice desta inclusão do sujeito na estrutura. Apesar de falar coisas que, em parte, se perdem no fluxo discursivo, Nara não fala qualquer coisa. Já há aí um processo de significação e metaforização que mantém relação com aquilo que pode vir a ser uma "história inventada". Isto se deve à historicidade presente nestas condições de produção e ao modo como tem sido significado este processo.

Porém, o jogo entre este movimento metafórico/metonímico nesta prática de textualização imediatamente é ancorado ao se nomear um personagem. A troca de "t" por "d" não é uma simples confusão entre "tóti" e "todi" por parte de Isabel. Ela é o

PROCESSOS DE RESSIGNIFICAÇÃO NA PRODUÇÃO DO TEXTO NARRATIVO

reflexo simultâneo entre o processo metonímico produzido por uma espécie de "deslizamento fonológico" e o metafórico que aproxima a forma "tôti" de algum sentido "identificável", de alguma unidade possível. Em um primeiro momento, este significante não parece emergir com um sentido muito preciso ou ter uma significação prévia. Ele fica flutuando com as diferentes possibilidades de escuta que demanda. Só depois que foi enunciado pela primeira vez é que começa a ser ressignificado e estabilizado em um determinado lugar e que irá produzir efeitos sobre toda a possibilidade de "criação" da história¹⁶.

A transformação de "tôti" em "todi" parece ser válida para as duas crianças, entretanto a escuta desta mudança aponta para direções divergentes. "Tôti", ao se transformar em "todi", convoca em Nara nomes de coisas vinculadas a um certo domínio temático, como apontam os termos "nescau" e "leite".

Assim, para ela se estabelece o seguinte paradigma na nomeação dos personagens:

"um chamava Todi"

"outro chamava Nescau"

"outro chamava Leite"

Também apontando para um funcionamento metafórico, apesar de em outro sentido, a insistência do enunciado de Isabel "- *Eu já sei*", que acontece nos turnos 4, 6 e 8 de Isabel, indicia outra possibilidade de ressignificação e abre outro leque de interpretações possíveis.

A escuta de Isabel traz outros textos para a relação com o significante "todi". Há uma sobredeterminação que não permite supor um movimento linear. Há textos latentes sob aquilo que ela diz. Como entender isto?

¹⁶ Há alguns autores que têm refletido sobre este processo de significação nas teorias de linguagem. Vale a pena citar os trabalhos de Pêcheux (1975, 1983), que são retomados por Orlandi e, também os trabalhos de Lemos (1992, 1994) sobre os processos em torno da aquisição de linguagem.

A ressignificação de "tôti" em "todí" traz junto "todinho", como fica enunciado logo em seguida, no turno 12 de Isabel. Contudo, a emergência de "três porquinhos" parece sinalizar para outros textos. De um lado, pode-se lembrar que, na época, a TV veiculava uma propaganda, cujo produto "todinho" era apresentado com 3 sabores diferentes: todinho de chocolate, de morango e de creme. De outro, pode-se perguntar porque Isabel primeiro diz "porquinhos" e não "todinhos", Provavelmente porque "três", neste universo discursivo, está colado a "porquinhos", mas também porque "todinhos" mantém outras relações com "porquinhos", como por exemplo, com a marcação morfológica do diminutivo própria da língua e uma aproximação fonética bastante grande entre "po(r)" e "to" e "qui" e "di". Este intenso cruzamento poderia ajudar a entender a formação de "três Todinhos", conforme enunciado por Isabel, e o processo de ressignificação aí presente.

Esta articulação entre os termos parece supor uma certa concomitância de um funcionamento metafórico e metonímico em relação às formações discursivas e às condições de produção que irão legitimar esta prática de textualização.

Neste cruzamento de textos, pode-se dizer que "todinho" preserva a parte de um todo relacionado ao texto publicitário e "três" também preserva a parte de um todo relacionado à história dos "três Porquinhos".

Este movimento produz pontos de ancoragem nos quais sentidos são congelados. Estes pontos de ancoragem estariam relacionados ao funcionamento metafórico, já que alguns sentidos se cristalizam e passariam, através do efeito retroativo, a ser tomados como referência ao que virá depois e vice-versa.

Estes pontos de ancoragem propiciados por um funcionamento metafórico parecem ter algum tipo de relação com a idéia de sítios de significância postulada por Orlandi (1993, 1996). Para ter sentido, é preciso que intervenha a história, o já-dito, o interdiscurso. Entendendo o sentido como sendo da ordem do imaginário, pode-se dizer que ele se refaz na singularidade de cada

PROCESSOS DE RESSIGNIFICAÇÃO NA PRODUÇÃO DO TEXTO NARRATIVO

sujeito e na particularidade de cada condição de produção. O "todinho" aí dito, apesar de ter relações com o produto "toddy", já é outra coisa.

Talvez seja a ausência de uma relação com o interdiscurso que não permita a escuta para "abelhas" em 9 Nara, nem para a criação de "opelas" dito no turno 11. Estes enunciados não conseguem manter relações com uma memória discursiva, com o já-dito.

Entretanto, por que é dito "abelhas" e, logo depois, "opelas"? Por que é produzido "opelas"? Poderia se dizer que aí não houve escuta ou que não se estabeleceu nenhum processo de resignificação? Não se pode esquecer que tanto um como o outro sucedem a pergunta de Isabel "como chama?", indicando que ela está tentando nomear um personagem.

Isabel e Nara estão em posições bastante diferentes na linguagem. Enquanto a primeira se mostra falada por um movimento em direção à unidade, em Nara, mesmo acatando os sentidos sugeridos pela amiga, parece predominar um outro movimento. Neste movimento, o processo de resignificação parece prescindir de uma busca de sentido. Primeiro Nara diz "abelhas" que parece estar relacionado a um movimento metonímico, assim como quando diz "bumbum". Ser uma palavra da língua não garante sua entrada na história que escrevem. O primeiro enunciado foge de qualquer relação com o que vem sendo dito. Tem um certo efeito de estranhamento que não faz unidade, nem é resignificado.

Imediatamente após este enunciado emerge "opelas" que, diferentemente de "abelhas", não traz nenhum sentido possível, nem consegue se inscrever em nenhuma relação com o já-dito, com a historicidade, com a memória discursiva, com o que vem sendo dito em torno da história, impossibilitando a escuta, a interpretação, a resignificação do dito. Tanto uma como a outra não têm efeito sobre o texto que escrevem.

Contudo, "abelhas" mantém relações com "opelas". Se se considerar que entre "tôti" e "todi" há aquilo que chamei de "deslizamento fonológico", aqui poderia ser apontando um semelhante modo de funcionamento. Sob o "a" e o "b" de "abelhas" há uma pressão de outros termos que apontam para a latência do significante. A entrada de "o" e "p" indica isto. Neste sentido, há indícios de ressignificação por parte de Nara, porém a ausência de relações com o interdiscurso parece estar relacionada com a impossibilidade de se estabelecer uma unidade de sentido.

A relação entre "abelhas" e "opelas" aponta para um movimento da língua que rompe com uma ordem imagiária. Uma combinação que as regras de formação de nomes pode até validar, mas que não se legitima no discurso, não sendo mais ressignificado. Aqui, talvez, possa ser apontada de modo mais forte o equívoco constitutivo da língua, a materialidade do significante e sua relação com o não-sentido.

Apesar dos eixos de equivalência que se produzem levarem a direções diferentes, isto não quer dizer que é qualquer coisa ou qualquer sentido que pode entrar na cadeia discursiva, visto que ela está relativamente determinada pelos domínios discursivos e pelas condições de produção que a articulação entre significantes vai pondo em funcionamento e produzindo múltiplos efeitos de sentido em cada sujeito.

Estes sentidos nunca poderiam ser entendidos fora de sua historicidade. Isto tem a ver com os enunciados "...bumbuns...", "...abelhas..." e "...opelas..." que, apesar de terem sido acenados como possibilidades de nomeação, não produzem efeitos sobre o fluxo discursivo, nem sobre Isabel e em certo sentido, nem sobre a própria Nara.

A entrada de um significante na cadeia discursiva mobilizaria 'pontos de ancoragem' através dos quais certos sentidos seriam congelados. Esta espécie de 'ancoramento do sentido' parece estar relacionada ao processo de metaforização, já que alguns

PROCESSOS DE RESSIGNIFICAÇÃO NA PRODUÇÃO DO TEXTO NARRATIVO

significantes fixam-se e passam a ser tomados como referência do que virá depois e vice-versa (movimento de retroação).

A tensão deste duplo movimento de abertura e fechamento constitutivo do funcionamento metafórico/metonímico nesta prática de textualização seria marcada por uma "captura"¹⁷ do sujeito pela articulação entre significantes, levando-o a ressignificar aquilo que está sendo dito e escrito.

O processo de ressignificação nestas práticas de textualização, parece então estar relacionada ao modo como se fazem todas essas relações. Não se pode deixar de considerar que é através delas que há a possibilidade de equivocação. Isso irá permitir a suposição de uma inconclusibilidade permeando o tempo todo o "lugar" de autor. Um lugar em que o efeito de unidade pode ilusoriamente se estabelecer, mas que pode a qualquer instante se desfazer, guinchando o sujeito novamente em direção a uma busca de sentido, de interpretação, de ressignificação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CALIL, E. (1995) "Ao sabor dos títulos: uma releitura lingüístico-discursiva da noção de coerência". In: Z. de M. Ramos de Oliveira (org.) *A criança e seu desenvolvimento: perspectivas para se discutir a educação infantil*. São Paulo: Cortez, pp.131-159.
- LEMONS, C. T. G. (1992) "Prefácio" In: M. C. Perroni *Desenvolvimento do Discurso Narrativo*. São Paulo: Martins Fontes, pp. ix - xviii.
- _____. (1995) "Lingua e discurso na teorização sobre aquisição de linguagem". *Letras de Hoje*, 102, Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, pp. 9-28.

¹⁷ Esta noção tem sido tratada e discutida por Lemos (1992, 1994).

- _____. (em preparação) *Na esteira do significante: uma proposta radical em Aquisição de Linguagem*.
- ORLANDI, E. P. (1993) "Vão surgindo sentidos" In: E. Orlandi (org.) *Discurso Fundador: a formação do país e a construção da identidade nacional*. Campinas: Pontes, pp. 6 - 14.
- _____. (1996) *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- ORLANDI, E. P. & GUIMARÃES, E. (1987) "Sujeito e Texto". In: *Cadernos PUC*, 22. São Paulo: Educ, pp. 58 - 79.
- PÉCHEUX, M. (1975) *Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas: Unicamp. 1988.
- _____. (1983) *O Discurso: estrutura ou acontecimento*. Campinas: Pontes. 1990.
- SAUSSURE, F. (1916/1987) *Curso de Linguística Geral*. São Paulo: Cultrix.

A QUE PODEM/DEVEM CONDUZIR OS ESTUDOS SOBRE A DIVERSIDADE LINGÜÍSTICA NO BRASIL?

Suzana Alice Marcelino Cardoso
Universidade Federal da Bahia

A comunicação tem por título uma pergunta que pressupõe duas assertivas de natureza afirmativa. A primeira diz respeito ao reconhecimento da diversidade lingüística no Brasil, diversidade que se traduz na pluralidade de usos do português brasileiro, na existência de numerosas línguas indígenas – 150 a 180 línguas –, na presença de diversificadas línguas de emigrantes e nos dialetos fronteiriços que resultam do contacto lingüístico português-espanhol. A segunda admite que o reconhecimento dessa pluralidade de usos, dessa diversificação de línguas e do carácter multidialectal do falante brasileiro deve ter uma conseqüência político-lingüística e lingüístico-cultural.

O que pretendo trazer à consideração é exatamente a interface entre esses dois polos -- a visão da diversidade e a relação desse conhecimento com as postulações políticas para o ensino -- na ótica particular do que diz respeito à língua portuguesa no Brasil.

E começo retomando a idéia de que a muitas vezes cantada **unidade lingüística do Brasil** ou, mais precisamente, **unidade do português brasileiro** de há muito deu lugar ao reconhecimento da diversidade de usos, à aceitação, pelo menos por alguns, da pluralidade de realizações, ao sentimento de que a essa fundamental e básica unidade do sistema se sobrepõe uma variedade de normas. Sistema único e diversidade de realizações se constituem, hoje, numa verdade incontestada. Nesse campo os estudos de dialectologia e de sociolingüística vêm dando significativa colaboração.

O reconhecimento da variação diatópica, objetivo por excelência da dialectologia, nada obstante o esforço de alguns, entre os quais cito Serafim da Silva Neto, Celso Cunha, Nelson Rossi, não conseguiu ainda alcançar em nosso país o desenvolvimento esperado.

Descrições regionais que apontam para fenômenos localizados em áreas têm sido objeto de estudos diversos e também de teses de doutorado e dissertações de mestrado. São trabalhos dos quais resulta um maior aprofundamento do conhecimento de regiões mas que ainda não alcançaram o ideal mais amplo de permitir o traçado de áreas e definir regiões dialetalmente identificadas.

O esforço na produção de atlas lingüísticos, procurando encontrar na geolingüística instrumento e apoio para a definição da realidade do português do Brasil, também se tem feito de maneira parcimoniosa. A geografia lingüística, pela própria natureza do método em que se fundamenta, está apta a oferecer respostas precisas e a encontrar o traçado lingüístico de cuja falta padecê o português brasileiro. Há, pois, uma função a ser desempenhada pela dialectologia, visando a descrição do português do Brasil. É nesse particular os atlas lingüísticos têm um papel relevante.

A importância de buscar-se a descrição do português brasileiro através do método geolingüístico remonta à década de 50 quando se propôs a elaboração de um atlas lingüístico do Brasil. Tal empreitada, de logo, foi sentida como inexequível nos termos em que era posta, ou seja, empreender-se de uma só vez a consecução de um atlas geral do país. Da consciência-consenso a que chegaram lingüistas e filólogos resultou a idéia de buscar-se a construção do atlas geral através de atlas regionais. Desse modo, foram tomadas iniciativas das quais resultaram os cinco atlas já publicados - o *Atlas Prêvio dos Falares Baianos* (1963), o *Esboço de um Atlas Lingüístico de Minas Gerais* (1977), o *Atlas Lingüístico do Paraíba* (1985), o *Atlas Lingüístico de Sergipe* (1987) e o *Atlas Lingüístico do Paraná* (tese de doutorado de Vanderci Aguilera, 1991, publicado em 1995). A esses seguiram-se os esforços para elaboração de outros que se encontram em andamento e em fases diferenciadas de realização: o atlas lingüístico dos pescadores do Rio de Janeiro, o atlas lingüístico do Ceará, o atlas lingüístico da Região Sul, o atlas lingüístico de São Paulo, o atlas lingüístico do Acre e o atlas lingüístico de Mato Grosso do Sul. Esse trabalho, que traduz o

A QUE PODEM/DEVEM CONDUZIR OS ESTUDOS SOBRE A DIVERSIDADE LINGÜÍSTICA NO BRASIL?

empenho de pesquisadores de diferentes áreas e universidades, deverá permitir atingir-se a visão globalizante da geolinguística brasileira, que de há muito se deseja.

Para tanto, porém, um mínimo de coordenação se faz necessário para que possam ser traçados caminhos que permitam a intercomparação de dados da qual surgirão os elementos capazes de definir áreas e determinar regiões geograficamente diferenciadas e delimitadas. Esse passo, todavia, está faltando e precisa ser dado para que se possa, de fato, ter um conjunto de elementos gerais e intercomparáveis.

Ao lado da dialectologia, ganham corpo os estudos de sociolinguística que, priorizando a relação entre os fenômenos lingüísticos e as diferentes realidades sociais, descrevem a realidade brasileira sob uma pluralidade de ângulos. A relação entre língua e sociedade -- usos diferenciados de estratos sociais, faixas etárias e de falantes pertencentes a sexos distintos e profissionalmente diversificados -- aponta, por outro lado, caminhos, que não são, fundamentalmente, os da diatopia mas os da sociolinguística, os quais permitem completar-se a visão da realidade da língua no Brasil. Como bem chamou a atenção Mattos e Silva (1996: 27)¹⁸:

O grande avanço da Sociolinguística se funda basicamente na sua conceituação de língua como sistema intrinsecamente heterogêneo, em que se entrecruzam e são correlacionáveis fatores intra e extralingüísticos, ou seja, fatores estruturais e fatores sociais (como classe, sexo, idade, etnia, escolaridade, estilo).

acrescentando, logo a seguir que

¹⁸ ROSA VIRGÍNIA MATTOS e SILVA, "Variação, mudança e norma (Movimentos no interior do português brasileiro)". In: Suzana Alice Marcelino Cardoso (org.) *Diversidade lingüística e ensino*. Salvador: EDUFBA, 1996, p.19-44.

A QUE PODÊM/DEVEM CONDUZIR OS ESTUDOS SOBRE A DIVERSIDADE LINGÜÍSTICA NO BRASIL?

como o traçado definitivo para uma divisão dialetal do Brasil. No primeiro estudo, tomei os resultados apontados pelos atlas da Bahia e de Minas Gerais no que se refere à realização das vogais médias pretônicas para confrontá-los com o que estabelece Nascentes (1953)²¹. Dessa comparação resultou em primeiro lugar a constatação de que os limites que estabeleceu Nascentes se confirmaram com os dados cartografados. Em segundo lugar, vê-se que há, bem delimitadas, duas áreas brasileiras pelo menos no que se refere a esta parte do Brasil, ou seja, no conjunto Bahia-Minas Gerais. O segundo estudo traz à consideração a questão da africada, ou melhor dizendo, das africadas palatais surdas que se registram no território brasileiro. Africadas, plural, porque, de fato, se apresenta um conjunto de realidades de natureza distinta. Assim, tomei para exame a africada palatal surda que se registra no decurso *ít*, em formas tais como *oito*, *cottado*, *biscoito*. O exame desse último caso também mostrou uma proximidade muito grande entre o sul da Bahia e o norte de Minas Gerais.

Tais dados de natureza diatópica, muito poucos mas citados a título de ilustração, mostram como áreas dialetais se apresentam no território brasileiro, embora se necessite, para uma divisão dialetal do Brasil, da identificação de um número maior de fenômenos e do reconhecimento da sua relevância para que se possa considerá-los como elementos delimitadores e demarcadores de áreas.

No campo dos estudos sociolingüísticos, um exemplo a trazer-se diz respeito à simplificação dos paradigmas flexionais verbais, fenômeno relacionado à seleção do pronome pessoal sujeito. Freitas (1991)²² mostra que convivem no português do Brasil desde o paradigma histórico pleno referente – três pessoas do singular e três

²¹ ANTENOR NASCENTES, *O linguajar carioca*. Rio de Janeiro: Organização Simões, 1953.

²² JUDITH FREITAS, "Descrição da norma lingüística culta e sua aplicação pedagógica". *Revista Internacional de Língua Portuguesa*, 4, 1991. Lisboa..

pessoas do plural -, que é ensinado nas gramáticas pedagógicas, até os paradigmas que mostram a oposição entre a primeira pessoa e as demais, sem distinção número-pessoal. Em tese de concurso, apresentada à Universidade Federal da Bahia em 1975²³, tratei da simplificação dos paradigmas flexionais verbais e conseqüentemente da redução de pessoas em uma localidade rural.

Os estudos, como de forma exemplificativa procurei mostrar, tanto no campo da Dialectologia como no da Sociolinguística, começam a oferecer elementos para uma definição de áreas dialetais do Brasil, conhecimento fundamental à implementação de políticas linguísticas para o país.

Após essa breve constatação e exemplificação de áreas dialetais, passo a considerações que podem ser esperadas como respostas à pergunta formulada -- a que podem/devem conduzir os estudos sobre a diversidade linguística no Brasil? -, procurando respondê-la com breves considerações sobre o ensino, a editoração de livros didáticos e a orientação de uma política de reconhecimento e validação de todas as modalidades de uso do português brasileiro.

Diversidade e ensino

Uma primeira aplicação dos estudos dialetais e sociolinguísticos deve dirigir-se, sem sombra de dúvidas, ao ensino, não para que se ensine a diversidade ou para que se desperte o desejo de aprender todas as possibilidades de uso da língua, mas para entender-se e viver-se o sentido que a variação assume no cotidiano do falante, como bem chamou a atenção Bortoni²⁴ ao afirmar que

²³ SUZANA ALICE MARCELINO CARDOSO. *O verbo em Giararu-Sergipe*. Tese de concurso, 1975.

²⁴ STELLA MARIS BORTONI. "O debate sobre a aplicação da Sociolinguística à educação". In: *Pesquisa & ensino da língua: contribuições da Sociolinguística*. Anais do I Simpósio Nacional do GT de Sociolinguística da ANPOLL. Rio de Janeiro: Timing Editora: UFRJ, Curso de Pós-Graduação em Letras Vernáculas: CNPq, 1996.

A QUE PODEM/DEVEM CONDUZIR OS ESTUDOS SOBRE A DIVERSIDADE LINGÜÍSTICA NO BRASIL?

O ponto de partida da Sociolinguística Educacional não é a descrição da variação per se, mas sim a análise do processo interacional, na qual se avalia o significado que a variação assume.

A experiência vem mostrando que a variação lingüística tem sido vista – quando consegue ser vista ou quando dela se chega a ter consciência –, tanto pelos professores como pelos estudantes, sob diferentes óticas e com variadas interpretações lingüístico-culturais. Assim, pode servir para

- exemplificar, e apropriadamente, que não falamos todos do mesmo modo,

mas também é utilizada para

- demonstrar a superioridade de um uso sobre outro ou outros;
- reprimir a manifestação expressiva de uns – em minoria – em face de outros tipos de alunos predominantes na sala de aula;
- impor ao estudante o uso de uma variante, sem situá-lo no eixo da multidialeção que atravessa uma grande massa de falantes e que, na verdade, deveria unir todo o conjunto de usuários da língua, seja pelo domínio consciente de algumas variedades dialetais, seja pela consciência de que a vida em sociedade, e numa sociedade com as características da nossa, exige, para o próprio exercício pleno da cidadania, que o falante transite entre diferentes dialetos;

mas também

- para poder trazer ao professor – e me refiro principalmente, mas não exclusivamente, ao professor das primeiras séries do 1º grau – os elementos que o permitam situar-se como falante

do dialeto x , responsável pelo ensino formal da modalidade y de uso da língua a estudantes que podem ser detentores dessa sua modalidade x ou de $x+y$ ²⁵ ou de $x+n$ variedades e principalmente, destinados a uma inserção num mundo diversificado lingüisticamente.

O conhecimento da diversidade deve, pois, conduzir a escola pelo caminho que apontava Rosenblat (1967:120)²⁵, ao se referir à unidade e pluralidade de normas no espanhol da América, com a afirmação que para nós pode até transformar-se em máxima:

"Vivir es convivir, sobre todo en materia de lenguaje."

Os textos didáticos

Em 1995, por ocasião do II Simpósio Nacional do GT de Sociolinguística da ANPOLL, realizado na Universidade Federal do Rio de Janeiro, ofereceu-se a oportunidade para uma aprofundada discussão sobre as relações entre Sociolinguística e Ensino, reflexões que se somavam, dando continuidade, às de igual teor em encontro desse mesmo GT de Sociolinguística, acontecido em 1993, na Universidade Federal da Bahia²⁶. Relembro esses dois encontros pela contribuição que deram à reflexão sobre o tema e também para, neste tópico específico, retomar, de maneira resumida, alguns dos dados que apresentei no último desses encontros.

²⁵ ANGEL ROSENBLAT. "El criterio de corrección lingüística. Unidad e pluralidad de normas en el español de España y América. *El Simposio de Bloomington*. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo, 1967.

²⁶ Desses dois encontros resultaram as seguintes publicações: Suzana Alice Marcelino Cardoso (org.) *Diversidade lingüística e ensino*. Salvador: EDUFBA, 1996. 236p. (Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, 3) e *Pesquisa & ensino da língua: contribuições da Sociolinguística*. Anais do II Simpósio Nacional do GT de Sociolinguística da ANPOLL. Rio de Janeiro: Timing Editora: UFRJ, Curso de Pós-Graduação em Letras Vernáculas: CNPq, 1996. 143p.

A diversidade e o cotidiano, para concluir

Toco, por fim e para concluir, no último destaque: o conhecimento da diversidade como instrumento a fomentar uma política de reconhecimento e de validação de todas as modalidades de uso do português brasileiro. Essa política, sem prejuízo de implementar o ensino formal da língua, deve fomentar o respeito à diversidade de usos, não permitindo que se transformem as características dialetais dos utentes em instrumentos de discriminação em concursos, seleções, admissões a empregos etc.

Nesse sentido a Dialectologia e a Sociolinguística têm muito a contribuir e nesse caminho devem trilhar os estudiosos – dialetólogos e sociolinguistas – para que, assim, sejam encontradas respostas ao papel da ciência da diversidade no aperfeiçoamento da ordem social.

A IMPORTANCIA DA PESQUISA EM SOCIOLINGUÍSTICA INTERACIONAL PARA A REALIDADE BRASILEIRA

Lucia Quental - UFRJ

1. Antes de entrar no tema, vou tentar recuperar um pouco da história das expectativas que se criaram em torno da linguística e de sua contribuição para a sociedade brasileira.

Na década de 70, quando realizei meu mestrado, o crescimento da linguística era visto com grande otimismo. A linguística parecia representar uma promessa de soluções quase imediatas, porém científicas, para vários problemas que vinham preocupando a sociedade, principalmente os problemas encontrados no ensino de língua materna, oral ou escrita, o de língua estrangeira e segunda língua. Vislumbrava-se também contribuições relevantes para os estudos de problemas de distinções da linguagem, tais como afasias, dislexia, etc. As expectativas eram grandes, mas difusas. Creio que até mesmo os linguistas não saberíamos dizer que tipo de contribuição poderíamos trazer para a sociedade brasileira, além, é claro, de um conhecimento mais profundo e sistemático das línguas faladas em nosso território — em especial, o português e as línguas indígenas. Ou seja, pesquisa básica.

Na década de 80, tivemos um espetacular desenvolvimento de programas de pós-graduação em linguística, que na sua maioria era, na verdade, em letras e linguística. Foi também na virada dos anos 80 que se desenvolveu a sociolinguística entre nós, principalmente a partir dos estudos variacionistas do Rio de Janeiro e, em seguida, dos estudos realizados por diversos sociolinguistas que voltavam de seus doutorados no estrangeiro. Tanto a linguística como a sociolinguística focalizam fenômenos gramaticais, quer do ponto de vista do sistema abstrato da língua, quer do ponto de vista de seu uso. Sua contribuição foi, sem dúvida, imensa.

Já a análise do discurso, em cujo âmbito se situa a sociolinguística interacional, ganha importância na metade dos anos

80. Tem como objeto não mais os fenômenos associados à competência linguística, mas ao desempenho. As contribuições que traz à sociedade serão diferenciadas, tanto quanto ao objeto de estudo quanto no que diz respeito às várias abordagens que existem entre nós. Muitos dos estudos de análise do discurso têm trazido 'insights' sobre as maneiras de falar e ouvir em nossas várias subculturas.

A história da linguística no Brasil é, portanto, uma história de sucesso. Entretanto, apesar do grande avanço do conhecimento nas várias áreas da linguística que se desenvolveram entre nós, dos trabalhos realizados e publicados, entramos nos anos 90 sem o clima de otimismo que marcou os anos 70. As expectativas iniciais à respeito da linguística como que se frustraram em parte. Parece-me que isso se deu, principalmente, porque essas expectativas estavam deslocadas – os problemas para os quais a sociedade demandava soluções à linguística, não eram problemas que diziam respeito a fenômenos associados à competência linguística, mas sim à competência comunicativa, o que recai sobre o campo de atuação da análise do discurso, pelo menos da tradição a que chamamos de sociolinguística interacional. Passo em seguida para uma breve discussão do que é e como opera a sociolinguística interacional.

2. A TRADIÇÃO DA SOCIOLINGÜÍSTICA INTERACIONAL

Mais do que um modelo ou paradigma (o que não pretende ser), a sociolinguística interacional pode ser vista como uma tradição de pesquisa, no sentido de um conjunto de indagações, questões, pressupostos e práticas em que se ancoram os trabalhos de pesquisadores de uma dada área do conhecimento. Caracteriza-se pela multidisciplinariedade, tendo assimilado e ampliado conhecimentos e conceitos vindos de várias disciplinas e subdisciplinas. Está, entretanto, firmemente plantada na tradição da sociolinguística, onde surgiu e se desenvolveu.

A tradição da sociolinguística interacional, em seu sentido mais estrito, costuma ser associada ao trabalho de John Gumperz e seus colaboradores. Desde 1982, em seu artigo programático "The

A IMPORTANCIA DA PESQUISA EM SOCIOLINGUÍSTICA INTERACIONAL PARA A REALIDADE BRASILEIRA

Linguistic Bases of Communicative Competence", Gumperz aponta para a necessidade de se estudar os fenômenos de inferência conversacional e de sua contextualização, i.e., os processos segundo os quais produzimos e interpretamos significados em nossas interações verbais e as marcas linguísticas, paralinguísticas e não verbais que servem de "pistas" para a identificação do contexto em vigor a cada momento e, conseqüentemente, do "significado situado" do que dizemos e fazemos.

A noção de contexto para a Sociolinguística Interacional não se confunde com a noção mais convencional de contexto enquanto "fundo" ou variável independente e do texto como figura ou variável dependente. Bateson (1972: 338) observa:

É importante ver um dado enunciado ou ação como parte do subsistema ecológico chamado contexto e não como um produto ou efeito do que resta do contexto depois que removemos dele a parte que queremos explicar.

A percepção de contexto pode ser descrita como uma ecologia de elementos que, juntos, constituem um subsistema. Este subsistema ou subparte do evento de fala foi chamado por Gumperz de "atividade". Um discurso é, então, uma seqüência de atividades, lineares ou encaixadas, delimitadas por metamensagens que sinalizam "o que está acontecendo aqui e agora na interação". Centrais para a compreensão de como sinalizamos e inferimos contextos e significados associados a contextos são os conceitos de *esquemas de conhecimento*, um conceito que se refere a estruturas de memória, nas quais estão codificadas nossa experiência, e de *enquadres* (Bateson 1972) e / ou de *footing* (Goffman, 1981), de natureza interacional, que vêm a ser metamensagens que definem as atividades ou micro contextos de interpretação. Ambos os construtos foram reunidos no conceito mais geral de *estruturas de expectativas*, termo proposto por Tannen (1985), para enfatizar que lidamos, em nossas interpretações, não com essas estruturas, mas com as expectativas por elas geradas.

A IMPORTANCIA DA PESQUISA EM SOCIOLINGUISTICA INTERACIONAL PARA A REALIDADE BRASILEIRA

CAMPOS DE APLICACAO DA SOCIOLINGUISTICA INTERACIONAL.

Conversas informais têm sido o gênero mais analisado nos estudos interacionais (Erickson 1982; Tannen 1984, 1986, 1990; Schiffrin 1985, 1987; Hoyle 1988; Grimshaw 1990, entre outros). Os trabalhos variam de ênfase de acordo com o interesse do pesquisador, que poder dar maior ou menor atenção ao fenômeno lingüístico (Schiffrin 1985, 1987) vs. o fenômeno interacional (Tannen 1986, 1990). Vários trabalhos analisam também outros gêneros discursivos, como, por exemplo, entrevistas (Labov & Fanshel 1977; Erickson & Shultz 1982; Qental 1987; Ribeiro 1988; Fiskdal 1990), o discurso de sala de aula (Shultz Florio & Erickson 1982; Lopes 1989; Bortoni & Lopes 1991; Reeh 1992), encontros de negócio (Garcéz 1991), etc. Esses pesquisadores utilizam o conhecimento lingüístico para explicar o processo e os resultados de uma interação.

A CONTRIBUICAO DA SOCIOLINGUISTICA INTERACIONAL PARA A REALIDADE BRASILEIRA

O Brasil é um país não apenas multilingüe e multidialetal. Ele é também uma sociedade multicultural — a quantidade e diversidade de subculturas agregadas em comunidades de fala devem ser vistas não como um problema, mas antes de tudo como um recurso, tão precioso quanto a biodiversidade o é a nível biológico.

A primeira contribuição da SI, que vejo, para a realidade brasileira é descrever e mapear essa diversidade, mostrar para a sociedade as demandas e dificuldades que a comunicação transcultural traz para as instituições, como a escola ou os sistemas de saúde, e para os indivíduos, que têm que adquirir um nível maior de competência comunicativa para funcionar bem em sociedades abertas e multiculturais, como a nossa.

Tal programa de pesquisas deve incluir estudos regionais e das grandes metrópoles, deve ocupar-se da economia dos recursos comunicativos de grupos letrados e de grupos em que predomina a

cultura oral, já que as estratégias comunicativas diferem bastante em cada um desses grupos. Dizer, por exemplo, que os jovens não sabem encadear idéias em seus trabalhos escritos, é aflorar o fenômeno da construção da coerência, que sabemos diferir de cultura para cultura. A organização da coerência na fala e na escrita em culturas predominantemente orais favorece o eixo temporal e a justaposição de idéias, em detrimento do estabelecimento explícito de relações semânticas, por exemplo, de causa e efeito, consequência, etc.. Tal fenômeno é estigmatizado e rejeitado pela parte letrada da sociedade e as oportunidades de educação e trabalho se fecham para esses indivíduos.

Outro campo de aplicação dos estudos socio-interacionais deveria focalizar o fenômeno da comunicação transcultural, tal como ela se dá no Brasil. Esse é um campo quase desconhecido de nossa realidade, que tem implicações para as políticas educacionais, entre outras coisas.

Um terceiro campo de aplicação, este já mais explorado por sociolinguistas que analisam interações verbais, é o vasto campo do discurso em instituições, onde a diversidade se encontra e se desconhece.

Quero mencionar as pesquisas de sala de aula realizadas na UNB e lideradas por Stella Maris Bortoni, as pesquisas de Marilda Cavalcanti da Unicamp com a educação de grupos indígenas, a de Marcia Rech em escolas de Santa Catarina e de Belo Horizonte. São estudos de linguistas e sociolinguistas que se debruçam sobre a interação em sala de aula e apontam caminhos que poderão melhorar o desempenho dessas instituições.

No Rio de Janeiro, devo mencionar o grupo da UFRJ, no qual me incluo, que vem estudando o discurso de psicóticos em uma instituição psiquiátrica e os eventos de fala, às vezes determinantes para o sucesso ou fracasso de um tratamento. Apesar da experiência dos profissionais de saúde mental, há muito a ser pesquisado nessa área. Como se sabe, o diagnóstico de doenças mentais é, em grande parte, baseado no comportamento verbal dos pacientes e esse

A IMPORTANCIA DA PESQUISA EM SOCIOLINGUÍSTICA INTERACIONAL PARA A REALIDADE BRASILEIRA

comportamento só agora começa a ser descrito de um ponto de vista discursivo. A nível gramatical não há muito a se dizer sobre pacientes mentais, como comprovam estudos realizados em várias países.

Ainda no Rio, há o grupo da PUC-Rio, Maria do Carmo Leite de Oliveira, Lílíana Cabral Bastos e Maria da Graça Dias Pereira, que vem focalizando o discurso em empresas e o tema atualíssimo das diferenças de gênero no discurso.

Os grupos de pesquisa que mencionei dizem respeito apenas àqueles estudos que são realizados dentro da tradição da sociolinguística interacional, cujo viés é mais sociolinguístico e antropológico.

Somos ainda poucos no Brasil e muitas são as tarefas da sociolinguística interacional, algumas das quais tentei arrolar neste trabalho. Antes de terminar, devo mencionar aquilo que tem sido nosso maior desafio: o de formar pesquisadores. A formação do sociolinguista interacional é muito ampla, demorada e cara, pressupondo que o pesquisador seja, em primeiro lugar, linguista e, em segundo, *sociolinguista*. Só então pode iniciar sua especialização, que inclui antropologia, principalmente o trabalho de campo etnográfico. Além disso é necessária uma base em microsociologia e psicologia cognitiva. Como se vê, precisamos incluir entre as tarefas da SI no Brasil, a formação de uma segunda geração de pesquisadores que possam continuar o trabalho que iniciamos.

REFERENCIAS

- Bateson, G. 1972. "A Theory of Play and Fantasy" in Steps to an Ecology of Mind. NY: Ballentine.
- Blom, J. P. & J. J. Gumperz. 1972. "Social Meaning in Linguistic Structures: Code-Switching in Norway." In Directions in Sociolinguistics. (Ed.) J.J. Gumperz & D. Hymes. NY: Holt, Rinehart & Winston. pp. 407-434.

- Bortoni, S.M. & I.A. Lopes. 1991. "A Interação Professora x Alunos x Texto Didático." In Trabalhos em Linguística Aplicada (18): 39-60. SP: UNICAMP/IEL.
- Erickson, F. 1982. "Money Tree, Lasagna Bush, Salt and Pepper: Social Construction of Topical Cohesion in a Conversation among Italian-Americans." In Analyzing Discourse: Text and Talk (GURT 1982). Edited by D. Tannen. Washington, DC: Georgetown University Press, 43-70.
- Erickson, F. & J. Shultz. 1982. The Counselor as the Gatekeeper: Social Interaction in Interviews. NY: Academic Press.
- Erickson, F. & J. Shultz. 1977. "When is a Context? Some Issues and Methods in the Analysis of Social Competence." In The Quarterly Newsletter of the Institute for Comparative Human Development. 1:2, 5-10.
- Goffman, E. -1981. "Footing." In Forms of Talk. Philadelphia: University of Pennsylvania Press. 124-159.
- Goffman, E. 1974. Frame Analysis. NY: Harper & Row.
- Goffman, Erving. 1972. "The Neglected Situation." In Language and Social Context (Ed.) P.P. Giglioli, NY: Penguin Books, 61-66.
- Gumperz, John. 1986. "Interactional Sociolinguistics in the Study of Schooling." In The Social Construction of Literacy. Edited by J. Cook-Gumperz. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gumperz, John. 1984. "The Retrieval of Sociocultural Knowledge in Conversation." In Language in Use. Edited by J. Baugh & J. Sherzer. NJ: Prentice-Hall. 127-138.
- Gumperz, J. 1982a. "The Linguistic Bases of Communicative Competence." In Analyzing Discourse: Text and Talk (GURT 81). Edited by Deborah Tannen. Washington, D.C.: G.U. Press, 323-334.

A IMPORTANCIA DA PESQUISA EM SOCIOLINGUISTICA
INTERACIONAL PARA A REALIDADE BRASILEIRA

- Gumperz, J. 1982b. Discourse Strategies. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gumperz, J. 1977. "Sociocultural Knowledge in Conversational Inference." In Linguistics and Anthropology (GURT 77). Edited by Muriel Saville-Troike. Washington, D.C.: G.U.Press, 191-211.
- Hymes, D. 1974. "Ways of Speaking." In: Explorations in the Ethnography of Speaking. Edited by R. Bauman and J. Sherzer. Cambridge: Cambridge University Press, 433-451.
- Kendon, A. 1981. Non-verbal Communication, Interaction, and Gesture. The Hague: Mouton.
- Labov, W. and D. Fanshel. 1977. Therapeutic Discourse. NY: Academic Press.
- Lopes, J.A. 1989. "O Processo Interacional em Sala de Aula: Um Estudo Comparativo em Dois Grupos Sociais." Tese de Mestrado, UnB.
- Mishler, E.G. 1984. The Discourse of Medicine: Dialectics of Medical Interviews. Norwood: Ablex.
- Ochs, E. 1979. "Transcription as Theory." In Developmental Pragmatics. Edited by E. Ochs & B.B. Schieffelin. NY: Academic Press.
- Philips, S.O. 1976. "Some Sources of Cultural Variability in the Regulation of Talk." In Language in Society, 5:81-96.
- Quental-Almeida, L. . 1987. "Clinical Interpretation and the Reframing of Experience: Evidence from Therapeutic Discourse." Unpublished Ph.D. Dissertation, Georgetown University, D.C.
- Quental, L. 1991. "Alinhamentos e Estrutura de Participação em uma Entrevista Terapêutica." In Giselle M. Oliveira e Silva & F.

- Tarallo (eds.) Cadernos de Estudos Linguísticos 20: Sociolinguística. Campinas: Unicamp. pp. 91-112.
- Rech, M. "O Conflito de Expectativas na Interação em Sala de Aula"
Tese de Mestrado (em preparação). UFSC.
- Ribeiro, B. T. Coherence in Psychotic Discourse. NY: Oxford University Press.
- Ribeiro, B. T. 1991. "Papéis e Alinhamentos no Discurso Psicótico." In Giselle M. Oliveira e Silva & F. Tarallo (eds.) Cadernos de Estudos Linguísticos 20: Sociolinguística. Campinas: Unicamp. pp. 113-136.
- Sacks, H., E. A. Schegloff, & G. Jefferson. 1974. "A Simplest Systematics for the Organization of Turntaking for Conversation." Language 50:4.696-735.
- Schiffrin, D., 1987. Discourse Markers. NY: Cambridge University Press.
- Schultz, J., S. Florio and F. Erickson, 1982. "Where's the Floor?" In Ethnography and Education. Edited by P. Gilmore & A. A. Glatthorn. Washington, D.C.: Center for Applied Linguistics, 88-123.
- Tannen, D. 1990. You Just Don't Understand: Women and Men in Conversation. NY: William Morrow & Company.
- Tannen, D., 1986. That's not What I Meant!. NY: William Moow & Company.
- Tannen, D. 1985. "Frames and Schemas in the Discourse Analysis of Interaction." Quaderni di Semantica 6, 2, 313-321.
- Tannen, D. & C. Wallat. 1987. "Interactive Frames and Knowledge Schemas in Interaction: Examples from a Medical Examination/Interview." Social Psychology Quarterly 50, 2: 205-216.

AVALIAÇÃO LINGÜÍSTICA - IDENTIDADE E IDEOLOGIA

Cláudia Roncarati
UFF

"A gente socializa os prejuízos mas privatiza os lucros". Seria o caso de, além de privatizar certos setores estatais, proceder a uma desprivatização do Estado e eliminar certas práticas cartoriais que continuam a legitimar guetos?

Há mais de uma década, Mary Kato, no Boletim 4 da ABRALIN de 1983, escreveu sobre a relevância pedagógica da Lingüística desde a sua implantação no currículo mínimo de nossas graduações em Letras. Na época, as preocupações voltavam-se para a precária formação dos professores da década de 63-73, para o risco de "aventuras pedagógicas" resultantes de aplicações "pedagógicas" imaturas de teorias lingüísticas e, ainda, para a virtual carência de uma literatura intermediária de ligação entre as pesquisas lingüísticas e os materiais pedagógicos.

Mais de dez anos depois, Moura (1995), em Mesa-Redonda sobre a questão da diversidade lingüística e preconceito social, advoga o rendimento de testes de avaliação como um dos mecanismos que permitem reconduzir aos seus devidos trilhos o já desgastado debate sobre a "crise da língua". Moura enfatiza que a grande virtude de testes que cotejam como os falantes ajuizam a fala de outros usuários *vis-à-vis* a própria fala reside no fato de que as evidências levantadas por esses testes, além de permitirem medir reações e/ou resistências diante da multidialetação lingüística, põem a descoberto o valor prevalente de atitudes ideológicas, políticas e psicossociais que, em última instância, determinam o grau de prestígio e de "legitimidade" da fala e, por tabela, produzem um efeito de "debordamento valorativo", em que o desprestígio de uma variante acarreta o desprestígio do usuário da língua que, por sua vez, acarreta o desprestígio da própria língua. E por aí se enreda a pretensa crise da língua ...

Passada uma década desde o artigo de Kato, volta e meia, em encontros e congressos continuamos a atualizar as interfaces entre teorias lingüísticas e aplicações ao ensino, produzindo publicações que reafirmam a necessidade de se reavivarem os debates sobre o potencial de aplicação da já apreciável massa de produtos gerados pela pesquisa lingüística. Mas ainda persiste o muro que nos separa de muitas salas de aula de professores de 1^o e 2^o graus por esse grande Brasil afora. O consenso em torno da legitimidade das variantes orais, do respeito à fala do aluno e do acesso à norma padrão tent sido levado às últimas conseqüências práticas? A ineficácia do discurso da "necessidade de despertar no aluno a consciência acerca da variação" - consciência essa que os alunos amargamente já possuem - já foi amplamente testemunhada por Eglê Franchi (1984).

Em artigo sobre "A estrutura da linguagem e a estrutura da sociedade", publicado em 86, Labov afirma que a intensa produção sociolingüística das três últimas décadas, na prática, ainda não venceu a barreira entre a lingüística e sociologia (e acrescento, entre a pedagogia de línguas).

No entanto, já dispomos de estudos que aproximam suas descrições para a fala cotidiana, e que conseguem, assim, afrouxar a barreira entre a lingüística, a sociologia e a pedagogia. Sirva-nos de ilustração a tradição sociolingüística que se instaurou com as descobertas labovianas e incorporou as reações de falantes a variáveis lingüísticas como etapa importante do processo de investigação da mudança lingüística. A aplicação de testes de avaliação passa, então, a indiciar a atuação de processos lingüísticos e extralingüísticos alterando a dinâmica da língua. Recorde-se que, já em 75 e mais tarde em 82, dizia Labov que, diante de fenômenos lingüísticos que já alcançaram nível de percepção consciente, as reações dos falantes tendem a ser universalmente negativas, depreciativas, e que, a rigor, só se pode falar em mudança na língua quando uma nova forma é transmitida de um falante para outro e aceita como convenção social arbitrária. Assim, por essa ótica, reações flagradas em testes de atitudes constituem uma das facetas do estudo empírico de sistemas

AVALIAÇÃO LINGÜÍSTICA - IDENTIDADE E IDEOLOGIA

lingüísticos em mudança e vinculam-se ao *problema da avaliação lingüística*, assim formulado por Labov (1974, 1982 e 1986):

- 1) como avaliar mudanças lingüísticas em termos de seus efeitos: na própria estrutura lingüística, na eficácia comunicativa de sua carga funcional ou em fatores não-representacionais envolvidos na fala?
- 2) como membros de uma comunidade de fala avaliam uma dada mudança?
- 3) qual é a fonte dos preconceitos lingüísticos? O que ativa a atitude negativa? Como se processam os estigmas lingüísticos?
- 4) como se verificam a dinâmica das reações na sociedade e a propagação dessas reações ao longo das gerações?
- 5) que instituições sociais cristalizam e reproduzem tais reações?

Estas e outras questões são instigantes convites à pesquisa sobre avaliação lingüística.

As investigações dos últimos 25 anos, conduzidas a partir de 60, em comunidades rurais e urbanas nos Estados Unidos, Canadá, América Latina, Europa, Índia e China acumularam importante conjunto de evidências sobre o problema da avaliação lingüística.

Bortoni-Ricardo (1993), revendo a contribuição da sociolingüística dos anos 60 a 90 para a educação, situa em duas grandes tendências os estudos sociolingüísticos que, a partir de 60, examinaram a interferência de traços dos dialetos estigmatizados nas escolas: uma voltou-se para a organização interna das variedades socioletais e outra, para as atitudes sociais sobre a dialeção étnica e social.

Mas se nos Estados Unidos essas duas vertentes apresentaram crescente produção, no contexto brasileiro a produção da segunda vertente, voltada para as atitudes sociais, ainda é quantitativamente magra. Dentre os poucos estudos que exploram mais especificamente reações subjetivas (crenças, atitudes, percepções e avaliações)

atribuídas à dialeção do PB, salientam-se as dissertações e teses de Santos (1973 e 1980), Almeida (1979), Amaral (1989) e Chiavegatto (1993), a pesquisa de Bortoni-Ricardo (1991 em diante) sobre sociolinguística educacional e a aplicação de testes de sensibilidade e mercado linguístico desenvolvidos por Oliveira e Silva (1980 em diante). Mais recentemente Hora, Mollica, Bortoni-Ricardo & Gomes & Malvar, Roncarati, Quental, Ramos e Santos têm-se debruçado sobre a área, produzindo trabalhos apresentados no IX e no XI Encontro da ANPOLL. No entanto, lembra Mollica (1995a), nada ainda foi desenvolvido no sentido de se descobrirem se há constantes, i.e. mecanismos gerais que regulam a triade uso, sensibilidade e valor social de fatos da língua.

Entre nós, destaca-se o pioneirismo de Santos (1973), que analisou o efeito que variantes fonológicas, tidas pelos professores como problemáticas, provoca em termos de reações avaliativas em alunos oriundos de diferentes classes sociais e séries escolares. Santos demonstra que a pressão escolar muda, progressivamente, a avaliação dos adolescentes mais pobres: nas séries iniciais do 1º grau, os filhos estigmatizam menos do que os pais, mas à medida que os alunos progredem nas séries escolares, eles exibem menor tolerância à variação. Já os adolescentes mais favorecidos, independentemente da série escolar, mostram-se mais atentos à conscientização linguística. Em suas conclusões, Santos põe a descoberto o lado perverso da ideologia escolar: ela leva os alunos mais pobres a reconhecerem o valor social de traços-padrão, mas não apaga a estratificação social entre eles. Bortoni-Ricardo (1993), ao estudar o discurso dos professores, mostra o outro lado da moeda da discriminação social: ela constata que os professores não têm muita consciência da variação da sua própria fala em sala, mas percebem claramente a existência de formas linguísticas usadas para ler e escrever e formas linguísticas adequadas à comunicação não mediadas por um texto escrito. A pesquisa de Bortoni-Ricardo atesta estreita correlação entre modulação de estilos em aula e antecedentes sociolinguísticos dos professores. Assim, professores de origem rural usam um estilo coloquial para dar instruções em aula marcado por regras fonológicas

Amaral colhe diferenças sócio-estilísticas interessantes: em estilos mais informais, a classe média baixa assemelha à classe trabalhadora e baixa, evidenciando maior uso de traços estigmatizados, em oposição à classe alta, que, mesmo em situações informais, exhibe traços prestigiados. Os resultados de Amaral flagram interessante contradição entre as atitudes avaliativas dos professores: os professores de Português são os que menos depreciam o dialeto não-padrão, mas são eles quem justamente mais apreciam o dialeto da classe baixa hipercorrigido. Essa descoberta sugere que o efeito das diretrizes pedagógicas atua no sentido de maior tolerância ao uso lingüístico não-padrão, mas não chega a alterar atitudes introjetadas de valorização do padrão de prestígio.

Apesar de breve, esse pequeno conjunto de evidências aqui apresentado sugere que a aplicação de testes de atitudes é instrumento útil para apontar contradições entre a filosofia da escola e a sua prática (cf. Santos, 1980), entre tolerância à variação e valorização do dialeto padrão (cf. Amaral, 1989).

Como ilustração final, registre-se uma pesquisa realizada no Curso de Especialização em Língua Portuguesa da UFF (Roncarati et alii, 1993) que consistiu na aplicação de um teste de atitudes a 31 professores do Estado do Rio de Janeiro em que se mediu a percepção avaliativa sobre a multivariação dialetal do Português do Brasil.

Veja-se o depoimento de uma professora de 35 anos, residente em Rio das Ostras, Estado do Rio de Janeiro:

Aprender a Língua Portuguesa é muito difícil. É muito cheia de regras, né? E ..., as nossas gramáticas têm conseguido tudo, e fazem reuniões e isso não chega até o povo... o povo que não frequenta mais a escola, então existe um aprendizado de televisão, um aprendizado de rádio, lê jornal muito mal, entende, então fica com duas falas, as falas do professor que tenta incutir na criança todas as regras do Português bem falado e a língua que os pais falam em casa e na comunidade das crianças, então é um português mal falado, cheio de vícios.

Esse sugestivo depoimento ilustra muito bem atitudes de separatívismo lingüístico (que opõem a língua padrão a outras

variedades) instigadas pela pressão normativa que alija a fala de grupos social e etnicamente marginalizados. Muitos outros professores manifestaram que, embora admitindo a existência da heterogeneidade lingüística (ainda não muito bem compreendida), as escolas, na prática, ainda não sabem direito como trabalhar com as variedades regionais e sociais dos alunos, porque as escolas não sabem direito como lidar com as reações de lealdade lingüística e de resistência diante da pressão pelo aprendizado do padrão dito culto.

A prática de "socializar os prejuízos mas privatizar os lucros" ainda grassa e muito por aí no cenário da educação brasileira. O domínio do poder da língua tem endereço restrito.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, M. J. A. *Étude sur les attitudes linguistiques au Brésil*. Université de Montreal, 1979.
- AMARAL, A. M. G. *Reações subjetivas de professores de Português ao dialeto não-padrão*. Tese de Mestrado, Brasília, UnB, 1989.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *A contribuição da sociolingüística para o desenvolvimento da educação: dos anos setenta aos anos noventa*. X Encontro Internacional da ALFAL, México, 1993.
- _____. *Currículo bidialetal de língua portuguesa para o 1o. grau: um projeto de sociolingüística educacional*. Projeto encaminhado ao CNPq, 1994 (circulação com autorização da A.).
- BORTONI-RICARDO, S.M; GOMES, C.A. & MALVAR, E. *Três variáveis sociolingüísticas: um estudo de atitudes*. Texto apresentado no IX Encontro Nacional da ANPOLL, Caxambu, M.G., 1994.

- CHIAVEGATTO, V. *Carioquice*. Tese de Doutorado, Rio de Janeiro. Faculdade de Letras, UFRJ, 1993.
- FRANCHI, E. *E as crianças eram difíceis... a redação na escola*. São Paulo, Martins Fontes, 1984.
- HORA, D. da. "Medidas avaliativas de atitude lingüística". João Pessoa-PB, *Anais do IX Encontro Nacional da ANPOL - Lingüística*, 2 (1369-1374), 1995.
- KATO, M. A. "O ensino de linguas após a implementação da lingüística". *BOLETIM DA ABRALIN*, 4 (51-59), 1983.
- LABOV, W. "Sobre el mecanismo del cambio lingüístico" In GARVIN, P.L. & SUAREZ, Y.L. (eds.), *Antologia de estudios de etnolingüística y sociolingüística*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1974.
- _____. "On the use of the present to explain the past". In HEILMANN, L. (ed.), *Proceedings of the 11th. international congress of linguistics*, Bologna-Florence/ Mulino, Bologna, 1975.
- _____. "Building on empirical foundations". In LEHMANN, W.P. & MALKIEL, Y. (orgs.), *Perspectives on historical linguistics*, Amsterdam, Benjamins, 1982.
- _____. "Language structure and social structure". In LINDENBERG, S. et alii, *Approaches to social theory*, New York, Russel Sage, 1986. p. 265-290.
- MOLLICA, M. C. *Como o brasileiro fala, percebe e avalia alguns padrões lingüísticos*. Rio de Janeiro, Faculdade de Letras, UFRJ, 1995a.
- _____. "Produção, percepção e avaliação do Português do Brasil". João Pessoa-PB, *Anais do IX Encontro Nacional da ANPOL - Lingüística*, 2 (1375- 1378), 1995.

- MOURA, D. "Diversidade lingüística e preconceito social". *BOLETIM DA ABRALIN*, 17 (49-51), 1995.
- QUENTAL, L. *Pesquisa focal sobre atitudes lingüísticas*. Texto apresentado no XI Encontro Nacional da ANPOLL, João Pessoa - PB, 1996.
- RAMOS, J. M. *Mapeamento de atitudes lingüísticas*. Texto apresentado no XI Encontro Nacional da ANPOLL, João Pessoa - PB, 1996.
- RONCARATI, C.N. et alii. *Usos lingüísticos e usuários da língua - face e verso da avaliação lingüística*. Texto apresentado no IX Encontro da ANPOLL, Caxambu, M.G., 1994.
- RONCARATI, C. N. *Usos lingüísticos e usuários da língua - face e verso da educação lingüística*. Texto apresentado na II Jornada de Letras da UFF, Niterói, UFF, 1993.
- _____. *Estado de arte sobre atitudes lingüísticas - o que há de novo após Labov (1972)?* Texto apresentado no XI Encontro Nacional da ANPOLL, João Pessoa- PB, 1996.
- SANTOS, E. M. da S. T. J. *O adolescente e a percepção do valor das variantes lingüísticas*. Dissertação de Mestrado, Rio de Janeiro, Faculdade de Letras, UFRJ, 1973.
- _____. *A transmissão ao educando de crenças e atitudes lingüísticas escolares*. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro, Faculdade de Letras, UFRJ, 1980.
- _____. *Crenças e atitudes: preliminares teóricos*. Texto apresentado no XI Encontro Nacional da ANPOLL, João Pessoa - PB, 1996.