

Dez. 1981

Boletim

1

ABRALIN

**ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA
DE LINGÜÍSTICA**

DIRETORIA - GESTÃO 81-83

Presidente: Francisco Gomes de Matos (UFPE)

Secretário : Luiz Antônio Marcuschi (UFPE)

Tesoureira: Adair Pimentel Palácio (UFPE)

MEMBROS DO CONSELHO

- Mário Perini (UFMG)
- Yonne Leite (Museu Nacional)
- Paulino Vandresen (UFSC)
- Francisco das Chagas Pereira (UFRGN)
- Leila Bárbara (PUC - SP)
- Carlos Franchi (UNICAMP)

SUMÁRIO

EDITORIAL	1
APRESENTAÇÃO	2
ARTIGOS: MESA REDONDA	
CELSO PEDRO LUZ? - Ortografia - questão de política cultural e educacional..	4
MIRIAM LEMLE - Reforma ortográfica: questão lingüística ou política?.....	18
JUDITH FRXITAS - Reforma ortográfica: questão lingüística ou política?.....	25
ARTIGOS: DEBATE	
JOMAS DE ARAÚJO ROMALDO - Contestação da gramática?	32
EVANILDO BECHARA - O ensino da gramática: opressão ou liberdade?	36
RUTH MARIA FONINI MONSIEBAT - O ensino da gramática: liberdade ou opressão?.	41
MARIA KAZARÉ LINS SOARES - O ensino da gramática: liberdade! opressão!.....	45
ATIVIDADES DA DIRETORIA	49
ATIVIDADES DOS ASSOCIADOS	53
INFORMAÇÕES	54

EDITORIAL

Este boletim inicia uma nova fase na vida da Associação Brasileira de Linguística: oferecer uma publicação que corresponda aos anseios dos associados quanto à existência de uma revista e sirva, ao mesmo tempo, como órgão de contato com o corpo associativo. Por isso, a estrutura do boletim da ABRALIN apresentará uma divisão tripartida: 1. Artigos ou comunicações (estas apresentadas em reunião a sua importância); 2. Atividades da Diretoria, Conselho e associados; 3. Informações de interesse geral. Prevê, a política editorial, a organização de números monográficos, dedicados a temas específicos e de números especiais de caráter documental (pesquisas linguísticas em nível de pós-graduação).

A atual Diretoria optou pela designação Boletim por acreditar que a substância é mais importante do que o título. Diga-se, entretanto, em favor do termo adotado, que associações internacionais — é o caso da Associação Internacional de Linguística Aplicada — publicam Boletins com características semelhantes às propostas para este instrumento de comunicação intra e interinstitucional.

Ao apresentar o primeiro número de nosso boletim, quero ressaltar a importância da cooperação dos associados para a continuidade dinâmica deste trabalho: somente com o apoio concreto de vocês -- envio de "matéria prima linguística" de interesse geral -- poderemos efetivamente compartilhar objetivos e realizações em benefício de todos. A periodicidade do Boletim fica por conta do material disponível, não se prevendo, por ora, um ritmo previamente fixado.

Compre-me agradecer ao Mestrado em Letras e Linguística do Departamento de Letras, Universidade Federal de Pernambuco, pela acolhida dispensada à ABRALIN na fase inicial de sua "gestão pernambucana". A feliz coincidência de Luiz Antônio Marcuschi ser Coordenador do referido Mestrado e Secretário da ABRALIN resultou extremamente benéfica para nossa associação.

Que este Boletim contribua para a disseminação das idéias e resultados de pesquisas linguísticas teórico-aplicativas oriundas do trabalho de associados e promova uma imagem cada vez mais produtiva da ABRALIN.

Francisco Gomes de Matos, Presidente

APRESENTAÇÃO

Neste Boletim incluímos os textos das comunicações feitas nas duas últimas Reuniões anuais da SBPC e informações de interesse geral. Sendo esta a primeira experiência da nova feição e não dispondo a Diretoria da ABRALIN de recursos para confecção de um caderno volumoso, foi impossível ir além do material aqui reunido. Pensa-se em ativar as Secretarias Regionais para obtenção de matéria para outros Boletins, nas os próximos números ainda conterão trabalhos arquivados por gestões anteriores na Secretaria da Associação.

Resumo, este número, na primeira parte, sete textos: os três primeiros reproduzem as comunicações da Mesa Redonda sobre Reforma Ortográfica: Questão Lingüística ou Política?, coordenada por Maria Bernardete Marques Aburro Guerreiro (UNICAMP), durante a 33a. Reunião anual da SBPC, em julho de 1981, em Salvador (BA). Os outros quatro contêm as comunicações feitas no Debate sobre O Ensino de Gramática: Liberdade? Opressão?, coordenado por Nadja Maria Cruz de Andrade (UFPA), na 32a. Reunião anual da SBPC, em julho de 1980, no Rio de Janeiro. A reprodução desses textos foi solicitada pelos associados durante a Mesa Redonda de 1981, mesmo após terem sido eles publicados no Boletim nº3 de abril de 1981. A republicação visa a reunir num só Boletim debates sobre dois aspectos de um tema geral, conferindo a este número um caráter monográfico.

A segunda parte informa sobre as atividades da Diretoria neste início de gestão. Ressaltamos aqui a carta enviada ao Presidente da FUNAL, por solicitação de associados da ABRALIN, durante o VI Encontro Nacional de Lingüística da FUC, Rio, em novembro de 1981. Reflete, o documento, a função da ABRALIN como mediadora entre seus associados e a FUNAL. Com isto a Associação afirma-se como um porta-voz adequado e competente ao agir como órgão de classe.

A última parte, com informações gerais, traz também o abaixo-assinado feito por professores e alunos da UNICAMP e apresentado na 33a. Reunião da SBPC, em Salvador. Adiantamos que a intenção da ABRALIN promover, no âmbito da próxima Reunião da SBPC, em Campinas, SP, entre outros, um debate sobre o tema O Lingüista como Profissional: Mercado de trabalho.

Comprou-nos registrar, em nome da nova Diretoria, o agradecimento à Diretoria anterior, presidida por Yonne de Freitas Leite, tanto como secretária Alzira Tavares de Macedo (UFPEL) e tesoureira Giselle Machlins de Oliveira e Silva (UFPEL) e cuja iniciativa se deve a organização e o êxito dos trabalhos nas duas últimas Reuniões da SBPC. O agradecimento estende-se, para além deste feito, a toda a atividade desenvolvida pela gestão de Yonne Leite, espelhada em dar à ABRALIN um caráter de órgão representativo da classe dos lingüistas.

Ao entregarmos este Boletim, solicitamos a todos os associados que nos remetam sugestões que contribuam para a melhoria do mesmo, pois só assim a ABRALIN poderá corresponder aos anseios de seus sócios.

Luiz Antônio Marcuschii
Secretário

ORTOGRAFIA - QUESTÃO DE POLÍTICA CULTURAL E EDUCACIONAL

Celso Pedro Luft
UFRGS

De tempos em tempos, como se fosse previsto ou fatal, surgem entre nós movimentos de reforma ortográfica. Vários fatores concorrem para isso: primeiro, o inevitável e cada vez maior desajuste entre fala e escrita; depois, e em grande medida em consequência, os problemas no ensino-aprendizagem da língua escrita, exacerbados com a assim chamada massificação do ensino. A ortografia acaba levando a maior culpa, feita símbolo de opressão - educacional, cultural, institucional.

Em momentos assim, o terreno está preparado para acolher quaisquer sementes reformistas. E é quando surgem os solucionadores de problemas com suas panacéias miraculosas: toda a Gramática da língua em poucas normas; hífen em duas regras apenas; acentuação gráfica em três, duas e até numa única regra; crase, abolida. Quanto a letras-problemas, projetos de reformas simplificadoras na base de uma-letra-para-cada-som.

Mas, será a simplificação da escrita, uma reforma ortográfica radical, a verdadeira solução para o problema do difícil ensino e do mau domínio do idioma nacional em sua modalidade escrita?

Prefiro começar as minhas considerações refletindo nas lições que a História nos ministra. Assim, uma constatação inicial: as grandes línguas do Ocidente, man grado o notório desajuste entre as respectivas modalidades falada e escrita, não têm feito reformas ortográficas (não levo em conta pequenas adaptações de palavras).

Essa imobilidade dos sistemas de escrita enseja algumas indagações:

1º Será coisa "simples" uma simplificação ortográfica?

2º Não terão, os sistemas de escrita, seu estatuto próprio, distinto daquele dos sistemas de fala?

3º Mantendo inalterados os sistemas ortográficos, mesmo consideravelmente defasados da fala, não terão as grandes línguas do Ocidente mais vantagens que desvantagens?

49 Não seria o problema ortográfico, dentro e fora da escola, mero sintoma de outros problemas, bem mais amplos, mais profundos e mais graves?

O trabalho que se segue constitui uma tentativa de perseguir algumas possíveis respostas a essas indagações.

1- A difícil simplificação

Os reformistas ortográficos, de maneira geral, compartilham um critério de uniformização e simplificação que aos tecnicamente menos bem informados só pode entusiasmar: escrever como se pronuncia, escrever de ouvido. Toda informação cultural, etimológica - posta de lado.

Nesse critério, porém, impõe-se a relação fala-escrita, ou seja, o sistema gráfico como mero espelho do sistema fônico. E isto, queiramos ou não, remete ao campo técnico da Linguística - a ciência dos sistemas de comunicação verbal.

E assim, estamos diante de um primeiro problema, de ordem técnica, linguístico: escrita fonética ou fonológica?

Uma escrita fonética, minuciosamente fiel a particularidades fonoacústicas, às realizações variadas de fonemas - individuais, com traços regionais, sociais, contextuais, estilísticos, etc. -, uma escrita assim rigorosamente fonética é impraticável, contrária aos objetivos de uniformização e de simplificação.

Impõe-se, portanto, uma escrita fonêmica ou fonológica, a levar em conta unicamente as entidades distintivas da língua e não as contingências da fala.

"De um ponto de vista ideal, um sistema alfabético deveria ter uma correspondência de termo a termo entre fonemas e grafemas*. Isto é, cada grafema deveria representar um fonema e cada fonema deveria ser representado por um grafema." (Gleason, 1970:579)

Por simplificado que pareça, em comparação com a escrita fonética, uma escrita de critério fonológico

* Nome técnico para as unidades distintivas da escrita, não são letras mas também sinais (pontuação principalmente).

não deixa de criar uma série de dificuldades. Todo sistema fonológico é, na verdade, um conjunto de sistemas ou subsistemas: o sistema segmental, dos segmentos discretos vocálicos e consonânticos — sistema das vogais e sistema das consoantes —, e o sistema supra-segmental, sistema dos acentos, sistema dos tons e sistema das pausas. Não há, no mundo, sistema (orto)gráfico que represente de maneira adequada e integral os fonemas supra-segmentais (os sinais de pontuação são apenas uma ajuda parcial). Mesmo na representação dos fonemas segmentais costuma haver deficiências, algumas bem conhecidas.

Do nosso sistema vocálico de 7 (sete) unidades, a escrita sinaliza apenas 5 (cinco) — e a lacuna se estende às máquinas de escrever. Como resolveria este problema, uma ortografia fonológica? Acrescentando mais sinais diacríticos (recorde-se o circunflexo diferencial)? Mas isto seria simplificar?

E a questão dos arquifonemas, com a neutralização de traços distintivos apagando fronteiras fonêmicas — opção entre e/i, o/u, etc.? E as variações regionais, sociais, etc.? "Escrever como se pronuncia", como pronuncia quem? A uma uniformização simplificativa gráfica deveria preceder uma uniformização prosódica. Sugerem que se imponha uma pronúncia padrão — como se o fascismo fosse possível no domínio natural da fala... Não é viável uma padronização de pronúncia para um país inteiro (e do tamanho do nosso...) que dirá para diversos países condôminos da língua. O que se tem conseguido — com notório artificialismo — é padronizar parcialmente a pronúncia de profissionais da comunicação (locutores de rádio e televisão) e do teatro.

Será então coisa "simples" a simplificação da escrita com um critério sônico, mesmo que não fonético mas apenas fonêmico?

Uma rápida vista de olhos por uma transcrição técnica dessa natureza é suficiente para evidenciar logo a inviabilidade também de ortografias estritamente fonológicas. Há uma contradição de raiz entre escritas técnicas-fonéticas ou fonológicas e simplificação ortográfica.

Descartadas, assim, as soluções de uma escrita reformada em bases técnicas, restariam critérios mistos, mais ou menos intuitivos. A serem estabelecidos por quem?

Aos entusiastas fáceis de reformas ortográficas

faria bem meditem estas palavras de um cientista da linguagem:

"A elaboração de uma ortografia (e a reforma ortográfica não é mais que um intento em escala reduzida) é uma questão difícil e complicada a respeito da qual por ora conhecemos demasiado pouco." (Gleason, 1970:587)

Mas, seria mesmo vantajoso, sequer necessário, prover sistemas simplificados de escrever? A esta pergunta espero responder mais adiante. Por ora, vamos deter a nossa atenção no fenômeno da escrita, sua natureza e funções próprias.

2- O estatuto próprio da escrita

A idéia de reformar sistemas ortográficos tradicionais a fim de os tornar mais coerentes e sistemáticos, em relação unívoca fonema-letra (grafema), assenta em base simplista, equivocada: a noção vaga de que a escrita seja mera função subsidiária da fala; o que se escreve seria o que alguém falou ou podia falar.

Não: a escrita possui estatuto próprio, distinto do estatuto da fala. A natureza, a função e finalidade dos sistemas é o que os define e justifica e também os diferencia com nitidez.

A fala está essencialmente a serviço da comunicação cotidiana. A fala é para aqui-e-agora: para declarar, perguntar, pedir, mandar, exclamar, comentar, contar histórias, etc. Raro voa mais alto: aulas expositivas, palestras, conferências, defesas de fórum, discursos, sermões — quantas pessoas precisam da língua para isso? E, as que precisam, em que proporção?

Não assim a escrita, que serve a finalidades bem menos prosaicas e fugazes. "Voam as falas, os escritos ficam." E é nesse ficar que as línguas atingem suas

dimensões maiores. Somente em estágios adiantados de civilização e cultura (Camara Jr., 1964:132) as línguas nascem também para a vida gráfica. Com a indumentária das letras, informações e registros, leis e decretos, monumentos científicos e literários podem varar os tempos. Se a fala é para aqui-e-agora, a escrita é para aqui-e-agora e para todos os tempos e espaços.

Desta forma, por sua natureza e função específicas, a escrita provê às línguas permanência e estabilidade -- o necessário ponto de referência e apoio, acrônico e atópico, para o movediço mundo da fala.

É a escrita que vai assegurar às línguas um grande poder de unificação (Gleason, 1970:593), protegendo-as contra fragmentações dialetais e promovendo a união de nações e comunidades culturais.

Dar à escrita uma função meramente ancilar em relação à fala é desentender o caráter específico e definidor dos dois veículos de comunicação verbal. Infelizmente a Linguística leva alguma dose de culpa nesta questão, pelo fato de restringir seu objeto à linguagem enquanto manifestação vocal -- o sistema de signos orais visto como a verdadeira língua, a língua. Sem dúvida, sistema dos signos verbais primário é aquele que possibilita a comunicação falada -- primeiro na cronologia das pessoas e dos povos; primeiro e em muitíssimos casos: pessoas morrem analfabetas e povos desaparecem ágrafos. A capacidade de comunicação verbal, entretanto pode não se restringir à linguagem oral, como logo veremos.

O sistema primário da língua (oral), nos casos normais, é aprendido pela criança, para tanto dotada de aptidões biopsíquicas, entre os dois e os seis anos, garantem os lingüistas (cf. Hockett, 1958:360). Trata-se nada mais e nada menos que da estruturação de uma "teoria lingüística" (Chomsky, 1970:25ss.; Chomsky et alii, 1970: 35ss.); evidentemente uma teoria intuitiva, mas nem por isso menos perfeita; pelo contrário: a ciência está longe de conseguir explicitações plenas e exatas dessas teorias intuídas; teoria lingüística da gramática iminente da língua a cujos fatos a criança foi exposta; gramática interiorizada que, a partir de então, está a seu serviço para fazer, interpretar e julgar quaisquer frases dessa língua.

É possível -- e desejável em toda sociedade desenvolvida -- que o possuidor desse sistema primário

de signos verbais venha a aprender também o sistema secundário da escrita. Sem discutir agora o processamento dessa aprendizagem, devemos convir que surge uma nova situação linguística. A língua, desse momento em diante, passa a ser um duplo sistema de comunicação verbal: sistema primário, de signos vocais, que facultou e condicionou a apreensão do sistema secundário, o de signos gráficos. E fica a pessoa habilitada a comunicar-se por dois canais duplos — o audioral: ouvindo/falando, e o visumanal: lendo/escrevendo. Uma "langue" subjacente, potencial dúplice de recepção e expressão de mensagens, e duas "paroles" de atualização, expressão oral e expressão escrita.

Dois sistemas combinados, se interfluenciando, mas nitidamente diversos; naturalmente mais rico e sofisticado o sistema secundário, porque ligado a maior cultura, ciência e erudição, bem como a elaborações textuais mais complexas, acabadas e auto-suficientes, de-assistida que é dos recursos extralinguísticos de que se vale a comunicação vocal "in praesentia".

O que mais especificamente distingue a escrita da fala é o aspecto funcional, determinado pelos fatores intervenientes nos atos de comunicação: remetente, destinatário, código, mensagem, contexto, contato (Jakobson, 1963:213ss.), objetivos ou finalidades. Algumas das diferenças mais palpáveis: remetente e destinatário de nível cultural superior, escolarizados; ausência do destinatário; mensagens menos prosaicas, textos mais refletidos; maior nitidez dos signos; etc.

Um aspecto da linguagem escrita, porém, merece especial referência e exame mais detido: a presentificação e apreensão dos signos gráficos. Saussure (1949:103, 170) chama a atenção para o caráter linear do significante: a emissão do signo é necessariamente sucessiva e não simultânea. Isto se aplica também aos signos escritos na elaboração dos textos: o escrever letra após letra, palavra após palavra, é como o falar som após som, vocábulo após vocábulo. A diferença surge na recepção das mensagens. O ouvinte só pode decodificar a fala, signo após signo ouvido; o mesmo, porém, não se dá no texto escrito: se o alfabetizando (ou algum mau leitor) decodifica penosamente o escrito, letra após letra, o leitor lê por extensões maiores. Pois nesta decodificação de blocos de texto, os signos marcados por espaços em branco — palavras ou combinações — deixam de ser constru-

ções alfabéticas para se tornarem verdadeiros ideogramas. O aperfeiçoamento dessa decodificação por amplos espaços textuais pode levar, como se sabe, à chamada leitura dinâmica. Esse caráter ideográfico da palavra escrita tem evidentes repercussões no ensino-aprendizagem da língua e, para o que aqui interessa, na problemática da ortografia.

As rápidas considerações que acabei de fazer parecem suficientes para patentear o erro de tomar a escrita como mero espelho, ou pior, servo da fala. E já que a escrita possui seu estatuto próprio, bem diverso do da fala, bem se vê que uma redução fonêmico-fonética da(orto)grafia seria tão falsa quanto a equação escrita=fala.

Infelizmente a escrita não tem merecido o mesmo tratamento científico dado à fala. Espera-se que ao lado da ciência da linguagem falada se desenvolva também uma ciência da linguagem escrita, integralizando uma Lingüística total. A Lingüística do texto e a teoria da recepção já têm, de alguma forma, preenchido lacunas nessas áreas.

3- Os prejuízos das mudanças ortográficas

Atingindo o nível civilizacional e cultural da escrita, assegurou-se a língua um poderoso instrumento de coesão, unidade e permanência. E passa a encarnar-se multiplicada em milhares de documentos manuscritos, datilografados e impressos. E o transcurso dos anos vai vencendo, traço após traço, a fisionomia plástica definitiva de um idioma apto à comunicação uniforme e durável, acima de vicissitudes de espaço e tempo.

Sedimentada essa fisionomia em livros, revistas, impressos e documentos escritos de toda ordem, instrumento básico de pesquisa e instrução, condomínio cultural de milhões de pessoas, comunidades e nações, traço de união entre passado, presente e futuro -- será fácil, depois disso, admitir reformas ortográficas, algumas reclamadas aqui-e-agora para resolver problemas pedagógico-didáticos localizados, como veremos, em outras áreas?

A maioria dos condôminos dos sistemas de escrita, bem como as autoridades a quem compete zelar por eles, apesar de todas as defasagens em relação à fala, sentem, em possíveis reformas, mais desvantagens do que

vantagens.

A maior desvantagem de uma reforma radical, de ajuste fonético-fonológico, recairia naturalmente sobre o mundo do livro e das bibliotecas. Do dia para noite estaria cavado um abismo cultural. As pessoas alfabetizadas e escolarizadas pelo sistema reformado teriam forçosamente de aprender também o sistema anterior para terem pleno acesso a informações, cultura, ciência e arte guardadas na escrita abolida.

Para as bibliotecas, que são a memória da Humanidade, as residências do saber e da arte, o ideal seria uma escrita perene. Uma língua -- uma escrita. Por cima e para além das mutações de fala, a perenidade da escrita, espelho da unidade lingüística subjacente. (Assim a língua inglesa pôde caminhar de [nixt] para [nayt], sem alterar o signo gráfico "night".) Nesse sentido deve ser interpretado o dicionarista Aurélio Buarque de Holanda Ferreira ao dizer que na nossa ortografia "já foram feitas modificações demais" (ESP); de fato, a escrita portuguesa remete menos à subjacência greco-latina do que outras línguas ocidentais.

Um sistema ortográfico perene causaria dificuldades? Inevitavelmente; mas nenhum sistema é difícil quando bem aprendido e manejado com freqüência.

Qualquer reforma ortográfica prejudica seriamente o mundo livreiro, perturba a atividade de todos os escritores e profissionais da escrita, e contribui para desorientar ainda mais o estudo e o treinamento da língua em todos os níveis de ensino.

Na Inglaterra, há poucos anos, uma comissão de especialistas nomeada pelo governo estudou a viabilidade de se reformar a ortografia da língua inglesa. Em poucas reuniões impôs-se a conclusão que o bom-senso fazia prever: as desvantagens de uma reforma seriam de tal monta que obscureceriam possíveis vantagens.

Por certo uma reforma na ortografia do português não teria, em desvantagens, as proporções de uma reforma da escrita inglesa, muito mais defasada da fala. Mas, se a defasagem da nossa escrita não é grande, por que fazer reformas que, além do mais, seriam de efêmero proveito? Toda língua falada evolui incessantemente, e assim o ajuste entre fala e escrita supõe periódicas reformas. Na Suécia, o reformismo adotado vê-se que não resolve, com os reajustes se sucedendo, praticamente uma reforma ortográfica a cada geração (Gleason, 1970:601).

Esse o tributo a pagar por quem pensa a língua escrita nas apequenadas dimensões de mero espelho da fala.

Já o fundador da Lingüística moderna, Saussure (1949:57), viu a questão com o realismo e a sensatez de homem de ciência:

"Haveria razões para substituir a ortografia usual por um alfabeto fonológico? [...] Para nós a escrita fonológica deve ficar a serviço exclusivo dos linguistas. [...] Os inconvenientes [duma escrita fonológica] não seriam compensados por vantagens suficientes. Fora da ciência a exatidão fonológica não é muito desejável."

A língua portuguesa integra comunidades lingüístico-culturais. Em primeiro lugar, pertence à família românica ou neolatina, "um concerto lingüístico donde não é lícito afastá-la" (Rebello Gonçalves, 1947:XXXIII). Ampla base lexical comum herdada do latim — vestida na forma escrita de um alfabeto próprio — dá a essas línguas uma fisionomia gráfica também comum, documento visual do parentesco lingüístico. A essa base acresce um considerável contingente grego, sobretudo em nomenclaturas técnicas. E isto vale para as demais línguas do Ocidente, que compartilham com o português essa fisionomia greco-latina, mais palpável na representação escrita.

Imagine-se então a figura destoante que faria o português no mundo das letras ocidentais por efeito de uma reforma fonético-fonológica: sêlebri -- ao lado de cêlebri (esp.), cêlêbre (fr.), celebre (it.), celebrated (ingl.); sidadi — ciudad (esp.), cittā (it.), city (ingl.); xocolari — chocolate (esp.), chocolat (fr.), chocolate (ingl.), schokolade (al.); xinês — chino (esp.) chinóis (fr.), cinese (it.), chinese (ingl.), chinese, chinesis (al.); sosiolojia — sociologia (esp.), sociologie (fr.), sociology (ingl.), sociologia (it.); etc.; etc.

Algumas grafias seriam de um ridículo analfabético, dada a familiaridade internacional das formas: assim garage, que é a forma usada por espanhóis, franceses (naturalmente, pois criaram a palavra), italianos, ingleses, alemães, etc., teria a triste figura garaje(n), e assim sentro, siensia, recizisaum (requisição, requisition, requisition...).

Tem toda a razão o prof. Antônio Soares Amora (ESP): "As ortografias são estabelecidas com bases em

fatos históricos (de caráter fonético, prosódico, etimológico). Mas também são estabelecidas em similitudes linguísticas internacionais. Quer dizer, não se pode, do ponto de vista lingüístico, dentro de convenções internacionais, de caráter científico, desfigurar de tal modo a ortografia portuguesa que não se reconheça, na grafia de uma palavra, parentesco com as línguas irmãs".

Nenhuma língua, no contexto cultural de hoje, pode pensar numa política de idioma solipsista. Qualquer reforma linguística repercutiria na comunidade das nações cultas, as quais, por isso mesmo, deveriam ser previamente consultadas. Certamente esta é uma das razões por que não se fazem reformas ortográficas. Há um equilíbrio, uma harmonia de comunicação internacional a preservar.

Em contrapartida de tantas e tamanhas desvantagens, os adeptos da reforma conseguem lobrigar nesta duas vantagens decisivas: a facilidade na alfabetização e a diminuição dos problemas ortográficos sobretudo na escola. A consideração disso já nos leva à questão seguinte.

4- Ortografia, ensino e cultura

A ortografia da língua portuguesa -- pensam os reformistas -- é muito complicada, e por isso dificulta a alfabetização do povo e seu acesso à leitura, causa inúmeros problemas de escrita à maioria das pessoas, desgosta os alunos de escrever e aos professores faz perder muito tempo no ensino das regras da escrita correta. Razões suficientes, para eles, a justificarem uma reforma ortográfica radical. (A elas há quem acrescente a razão "patriótica" de que uma reforma de escrita baseada em nossa fala real nos daria enfim a "língua brasileira" -- como daria, na América do Norte, a "língua americana". Ninguém precisa refutar tamanho disparate lingüístico, bem ao nível do saber de gente improvisada em áreas técnicas.)

Dificuldades na alfabetização e no ensino da língua sempre houve. E não será uma reforma de letras que as irá eliminar. Um novo sistema de escrita também deverá ser ensinado e aprendido. E não deixará de criar problemas. Estes se agravam sempre pela falta de familiaridade com as letras. São há dificuldades ortográficas com palavras que não se conhecem bem de vista. Se as des-

conhecidas são muitas, se se multiplicam as cacografias, o diagnóstico é um só, e singelo: falta de leitura. Justamente por esta falta é que a ortografia constitui hoje um problema mundial: uma geração que não lê, ou lê menos do que devia, é punida com a humilhação dos erros de ortografia. Também gente letrada comete cacografias, e nisso delata a mesma vexatória origem.

Difícil dominar, ensinar a ortografia tradicional? "Muito mais difícil é dominar o pensamento e a linguagem matemática do que a ortografia portuguesa; por tanto, enfatizar essa dificuldade e dramatizá-la sabe um pouco a demagogia" (Antônio Soares Amora, *ibid.*).

Diante dos erros que se repetem, repetem os professores suas lições de ortografia. Inutilmente: ortografia não se ensina, grava-se lendo e escrevendo.

Ortografia não se ensina? Restrição descabida: língua não se ensina, exercita-se. Aprende-se ao natural e se fixa com treinamentos, repetições de leitura e escrita. Uma evidência, para a qual nos alerta a Linguística moderna. A criança, como vimos, entre dois e seis anos elabora a teoria (gramática imanente) da língua a que é exposta. Ora, se a criança, ao natural, interiorizou o sistema linguístico primário da fala, por que não seria capaz de interiorizar também o sistema secundário da escrita? Condição indispensável: a multiplicada exposição aos fatos. Há óbvias diferenças, como a fase de alfabetização -- com a apreensão da relação signo gráfico: signo vocal -- e o fato de as estruturas sintáticas da escrita, embora no essencial repitam as da fala, tenderem a extensões e complexidades maiores.

Para quem nos primeiros anos de vida se aposou de um sistema linguístico, será difícil assimilar a respectiva forma escrita? Dificuldades só podem surgir de uma única causa: a falta de exposição aos fatos da escrita. Na enorme desproporção entre ouvir/falar e ler/escrever é que reside a principal causa das deficiências ortográficas. Não é a ortografia, por mais defasada da fala, o verdadeiro problema; o problema é a falta de familiaridade com as letras, a falta de leitura e da prática de escrever.

As línguas se aprendem intuitivamente -- perdoem a insistência -- e tanto melhor se aprendem quanto mais freqüente e livre for a exposição aos fatos, e quanto melhores forem estes. Esta verdade linguística impõe uma dedução pedagógico-didática da mais alta im-

portância: todo o nosso ensino de língua deve ser reformulado. É preciso aprender a seguir a lição da vida: qualquer pessoa é apta a aprender qualquer língua por si, com seus poderes interiores; basta multiplicar-lhe a exposição aos fatos lingüísticos. O ensino explícito de regras dificilmente recobre com exatidão o sistema de regras intuído, e por isso é inútil, quando não pernicioso, ao levar a deduções errôneas.

Com plena confiança na competência lingüística - a gramática intuída - do falante nativo, o futuro professor de língua materna usará o tempo de suas aulas em leituras, interpretação de textos, exercícios de redação, de variação expressional, audição de gravações de fala modelar, treinamentos de comunicação oral (quantos esquecem!) e escrita, etc. Gramática - somente observada na língua em funcionamento, as regras induzidas da construção das frases e do comportamento formal das palavras; gramática induzida e intuitiva. Saber a língua significará ser um conhecedor prático de seus segredos expressivos - matices de significação e expressividade, recursos diversificados de dizer e escrever.

Um ensino dessa natureza porá professor e aluno em colaboração, ambos a operar (cooperar) com uma competência lingüística compartilhada; jamais um dando regras (e exceções), o outro decorando. Um ensino muito mais educação do que instrução.

Uma Gramática Intuitiva, um ensino intuicionista da língua -- sei que pareço delirar ... Mas eu, nós todos, os brasileiros todos precisamos acreditar que os nossos netos, enfim, poderão verdadeiramente estudar vivendo a sua língua. A sua língua primária, de expressão oral, e principalmente a sua língua secundária, de expressão escrita, para enriquecerem culturalmente aquela, e assim dominarem plenamente seu mais puro instrumento de vida interior e libertação.

E eis como, sem perceber, derivamos da ortografia para o ensino da língua, e para o ensino em geral. Não só: da área aparentemente modesta do ensino da Língua Portuguesa chegamos à vasta área da educação e da cultura.

Não nos enganemos: a questão-problema não é a ortografia. Os problemas nesta área não passam de consequência e não poderão ser resolvidos enquanto perdurarem as causas.

A questão é um ensino de língua mal orienta-

do -- a língua materna ensinada como se fosse língua estrangeira; professores partindo do pressuposto de que o aluno não sabe a língua.

Além disso, o ensino da (s) língua (s) insere-se num ensino em geral, todo ele mal orientado. Ensino em pesquisa, sem prática, sem ajuste à vida -- alienado e alienante. Ensino sem apelo às faculdades criadoras e sem exercício do espírito crítico.

Aos clamores por simplificações ortográficas subjaz um clamor mais fundo e mais grave: o clamor por uma reformulação visceral do ensino, que se embasa numa pesquisa vital e estudo cultural da língua, já que esta é o veículo de todo conhecimento, instrução e aprendizagem.

A reforma ortográfica pode esperar. Hã reformas mais urgentes que, levadas a cabo, mostrarão aquela até desnecessária.

A estarrecedora maioria dos brasileiros continuam sem acesso à escrita, ou, mal e mal alfabetizados, nunca mais fazem uso dela: A regressão ao analfabetismo bem mostra que o povo, muito mais que de letras, carece de condições sócio-econômico-culturais de base.

Do outro lado, os brasileiros cultos, que usufruem o privilégio elitista da escrita, não sentem dificuldade no emprego das formas ortográficas, por mais complicadas ou defasadas, uma vez que foram naturalmente introjetadas pela leitura e pelo exercício da escrita.

Assim, nem cultos nem incultos clamam por reformas ortográficas. Quem clama é, aparentemente, uma minoria de diletantes ou de ensinadores incompetentes que, não sabendo encaminhar corretamente o estudo vital e cultural da língua, sonham com simplificações mais ao nível da sua incompetência que da natural capacidade lingüística dos alunos.

Não somos, em primeiro plano, deficientes ortográficos; somos, isto sim, deficientes culturais. Nossa necessidade mais premente, antes que reformar letras, é reformar a nossa política de educação e cultura, ajustando-a às carências vitais e humanas do povo brasileiro.

Desenvolvimento cultural avança com desenvolvimento lingüístico, ortografias simples ou complexas incluídas.

BIBLIOGRAFIA

- BLOOMFIELD, Leonard. Language. New York, Holt, Rinehart and Winston, 1933.
- CÂMARA JR., Joaquim Mattoso. Dicionário de filologia e gramática. 3.ed. Rio de Janeiro, J. Ozon, 1964.
- CHOMSKY; Noam. Aspectos del la teoría de la sintaxis. Madrid, Aguilar, 1970.
- _____. A linguagem e a mente. In: CHOMSKY, Noam et alii. Novas perspectivas lingüísticas. Petrópoles, Vozes, 1970.
- GLEASON JR., H.A. Introducción a la lingüística descriptiva. Madrid, Gredos, 1970.
- GONÇALVES, Rebelo. Tratado de ortografia da língua portuguesa. Coimbra, Atlantida, 1947.
- HOCKETT, Charles F. A course in modern linguistics. New York, Macmillan, 1958.
- JAKOBSON, Roman. Essais de linguistique générale. Paris, Les Editions de Minuit, 1963.
- SAUSSURE, Ferdinand de. Cours de linguistique générale. 4. ed. Paris, Payot, 1949.
- O Estado de São Paulo -- ESP. Português ou Brasileiro? Qual é a língua do Brasil? São Paulo, 15-02-1981, p.38.

REFORMA ORTOGRÁFICA: UMA QUESTÃO LINGÜÍSTICA OU POLÍTICA?

Miriam Lemle
(Museu Nacional)

Eu gostaria de começar a minha contribuição a esta mesa redonda fazendo uma pequena alteração no seu título: em vez de discutir a reforma ortográfica, eu gostaria de discutir esta ou aquela reforma ortográfica. Isto porque me parece que há um tipo de reforma ortográfica que realmente é uma questão lingüística, e outro tipo que é uma questão política (demagógica, como acabarei concluindo).

Há a reforma ortográfica atenta a pequenas questões lingüísticas, que é aquele tipo de reforma nos detalhes da convenção, coisas como convenções para o uso de hífens, a retirada de certos acentos diferenciais, do acento grave em advérbios derivados de adjetivos proparoxítonos e pontos de minúcias dessa ordem, que não chegam a alterar basicamente a convenção ortográfica atualmente vigente, mas são apenas esforços para tirar-lhe pequenas incoerências e sinais dispensáveis. Nesse tipo de reforma eu pessoalmente não vejo nada de pernicioso, mas apenas tentativas, mais ou menos felizes, de dar consistência e simplicidade às regras ortográficas.

O outro tipo de reforma ortográfica possível é aquela mais radical, que traz a proposta de se adotar uma convenção ortográfica soidisant fonêmica, numa escrita que, assim dizem, tenha compromisso apenas com a língua falada, e não com a etimologia das palavras.

É esse tipo de proposta que passarei a analisar.

O que é que está incomodando os que querem mudar a nossa atual convenção ortográfica? É a primeira pergunta que quero colocar.

Basicamente, são seis os pontos do nosso atual sistema ortográfico que trazem desconforto aos neo-reformistas. Vale a pena alistá-los:

- 1º - as muitas letras que temos para representar, em posição intervocálica, a consoante oclusiva alveolar surda [s] : -ss-, -ç-, -c-, -xç-, -xc-, -sç-, -sc-.
- 2º - as muitas letras que representam, em posição intervocálica, a consoante oclusiva alveolar sonora [z] : -z-, -s-, -x-.

- 39 - as duas letras que competem para representar a consoante fricativa palatal surda [s] : x, ch.
- 49 - as duas letras que representam a fricativa palatal sonora [z] : g, j.
- 59 - as duas letras que representam, em posição antes de consoante, a consoante fricativa que, segundo a variedade dialetal, pode ser palatal ou alveolar: x, s (exemplo: extensão, estender).
- 69 - o h em início de palavra.

Esses seis pontos são aqueles nos quais a pessoa que escreve não se pode guiar por um princípio de correspondência regular entre som e letra. É preciso conhecer as grafias das palavras uma por uma, de memória, para saber como é que se escreve. Nada mais inteligente do que isto: mesa é com esse, reza é com zê, massa é com dois êsses, reça é com cê cedilha, xingar é com xis, cheirar é com ceagã, jilô é com jota, gigante é com gê, homem começa com agã, olho não começa com agã.

Na correspondência entre o som que se enuncia e a letra que se escreve, não há regra lógica. A arbitrariedade na escolha da letra traz dificuldade na aprendizagem.

A dificuldade nos emociona, nos comove. Temos piedade do povo, queremos sinceramente aplainar o seu caminho, ajudá-lo a vir para o nosso mundo de gente letrada. Para isso, queremos reduzir a ortografia a um sistema regular, um sistema que anule essas arbitrariedades. Um sistema exclusivamente fonológico, que deixe inteiramente de lado esses resquícios de etimologia que ainda entulham o nosso sistema vigente. Queremos fazer passar um novo decreto-lei, o mais revolucionário de todos os da longa e atribulada história da nossa ortografia, um decreto-lei que faça com que todo som [s] possa ser representado sempre e só pela letra esse, todo som [z] seja representado sempre e só por uma letra zê, e assim por diante. A nova ortografia, por ser mais fácil de aprender, nos deselitizará, contribuirá um passo para a democratização do saber, porque tornará menos árduo o caminho de saída em massa do analfabetismo.

Será mesmo? Vamos por uns instantes ouvir a gente a quem estamos queremos ajudar.

Já que estamos na Bahia, vou dar uma de pai de santo.

Vou deixar entrar em mim o espírito do Edmilson, um carregador de feira que conheci pessoalmente e cuja fa-

la gravei e ouvi com atenção e carinho. O Edmilson tinha na ocasião 17 anos e estava estudando para alfabetizar-se.

Fale, Edmilson, fale sobre a sua luta para aprender a ler e escrever.

Pela minha boca, o Edmilson vai falar.

Tem muita complicação nas letra. Eu falo assim: vô sai. Pra escrevê isso ai, tenho que escrevê vou sair. Eu falo: O Craudio do Framengo foi o milô jogadô desses úrtimo jogo. Mas se eu escrevê cumo falo, vão me dizê que tã tudo errado. Tem que ser: O Claudio do Flamengo foi o melhor jogador desses últimos jogos. Vê sô quantas letras que eu tive de mudã: tenho que escrevê com l palavras que falo com r, tenho que juntã um r no fim de certas palavras que falo sem r, tenho que juntã um s no fim de umas otra palavra que no meu modo de falã não tem s niuim, tenho que trocã pra lh certas palavra, feito mulê, que eu falo com som de l. Vê mais essa: eu falo operaro. Mas pra escrevê desse jeito, não serve. Pra escrevê do jeito que é certo tem que sapccã um i que eu não falo, que o certo é escrevê operário. Erro desse vem de montão, que nós dizê cumerço, mas nós tem de aprendê a escrevê comércio. Nós diz puliça mas nós pricisamo escrevê polícia. Otra coisa mais difice ainda: a gente dizemo figo mas o jeito que a professora diz que sô é certo dizê é figado. Sabo, o certo é sãbado. Ela expriçô que nós tava ingulino letra que não devia de ingulí nas tais das palavra proparoxítona. Quê vê um otro causo bem cumpricado? Ocês que são pessuã bacana fala que um negoço é difícil, não é assim que fala? Difícil. Mas o pessuã lã do morro fala difice. Onde cês fala fácil, a gente fala face, e no escrevê tem de lembrã que no fim dessas palavra leva um l memo se não fala l niuim. Tem tamem uns m que pricisa tacã no fim de montão de palavra. Assim feito vage, que é cumo se fala, mas cumo escreve é com m no fim. Orde, folhage, home, tudo assim que a gente fala. Disseram fala dissero, que acaba igual quero na fala da gente. Muitos fala carnavã, pessuã, papé, o que os bacana fala carnaval, pessoal, papel. Mas a forma de escrevê tem de lembrã que não é igual como se fala. Aqui otra muito gozada: eu posso fazê verso com rima assim: Ele entrou pelo cano quando tava trabalhano. Isso é dificurdade grande memo. A gente dizemo tô quereno, já vô andano, tã choveno. Tem muitos que mistura arma de dã tiro com alma que é espírito. Fala arma pras duas coisa. Fala que tã farto de cumê e do memo jeito fala que tã sintino farta de arguê. Pra iscrevê essas coisa assim a sio-

ra não imagina cumê que dificurta. Já pensô? A gente tem de lembrã de cabeça qual é o r que tem de virã l na escrita e qual é o r que fica r memo.

Quê dizê que pra gente, esses prano de vocês de mudã as letra não vai resorvê nada não. Essa de jogã fora os ç pra trocã tudo sô pur s, ou botã tudo com z onde tem som de z, isso aí pra nós é reforminha mixuruca. Coisa a toa demais. Isso pode ajudã é os filho docês memo, os que fô muito burro ou priguçoso demais pra querê decorã quais palavra que é com z e quais que é com s. Nós que nascemo mal nascido não vai tê grandes miyuria pru causa disso. Não vai memo. Cês quê é tirã as parte das letra que fica difíce pros menino de ocês memo, que eles já fala esses s e esses m de mais que atanaza a vida da gente. Pro nosso pessuã tem otras dificurdade que ocês não tá nem veno e não tá nem quereno conheçê.

Vem cá vê, vem. Tem medo não, pode chegã que nós num vai assartã vocês não. Quem tá mais assartano vocês é os puliça docês memo. Cês tá sabeno, não tá?

Cês sabe quê que as professora diz pra nós? Ela diz que nós fala tudo errado. Que a gente não sabe falã. Mah falã nós sabe, né memo? Nós tá é fora das manera de fala dos que manda, dos que vai podê subí pra podê mandã um dia. Sabe cumê que ela faz pra insiná pra gente a falã certo? Vamo supô que é pra escrevê um ditado assim: O menino escova os dentes todos os dias. Sempre tem negoço de ensinã pra gente a sê limpim, né memo? Sacumê que ela fala isso daí? Assim, ô: ô - mē-ni-nô es-co-va os dēn-tēs tō-dôs ôs di-as. Mah desse jeito aí, pô, ninguém que eu conheço fala: os artista de televisão não fala, o padre não fala, os locutô não fala, nem os pulítico, pô. Sô professora de escola memo que tem esse jeito de falã. Vai vê elas pensa que falano assim ajuda as criança. Sô que tem que ajuda é nada. Dã é a maiô raiva da escola, porque as criança fica logo percebeno que tem alguma mintira.

Cês quê sabe o que eu acho? Cês tinha que deixã em paz a fala da gente e as escrita docês. Cês exprica pras professora que é pra não vim fazê pouco caso da maneira que a gente tem de falã não, que pra nós tá certo assim memo. Se nós se entende com ela, praquê que tá errado? Elas tem que vim nos ensinã é as letra, é o valô das letra e mah nada. Que é pra gente podê aprendê a lê os negoço que tá escrito na língua docês, e tamém pra aprendê a botã por escrito o que a gente fala do jeito da gente memo. Dispois intão, aqueles de nós que for mais

sortudo, ou mais esperto memo, vai se treinando nas leitura, vai pegano aquela mania de comprã jornal, vai costumano cos jeito de falã dos pessoã bacana, aĩ daqui a pouco vai vê já até virô um bacana tamém. Mas elas, as professora, elas tem que entendê que o que nôs quẽ delas é sô que elas nos ajuda em duas coisa. Prímeira coisa: elas tem que nos ajudã a sabẽ qual é o som das letra, conforme o lugar que elas tã. Falo negoço assim, que a letra e tem som e se tã com acento, mas se tã sem acento pode tẽ som i. Cês acridita que tem professora aĩ que nem se manca que cada letra não tem sempre o mesmo som? É pru causa dessa ilusão que elas teima falã daquele jeito que eu imitei antes procês, negoçu do escovã dente. Segunda coisa que nôs quẽ delas é que elas nos ajuda a vê onde é que tã as diferença entre o falã que é o nosso e o falã dos bacana. Ma não é pra nôs podẽ mudã o nosso falã não. É só pra nôs sabẽ onde que é que nôs tem que aprendẽ a escrevẽ aquelas letra que eu mostrei inda agora procês, aquelas letra que fica muíto diferente o jeito certo de escrevẽ do jeito nosso de falã. Cês pede a elas que é pra num vim enchẽ nôs com negoço que nôs fala errado não, tã legal? Fala errado é sô elas memo, que nem bem é mais um cumo nôs, porque elas arrenega as familia de onde elas mema sairo, nem bem pode dizẽ que conseguiu subĩ de vida, que o que elas ganha é miscrãve que nem otro operaro quarquẽ.

Agora essas reforma ortogrãfica que cês tã aĩ maquinano, se cês quẽ sabẽ o que eu acho, acho a maiõ das bestera. Quẽ vê o que vai acontecẽ? Quẽ que cês ganha? Cês muda essas letra aĩ de vocês, corta fora os ç, manda embora os sc, troca por z os s que tem o som do z, e tal e coisa, e no quẽ que dá? Disminui um bucadinho o esforço da memora que os seus garoto vai tẽ de fazẽ pra aprendẽ a escrevẽ, né. Que eles vai pode escrevẽ mais guiado sô pulo som, né memo? Tã legal, isso é o que vocês ganha. Mas tamém tem coisa que cês perde, né memo. Cês perde que os mais vëio não vai tẽ mais gosto de lê o que os mais jovi escreve, e os mais jovi vai tẽ a maiõ das priguica de lê os livru que foru escrito com as letra do jeito que cês inda usa hoje. Cês vai quebrã a corrente do tempo, que eu acho a maiõ das bestera, cês vai tirã da escrita todas as memora de antiguidade que ela inda tem e que num deixa de não sê bonito. E os pais podẽ continuã comunica-no cos fiyo e os fiyo quẽrẽ buscã o sabẽ dos veyo eu acho que é uma boa, cês num acha não? Cês prefere sê bastardo?

Agora se cês tã pensano que essa mudança nas letra vai trazê arguma ajuda pra nós que tamo por baixo, cês tão muito memo é por fora dos fato. Cês nunca nem quisero nos ouvī pra sabê cumé que nós fala, né memo? Ou então, se cês conhece os fato verdadeiro das nossas fala de gente pobre, então é que cês são muinto mas muinto demagogo memo, quereno fazê cartaz de amigo do povo, quereno jogá areia nos oio da gente fazeno de conta que quē ajudã.

Intão cês sao surdo? Cês pensa que nós sono burro?

Qual é?

O Edmilson se desencarnou. Sai do transe. Falo agora de novo como Miriam. Vejam sō um trabalho que não tive tempo de fazer com dados reais, mas que fiz com meia página desse discurso do Edmilson. Peguei dois parágrafos desse texto do Edmilson, fictício, mas nem por isso falso, né memo?, e contei as divergências ortográfico-fonológicas em duas colunas separadas, de um lado os casos comuns ao português oficial, aqueles casos em que a ortografia requer conhecimentos não depreensíveis por princípio puramente fônico (ç, g, x, etc.) e de outro lado casos em que o modo particular de falar do Edmilson se afasta da língua oficial (os érres, esses e emes que faltam, os éles que passam a érre, etc.). Em dois parágrafos, a contagem deu 41 ocorrências para o padrão oficial e 92 específicas para o Edmilson. Quer dizer, o Edmilson, quando se senta para escrever na língua oficial, tem duas vezes mais problemas causados por características particulares do seu dialeto do que aqueles que são comuns a todos os aprendizes da norma lingüística escrita.

Quer dizer que uma reforma ortográfica que regularize fonologicamente aqueles seis casos que alistei no início da minha exposição vai simplificar em menos da metade a frequência dos obstáculos que o código escrito oficial vai oferecer ao Edmilson.

A futilidade da proposta me parece que ficou bem posta a nu.

Futilidade por futilidade, permitam-me uma pequena explosão de ayego atávico: Vocês já pensaram que coisa mais feia, mais alienada do próprio berço cultural, que coisa de fazer rolar nos túmulos os esqueletos dos nossos antepassados, que seria escrever cidade com s, cinco com s, cem com s, centro com s, geral com j, chorar com x? Já imaginaram o arrepio que teriam visitantes estrangeiros, irmãos nossos de família lingüística, italia-

nos, espanhóis, franceses, ao darem de cara com uma seta de trânsito indicando o caminho do sentro da sidade? Ai!

De minha parte, o título que esta mesa-redonda deveria ter recebido teria sido, em vez de Reforma ortográfica, questão linguística ou política, este outro: Reforma ortográfica, uma proposta ingênua ou pilantra?

REFORMA ORTOGRÁFICA: QUESTÃO LINGÜÍSTICA OU POLÍTICA?

Judith Freitas
(UFBA)

Manchetes como "Redação escolar: problema no 1º e 2º graus", "Caos nas redações do Vestibular" ou "Os universitários não sabem escrever" presentes, ultimamente, em muitos veículos de comunicação constituem um seguro indício do problema que se apresenta, e com que vigor, no âmbito educacional brasileiro. Problema considerado nacional, vem pondo em evidência seu aspecto talvez mais externo e por isso mesmo facilmente localizável: a ortografia.

De afirmativas como: "Este aluno não sabe escrever" para "Olhe só que erros de ortografia!" a distância é pequena e também o vilão apontado pela segunda -- a ortografia -- é considerado mais convincente.

Enfim, um clima propício para que as atenções se voltem para uma reforma ortográfica, sendo lingüistas e educadores os que, por força da profissão, mais se vêem envolvidos.

É natural que a ABRALIN, como termômetro dos problemas e preocupações de muitos, nos proponha uma mesa redonda: "Reforma ortográfica: questão lingüística ou política?"

Antes de tentar uma resposta à pergunta-tema, parece-me necessário tecer algumas considerações sobre a natureza e as implicações de uma reforma ortográfica.

1 O primeiro passo desta reflexão será examinar o tipo de nosso sistema de escrita.

Defini-lo simplesmente como um código fonográfico -- cada letra representando um fonema, uma unidade da segunda articulação -- traduziria apenas parte da realidade, sendo necessário não esquecer que os sistemas de escrita são classificados pelo tipo neles predominante; portanto, a ortografia do português é predominantemente fonográfica, estando nela também presentes os elementos ideográficos que, na verdade, são bem menos numerosos que os dos sistemas correspondentes de outras línguas, como o do francês e o do inglês.

2 Um segundo ponto: dificuldades ligadas à ideografia são as que primeiro parecem ressaltar quando se fala de problemas ortográficos.

Os elementos ideográficos de um código escrito são os que criam a possibilidade de que formas escritas, perfeitas quanto à representação de seus fonemas dentro das possibilidades do alfabeto, venham a conter erros de ortografia.

Para dar uma idéia do espaço que ocupam os erros ortográficos relacionados com a ideografia no cômputo geral das dificuldades ortográficas, poderá ser útil mencionar um levantamento desses erros feito a partir de um corpus de 609 redações de alunos da 5ª série do 1º grau em Salvador.

Foram escolhidos, a série e o grau, por serem o momento da vida escolar em que os alunos já estão iniciados na utilização da ortografia mas ainda não a automatizaram inteiramente nem a situaram como um código em muitos aspectos independente.

A menção aos resultados desse levantamento será feita com a devida cautela pelo tipo único de informantes utilizados -- apenas estudantes de 5ª série --, uma pequena parcela do universo bem mais amplo dos usuários da ortografia, mesmo limitando esse aos que o fazem sob controle escolar.

A utilização ainda vacilante do código ortográfico por esses alunos de 5ª série leva a grafias como: "liche", "chingar", "ezemplo", "eziste", "xuxu", "xove", "sentro", "cenhor", "lus", "aver", "holhar", "jente" e muitas outras que revelam desconhecimento das normas no que tange à ideografia e ocupam apenas 15% do total de erros computados neste levantamento. Apenas 15%.

3 A complexidade do nosso alfabeto é decorrente, também, em parte, da manutenção das mesmas grafias para formas em processo de mudança. Composto de 23 letras e 17 dígrafos -- sem mencionar os diacríticos -- apresenta, em relação biunívoca, ou seja, um único sinal (considerados, evidentemente, os dígrafos como uma unidade gráfica) correspondendo a um único fonema e vice-versa, somente seis das primeiras (p, b, t, d, f, v) e dois dos segundos (lh e nh).

Quando a representação de certos fonemas ficou em aberto por um dado sinal em determinado contexto ter passado a representar um outro fonema, a recomposição das possibilidades de codificação do alfabeto realizou-se principalmente, por meio de dígrafos e não pela criação de novos sinais, o mesmo se dando com a representação de novos fonemas.

Essa complexidade não poderia deixar de afetar a aprendizagem da ortografia. Mas será que as pessoas têm ainda bem presentes as dificuldades encontradas nesse aprendizado? Ou, depois de alfabetizadas, feliz ou infelizmente, esquecem o processo por que passaram, embora ainda lutem com dificuldades?

As ortografias do tipo fonográfico, em sua grande maioria, contêm elementos ideográficos, mas pode haver sistemas de transcrição exclusivamente fonêmicos. Seriam eles a solução?

Na hipótese de uma reforma radical que transformasse a ortografia do português em um sistema integralmente fonográfico (desconheço caso similar em relação à ortografia de línguas que possuem tradição escrita), pergunto se não seriam criados problemas para a fidelidade de conteúdo das mensagens assim registradas, oriundos das homografias criadas ou das relações etimológicas minimizadas.

É verdade que o código oral existe sem essas diferenciações. Mas ele dispõe de numerosos outros recursos.

4 Tentemos agora examinar o mesmo problema, enfocando-o de um novo ângulo, a partir da seguinte hipótese: se nossa ortografia não contivesse traços ideográficos, teríamos resolvidas todas as dificuldades da nossa escrita? Ou pelo menos as que se referem à grafia?

Penso que o levantamento das dificuldades ortográficas de alunos da 5ª série, já mencionado, poderá ainda nos prestar serviços.

Dados daí provenientes indicam que, dos erros de ortografia encontrados nas redações desses alunos, 60% mereceram a seguinte classificação: erros por provável interferência do código oral. Foram caracterizados como o registro de variação da linguagem oral na comunicação escrita, sejam as variantes pertencentes ou não ao dialeto de maior prestígio social. Desta situação resultam grafias como "ritiro", "apilido", "caxa", "enladerada", "robar", "treis", "proplema" ou "probrema", "casolina", "per", "morã", "culê" e inúmeras outras.

Do conflito entre a uniformidade da grafia e a variabilidade de linguagem oral resultam, pelo menos no corpus examinado, 60% dos erros de ortografia.

5 Pode-se acrescentar aos problemas encontrados pelos usuários na ortografia tout court os da ortografia dita "gramatical", ou seja, "aquela que trata das varia-

ções em gênero e em número do nome, da conjugação dos verbos e dos fenômenos de concordância que daí resultam", assim conceituada por Blanche-Benveniste e Chervel em seu livro *L'orthographe* (Paris, François Maspero, 1969).

Os dados disponíveis sobre a codificação gráfica dos segmentos relacionados com a ortografia gramatical provenientes de estudo sobre as mesmas redações de escolares de Salvador, são relativos apenas à concordância nominal e verbal, podendo ser assim sintetizados:

A letra s, quando em final de nome, se não representa uma marca de plural, é omitida em 0,84% dos casos, ou seja, em menos de 1%; mas se é morfema de plural essa percentagem aumenta para 8,24%. Em se tratando da letra m, em final de uma forma verbal com função de marca de plural, a omissão atinge 32,73% dos casos enquanto que, se o mesmo grafema não é marca de plural, essa percentagem desce para bem menos de 1%, exatamente 0,29%.

A gramática normativa que rege o código escrito apresenta a regra de concordância — nominal ou verbal — como devendo ser de aplicação categórica. Em consequência disso, mais uma vez, a variação lingüística, transparecendo no código escrito, aumenta o número dos erros de ortografia.

Há como situar a ortografia ante a essa variação?

Dessas considerações iniciais sobre as dificuldades de uso da ortografia vigente e sobre as possibilidades de minimizá-las, ficam sobretudo as perguntas colocadas ao longo deste texto.

6 Retomando o tema, tentaremos agora abordá-lo a partir de sua interrogação inicial: "Reforma ortográfica: questão lingüística?"

A ortografia, caracterizada como código normativo e unificado, vem sendo oficializada pela aprovação da Academia Brasileira de Letras (Instrução para organização do vocabulário ortográfico da língua portuguesa — de 1943) ou mesmo pela Presidência da República (Lei nº 5765 de 1971).

Uma reforma ortográfica, qualquer que seja a sua natureza, pouco afeta a língua enquanto código oral, ou mesmo a estrutura discursiva de expressão escrita.

Levando-se em conta apenas os aspectos acima mencionados, pode-se afirmar que nem a ortografia nem a sua reforma constituem, a rigor, questão lingüística.

Alargando um pouco o campo de considerações,

pode-se examinar o primeiro grande problema no estabelecimento de uma ortografia, que se pretende fonográfica: qual a variedade da língua será eleita como modelo para essa codificação escrita?

A norma dita "cult"? O dialeto das grandes massas populares? (Observe-se que estas últimas são mais numerosas; recaindo sobre seu dialeto a escolha, o critério, além de ser estatístico, seria também democrático). O dialeto do norte? o do sul? (Não pode ser esquecido o prestígio dos grandes centros urbanos).

Mesmo a seleção do dialeto base para a estruturação de um sistema de escrita fonográfico não é uma questão puramente lingüística, situando-se no âmbito da política da língua.

O estabelecimento de um alfabeto e demais normas ortográficas exige conhecimento da estrutura do dialeto codificado, tanto na sincronia quanto na diacronia, para que se passe a ter fundamentos para avaliação dos aspectos fonográficos e ideográficos.

E o conhecimento das estruturas da língua é o centro de todos os estudos lingüísticos.

Em síntese, uma reforma ortográfica de um sistema de escrita fonográfico não é uma questão a rigor lingüística, quer pelo caráter normativo da própria ortografia, quer pelo fato de uma reforma ortográfica em muito pouco e só indiretamente atingir a língua em si.

Se a natureza de uma reforma ortográfica é não-lingüística, paradoxalmente todo seu processo deve ter por base conhecimentos lingüísticos e muitas de suas decisões são do nível da política da língua. Mesmo um veredicto dos prós e contras de uma reforma -- limitados, evidentemente, aos de natureza lingüística -- teria que ser emitido por especialistas neste campo, pois a euforia que às vezes cerca as solicitações de reforma nem sempre alcançam as possibilidades reais da mesma.

Agora passemos a abordar a segunda parte da pergunta-tema: "Reforma ortográfica: questão política?"

Como referimos de início, a solicitação de modificações parece partir dos seus usuários, dos quais alguns estão no sistema educacional em fase de aprendizagem e outros já concluíram essa fase. Mesmo em um país com grande percentagem de analfabetos como o nosso, os alfabetizados que têm dificuldades com a escrita em sua vida diária levantam esta reivindicação por vezes, como já foi dito, atribuindo à ortografia todas as suas di-

ficuldades com a expressão escrita.

A reação do escolar ao ato de escrever existe -- não só mas também por causa da ortografia -- e a ela se somam as queixas de seus professores. Grande parte da população alfabetizada sente o problema de expressar-se por escrito e reclama.

Poderíamos, já a esta altura, considerar caracterizada a reforma ortográfica como uma questão social na medida em que atinge o povo e interfere nos seus anseios de participação social.

O que continuo perguntando é em que medida uma reforma ortográfica corresponderá ao que dela alguns esperam.

Se se tornasse patente, depois de estudos realizados, a utilidade de uma reforma da ortografia do português e fosse elaborado um projeto cientificamente equilibrado, sem interferências negativas nas possibilidades de comunicação do código escrito, mesmo assim as autoridades, e não apenas as ligadas à Educação e à Cultura, teriam que refletir sobre os efeitos de sua implantação.

De um lado poderíamos ter, se for o caso, facilitado o processo de aprendizagem de toda uma geração de estudantes, um acesso mais rápido e seguro ao código escrito. Como reverso da medalha teríamos certamente desatualizados todos os anteriormente alfabetizados, necessitando reformular uma aprendizagem já fixada; entre eles estariam os professores, especialmente os de Português.

Esta certamente é uma questão social que terá que ser avaliada em seus envoltimentos políticos e econômicos. Perguntar-se-ia se é socialmente vantajoso pôr em circulação essa reforma.

A decisão se encontraria, nesse momento, em nível político: convém ou não à sociedade globalmente considerada?

Como o educacional e mesmo o político vêm vindo, cada vez mais, a reboque do econômico, perguntar-se-ia: um país com problemas econômicos como o nosso poderia arcar com esses custos?

Concedendo aos modismos do momento, perguntar-se-á: é prioritário?

7 Para concluir, retomo as conclusões parciais que distribuí ao longo do texto.

Uma reforma ortográfica é uma questão a rigor não-lingüística pela sua natureza, embora exija todo um assessoramento lingüístico em seu processo, sem o que cor-

reria o risco de ficar, pelo menos, inadequada ao código oral que se propõe representar e é uma questão social, já que atinge os componentes da sociedade como indivíduos, podendo contribuir para um melhor (ou pior) funcionamento da comunicação escrita na mesma.

Um dos elementos dados como unificador de um grupo social é a sua língua e se uma reforma ortográfica puder facilitar de alguma forma o processamento da comunicação escrita, ela terá sua função não apenas social mas também política.

BIBLIOGRAFIA

- . ALARCOS LLORACH, E. Les représentations graphiques du langage. In: MARTINET, A., dir. Le langage. Bruges, Gallimard, 1968.p.513-68 (Encyclopédie de Pleiade).
- . BLANCHE BENVENISTE, Claire e CHERVEL, André. L'ortographe. Paris, François Maspero, 1969.
- . FREITAS, J.M. de A. Linguagem oral e deficiência ortográfica. Salvador, 1975. Dissertação de Mestrado em Educação - Universidade Federal da Bahia.
- . _____. Ortografia gramatical: concordância em número. Salvador, 1979. Dissertação de Mestrado em Língua Portuguesa. Universidade Federal da Bahia.

CONTESTAÇÃO DA GRAMÁTICA?

Jonas de Araújo Romaldo
(UNICAMP)

"Ensinar gramática", "não ensinar gramática", não se opta. É. As opções, os diversos tipos de comportamento existentes e, especificamente, as opções, os comportamentos frente à linguagem se inserem dentro de um complexo quadro histórico-social. Refletem eles sempre e necessariamente um conjunto de crenças que perpassam uma sociedade concreta X, aqui ou ali, outrora ou agora.

Eu digo: isto está certo, isto está errado, isto concorda com, isto não concorda com, indiferentemente? Ah, não. Em absoluto! Trata-se somente de tornar concreto através do meu comportamento o sistema de crença implícito ou explícito que subjaz a essa minha atitude: acredito que existe forma lingüística melhor que outra, não acredito; acredito na chamada pureza lingüística, não acredito; acredito na autoridade dos bons autores, não acredito.

Hoje em dia, por exemplo, está muito em moda a crítica ao autoritarismo lingüístico. Isto é à toa, me pergunto?

Tudo bem: posso afirmar que o autoritarismo lingüístico se relaciona, de alguma forma, com os mecanismos de controle do discurso. O ensino da gramática, mais especificamente, o ensino da norma, aí aparecerá como um instrumento de qualificação, desqualificação dos locutores.

Nem a todos se dará o direito de usar a voz, em todos os lugares. Isso é um ritual. São falará de determinado lugar, quem, porventura, for detentor de determinados requisitos, preparos: quem souber colocar o pronome assim, quem souber conjugar o verbo assado.

Este é o ritual de rarefação de discursos, melhor: rarefação dos locutores, ritual que começa no primário e acaba na Câmara dos Deputados. Classe, saber, poder. É isso!

Mas o que eu quero saber é: o porquê do surgimento de discursos que contestam o poder estabelecido, em todos os níveis.

O que os faz possíveis? O que lhes confere credibilidade, uma certa força e até um certo prestígio? No caso específico dos discursos saídos do que chamam Lin-

güística, é de se perguntar se ainda não é, e não somente é, a força de uma instituição: a ciência. De novo, estamos dentro da ordem da qualificação, desqualificação de locutores. Temos os locutores qualificados institucionalmente pela competência profissional. A lingüística, o lingüista.

A guerra, então, é contra a Gramática (Demanda do Santo Graal), a gramática definida como normativa, retrógrada, não-científica, autoritária, irrealista. De novo, tudo bem. É, de certa forma, até interessante dizer essas coisas, pois que elas, pelo menos, chegam a novas.

Será que as Teorias Lingüísticas que sustentam essas afirmações tão de vanguardas são tão, para usar uma palavra da moda, revolucionárias assim? Em outras palavras: será que o que subjaz a essas Teorias é tão diferente do que subjaz à chamada gramática, entendida como gramática normativa?

Até que ponto o conceito langue de Saussure, tal como ele o define, é diferente de norma lingüística da burguesia? Em que sentido o é? Não é um caso de se pensar numa relação muito estreita entre langue, entidade não individual (mas obviamente social), uniforme, invariante, adquirida socialmente de forma passiva, tesouro depositado no cérebro do falante e os ideais de unidade nacional também lingüística da burguesia? E, enfim, para sermos mais modernos, o que é a competência lingüística do Chomsky? Será que existe alguma relação entre gramaticalidade, não-gramaticalidade e escolaridade não-escolaridade? E o contestador Labov da Sociolingüística: a que vem a diferença entre língua, dialeto, estilos e registros. Com diferença de státus? E qual o objeto da Lingüística para ele? Ele tem ou não tem (aceita ou não aceita) uma definição de língua e de linguagem? Trata-se somente de colar à teoria lingüística vigentes (que trabalham fonemas, fones, variantes e invariantes, noções carregadas ainda que implicitamente de valores) uma teoria sociológica? Por que não, na prática, levar o questionamento das teorias vigentes às consequências últimas?

Eu quero ser mais claro: em que se apoiam os pressupostos das teorias lingüísticas vigentes? É o caso de vestir com roupas novas preconceitos velhos? Em que ponto o discurso mudou, se é que mudou?

De qualquer forma, o problema da relação entre gramática e opressão se coloca primeiro para o professor que ensinará gramática.

É essa a função do professor, queira ou não queira: agente qualificado do sistema educacional. Até que ponto vai o leque das suas opções? Com que teoria lingüística o professor se compromete, queira ou não queira, explicita-a ou não? Aliás: com que sistema de crença nós todos estamos comprometidos?

Mesmo abraçando essas teorias, digamos, modernas o que pode fazer o professor diante de sua tarefa: executar a rarefação de locutores via imposição de uma pseudo-norma lingüística?

Neste ponto, acho que podemos voltar àquela questão que antes nos formulamos: o que está apontando esta valorização da contestação do ensino da gramática normativa?

Nossa hipótese não é lá muito nova, mas vamos lá: a escola, a ciência, o saber estão, cada vez menos, isentos dos embates, digamos, sociais no mundo inteiro. A escola, dentro desse contexto, na medida em que incorpora indivíduos de diversas classes origens sociais cada vez mais incorpora também as chamadas contradições sociais que por sua vez, se cristalizam no mundo inteiro. Vários pontos de vista, várias crenças (explicitáveis ou não, por vários motivos) estão dentro da escola. No caso do ensino do português, as contradições aparecem na forma de: os alunos sabem português; os alunos não sabem português; os alunos sabem ler; os alunos não sabem ler; os alunos sabem escrever; os alunos não sabem escrever; temos que ensinar gramática, ofício e carta comercial; não, vamos ensinar só texto, que tal ensinar gramática gerativa no primário, sou a favor da correção gramatical, sou contra a gramática, não vou ensinar nada, etc.

E aí, o que fazer? Ensinar gramática, não ensinar gramática, ensinar gramática com orientação psicolingüística, sociolingüística, com a orientação da lingüística aplicada? Dançar?

Discutamos. Mas que não iludamos demasiadamente. Já é um chavão dizer que todas as chamadas contradições sociais penetram tudo: família, igreja, escola, televisão, rádio, etc. Concretizam-se elas em várias faces diferentes. Daí, por mais que estejamos atentos a todas essas coisas, por mais que procuremos uma solução, digamos, justa para essas tais contradições, sempre haverá um horizonte em que nos esbarramos. Eu quero dizer que não sou a favor da ideia de que não se faça nada. Tem-se muito a fazer na cozinha, no bar, na platéia, na rua, etc.

Quero dizer o óbvio: os problemas da escola, especificamente o problema da opressão da gramática, jamais se esgotarão no âmbito da Lingüística, da Sociolingüística, da Lingüística Aplicada ou do Sistema Educacional. Para lá da Escola, tem muita água debaixo da ponte. Como diria Maria Alcina: o problema é mais embaixo.

Evanildo Bechara
(UERJ)

Antes de mais nada, devemos deter no sentido em que, no título, se há de tomar a palavra gramática, tendo em vista a sua polissemia.

Se por gramática entendemos a descrição da língua, a sua exposição não será nem opressão, nem liberdade, uma vez que deflui de um corpus, de uma técnica linguística histórica, de uma língua concreta.

Se tomamos gramática na sua acepção de um conjunto de normas que são selecionadas de um uso fixado por uma tradição literária, ou por uma tradição de textos escritos sem preocupação literária (p.ex. a língua da imprensa, a chamada língua da redação oficial, etc.), o ensino dessa gramática só será tido por opressão quando se quiser que ele seja o reflexo da língua, a única possibilidade de uso em que se há de conformar todas as modalidades que encerra uma língua de sociedade. Ora, parece que estamos longe dessa época exclusivista, purista, em que se tomava o termo gramática.

A tarefa desempenhada por mais de uma geração de estudiosos, podemos dizer, a partir da escola inaugurada por M. Said Ali, expurgou de há muito essa visão estreita da gramática.

Quem lida o ensino da gramática na escola, sabe que uma língua histórica (como a portuguesa, a inglesa, a alemã, a italiana, etc.) é um conjunto de sistemas que apresentam entre si coincidências e diferenças, tais como observamos na comparação de outros sistemas linguísticos. De modo que nenhum falante conhece toda uma língua histórica, mas sim usa uma variedade sintópica (dialeto regional), sinstrática (dialeto social) e sinfásica (num estilo de língua). É claro que esse mesmo falante está à altura de entender mais de um sistema linguístico de sua língua histórica, pois que está em condições de reconhecer que existem outros falantes que utilizam a língua diferentemente dele. Chega até a perceber uma diacronia, pois que reconhece em muitos usos o ar da arcaicidade ou de novidade que assumem certos usos que pratica -- para extrair deles recursos estilísticos -- ou que ouve ou lê a outrem.

Assim sendo, a rigor, cada modalidade da língua tomada homogênea e unitariamente, ou, em outros termos, toda língua funcional — como a entende o extraordinário lingüista Eugênio Coseriu — tem a sua gramática como reflexo de uma técnica de lingüística que o falante domina e lhe serve de intercomunicação na comunidade a que pertence ou em que se acha inserido.

Como bem lembra esse mestre, "constitui aspecto fundamental da linguagem o manifestar-se ela sempre como língua: conquanto "criação", isto é, produção contínua de elementos novos, e, portanto, neste sentido, "liberdade", por outro lado, a linguagem é, ao mesmo tempo, "historicidade", técnica histórica e tradição, vínculo com outros falantes presentes e passados: em suma, solidariedade com a história atual e com a história anterior da comunidade dos falantes (...). Não se trata, entretanto, de uma limitação da liberdade (como vez por outra se pensa), mas da dimensão histórica da linguagem, que coincide com a própria historicidade do homem. Aliás, a liberdade humana não é arbítrio individual, é liberdade histórica e, como quer que seja, a língua não se "impõe" ao indivíduo (embora isso frequentemente se costume dizer): o indivíduo "dispõe" dela para manifestar sua liberdade de expressão".

Cada porção de falantes homogênea e unitária não se equivoca lingüisticamente ao usar a técnica histórica específica para manifestar sua liberdade de expressão. Neste sentido, cada falante é um poliglota na sua própria língua, na medida em que dispõe da sua modalidade lingüística e está à altura de decodificar mais algumas outras modalidades lingüísticas com as quais entra em contacto, quer aquela utilizada pelas pessoas culturalmente inferiores a ele, como aquelas a serviço das pessoas culturalmente superiores a ele.

Na escola antiga, o professor cometia o erro de entender como a língua aquela modalidade culta — literária ou não — refletida no código escrito ou na prática oral que lhe seguia o modelo, repudiando de todo aquele saber lingüístico aprendido em casa, intuitivamente, transmitido de pais para filhos.

Hoje, por um exagero de interpretação de "liberdade" e por um equívoco em supor que uma língua ou uma modalidade é "imposta" ao homem, chega-se ao abuso inverso de repudiar qualquer outra língua funcional, que não seja

aquela coloquial, de uso espontâneo na comunicação cotidiana.

Em ambas as atitudes há realmente opressão, no sentido em que não se dá ao falante a liberdade de escolher, para cada ocasião de expressão, a modalidade que melhor sirva à mensagem, ao seu discurso.

No fundo, a grande missão do professor de língua materna -- no ensino da língua estrangeira o problema é outro -- é transformar seu aluno num poliglota dentro de sua própria língua, possibilitando-lhe escolher a língua funcional adequada a cada momento de criação e até, no texto em que isso se exigir ou for possível, entremear várias línguas funcionais para distinguir, por exemplo, a modalidade lingüística do narrador e a (s)/da(s) modalidade (s) de seu (s) personagem (ns).

Assim sendo, haverá opressão tanto em "impor", indistintamente, a língua funcional da modalidade culta a todas as situações de uso da linguagem, como a língua funcional da modalidade familiar ou coloquial, nas mesmas circunstâncias, a todas as situações de uso da linguagem.

Por outro lado, haverá "liberdade" na medida em que se entende que uma língua histórica não é um sistema homogêneo e unitário, mas um diassistema, que abarca diversas realidades diatópicas, diastráticas e diafásicas, e que cada porção da comunidade lingüística tem direito e realmente possui sua língua funcional, que resulta de uma técnica histórica específica.

Cada valor lingüístico que a descrição científica depreende só se opõe realmente a cada outro valor, dentro de uma mesma língua funcional.

Comparar um valor lingüístico de determinada língua funcional com outra língua funcional é cometer, na sincronia, o mesmo erro que antigamente se fazia ao se comparar determinado fato em dois ou mais estádios históricos da língua.

Por exemplo, ao se ensinar o uso tripartido dos demonstrativos este/esse/aquele, não se dirá que esta é a prática da língua portuguesa, mas de certas línguas funcionais do português como, por exemplo, a modalidade literária. Realmente, quem quiser utilizar-se, por algum estímulo cultural ou conveniência estilística -- mas sempre dentro de sua "liberdade" de opção na escolha da língua funcional que melhor lhe sirva ao intuito de expressão -- da língua funcional literária, terá de observar essa sintaxe dos demonstrativos.

Já, por exemplo, essa norma é distinta da norma da língua familiar ou coloquial (al. Umgangssprache), em que a divisão se faz apenas entre esse~este/aquele, uma vez que se muda a óptica da distinção: na modalidade literária a distinção se faz em consonância com as três pessoas do discurso, enquanto na modalidade familiar ou coloquial, a distinção é entre os conceitos "perto"/"longe". É claro que dentro da liberdade de criação de que goza cada língua funcional em se servir dos valores linguísticos do sistema que se sobrepõe a todas as línguas funcionais concretizadas no discurso, a modalidade coloquial ou familiar pode retomar a distinção (aqui uma distinção sobre outra distinção, isto é "longe" "perto" + "pessoa do discurso") que leva em conta as pessoas do discurso a fazer uso de expressões como:

<u>1a. pessoa~perto</u>	<u>2a. pessoa~perto</u>	<u>3a. pessoa~longe</u>
esse <u>aqui</u>	esse <u>ai</u>	aquele <u>ali, acola</u>

Em vista disto, não se pode, a rigor, fazer uma descrição linguística de uma língua histórica em sua plenitude; a descrição só pode abranger um corpus homogêneo e unitário, vale dizer, uma língua funcional: sintópica, sinstrática e sinfásica.

As ~~variedades~~ linguísticas que não apresentam oposição de valor, são apenas fatos de arquitetura da língua, ou de estrutura externa, de uma língua funcional.

As variedades que apresentam oposição de valor, constituem fatos de estrutura, ou de estrutura interna, tomando-se aqui os termos arquitetura e estrutura nas acepções propostas por L.Flydal e retomadas por Eugenio Coseriu.

A não consideração desses fatos e de outros que os modernos linguístas vêm posto em relevo, tem permitido certa crítica injusta à gramática escolar, que é vista como a descrição da própria língua em sua totalidade histórica, como a descrição do único uso possível da língua. O ensino dessa gramática escolar, normativa, é válido, como o ensino de uma modalidade "adquirida", que vem juntar-se (não contrapor-se imperativamente!) a outra, "transmitida", a modalidade coloquial ou familiar.

Como bem lembrou o inesquecível mestre Mattoso Câmara, "a gramática normativa tem o seu lugar à parte, imposto por injunções de ordem prática dentro da sociedade. É um erro profundamente perturbador misturar as duas disciplinas e, pior ainda, fazer linguística sincrônica com preocupações normativas".

Finalmente, e em resumo, acredito que o ensino da gramática normativa resulta da possibilidade de que dispõe o falante de optar, no exercício da linguagem, pela língua funcional que mais lhe convém a expressão. Resulta, portanto, da "liberdade" de escolha que oferece uma língua histórica considerada em sua plenitude.

É uma língua "adquirida" cuja técnica histórica lhe cabe ser "ensinada".

Transformar essa língua funcional no modelo universal para todas as situações de expressão é um ato de "opressão" tanto quanto privilegiar a modalidade coloquial e familiar sobre todas as demais línguas funcionais à disposição dos falantes.

Problema diferente é acompanhar a descrição de cada língua funcional -- a que serve de base à gramática escolar normativa como aquela que reflete o conjunto de normas da modalidade familiar ou coloquial -- as alterações por que passa. É claro que há necessidade constante de, em cada uma delas, verificar se as normas apreendidas num determinado momento persistem noutra momento do devenir histórico da linguagem humana.

O ENSINO DA GRAMÁTICA - LIBERDADE OU OPRESSÃO?

Ruth Maria Fonini Monserrat
(CNPq)

Parto de uma afirmação taxativa, que é também minha profissão de fé: todos os homens têm direito ao acesso a todas as conquistas da humanidade.

Ora, sabemos que a linguagem está longe de ser a menor dessas conquistas. "Até aí morreu o Neves", dirão alguns. Com ou sem direito, todas as pessoas dominam a linguagem da comunidade a que pertencem.

Mas as coisas não são assim tão simples. Se isso é válido para muitas comunidades primitivas das Américas, Ásia e África, será que é igualmente válido para os povos das grandes nações industrializadas ou para os povos dos países sub-desenvolvidos, ex-colônias da Europa? Não tocando, por ora, nas populações indígenas, será que todo o povo, digamos, dos Estados Unidos, tem igual acesso à sua língua nacional, o inglês? Da mesma forma, será que todo o povo brasileiro tem igual acesso à sua língua nacional, o português? Aparentemente, sim. Labov, respeitado sócio-linguista norte-americano, diz que isso não é verdade, no que se refere aos Estados Unidos. Muitos de nós sabemos que também não é verdade, no que se refere ao Brasil. As parcelas dominadas da população brasileira - os nordestinos favelados dos grandes centros sulistas, os lavradores, os bôias-frias, os pivetes das grandes cidades, as populações carcerárias, os trabalhadores não-qualificados, as empregadas domésticas, etc., etc. - em suma, a grande maioria da população brasileira, tem acesso a, na melhor das hipóteses, "dialetos" do português.

E o que tem isso de mais? - dirão muitos. A existência de dialetos em grandes áreas territoriais, com uma única língua nacional, como é o caso do Brasil, é realidade objetiva e inelutável.

Isso é verdade. Acontece que muitas vezes esse termo é usado, não objetiva, mas eufemisticamente, escondendo sentido pejorativo. Quem o emprega desta maneira? Em primeiro lugar, a classe dominante culta e conservadora. Seus elementos mais retrógrados talvez nem cheguem a falar em "dialetos", para referir-se à expressão linguística do povo: o povo simplesmente não sabe "falar corretamente", está "destruindo o português". Outros mais sutil-

mente, falarão em dialetos, mas também formularão planos para a educação lingüística do povo, para a "salvação da língua nacional", propondo, por exemplo, a volta da redação ao vestibular..., ou condenando os meios de comunicação de massa, principalmente a televisão, como elementos desagregadores da língua portuguesa... Finalmente, os mais liberais, não ousando confessar o elitismo profundo de suas convicções de serem os donos da língua, falam de "dialetos regionais ou sociais", em oposição à "língua culta" - que é a deles, naturalmente - , ou, sem adjetivos, à "língua". E, confirmando a tese de que, em toda sociedade, a ideologia dominante é a da classe dominante, o próprio povo explorado declara, com seus amos mais retrógrados, que "não sabe falar direito".

Mas há quem use o termo dialeto cientificamente. O que dizem, por exemplo, aquelas pessoas objetivas, independentes, científicas, ou lingüistas? Muitos deles sabem que há dominação e exploração e querem, honestamente, colocar-se do lado do mais fraco, mas ajudam a complicar ainda mais a questão. Com efeito, dizem eles que todas as manifestações lingüísticas de todas as diferentes camadas da população, todos os "dialetos", "variedades" ou "registros", regionais ou sociais, têm o mesmo valor objetivo, na medida em que desempenham com igual eficiência a função precípua da linguagem, que é a comunicação.

Assim, por esse passe de mágica deixa de existir a dominação e exploração de alguns sobre a maioria: todos são iguais perante a língua. Inútil evitar a comparação inevitável com a justiça: todos são iguais perante a lei. Só que nesse último caso já se sabe o que a frase esconde, e no caso da língua, não.

Há mais. Também muitos democratas "revolucionários" trazem sua contribuição à confusão geral, ao afirmar com convicção populista que quem cria todas as riquezas, entre elas a língua, é o povo, e portanto o povo é quem deve ser o dono da língua.

Na prática, isso acaba significando o repúdio da língua da classe dominante. E qual é essa língua? A língua literária, a língua científica, e, principalmente, a gramática. Assim, fora com a gramática, instrumento da classe dominante para discriminar linguisticamente os dominados!

Parece que já temos um quadro mais ou menos amplo das posições mais comuns a respeito da língua dos dominados.

E agora, José? O tema desta reunião é - O Ensino da Gramática: Liberdade ou Opressão? Mas, o que significará "liberdade" nesse contexto todo? O que significará "opressão"? Será a "liberdade" de não ter acesso a essa conquista de todas as gerações que nos precederam, o Tesouro léxico e gramatical da língua portuguesa? Lembremo-nos de que não foram as classe dominantes que transformaram o latim em português medieval e este no português moderno e contemporâneo, muito embora tenham sido elas a se apossarem dessa riqueza do povo, como se apossaram de todas suas demais riquezas, materiais e espirituais.

Então, a luta do povo não pode ser no sentido de ajudar a classe dominante a legitimar e manter esse status que baseado na rapina e na usurpação. Quem está objetivamente com o povo, luta para que ele tenha acesso à plenitude máxima da língua que é a sua, pois isso representa o acesso à cultura da qual ele foi excluído, à ciência, à história, à comunicação com o passado e o presente da humanidade. Nesse sentido, é falso falar na gramática em termos de "opressão". Opressão é impedir o povo de ter acesso à língua, codificada em uma gramática que, objetivamente, representa a teoria inconsciente que o falante tem da língua que fala.

Agora, se o povo está impedido de ter acesso à língua - na medida em que não tem acesso à cultura - aí, sim, o ensino da gramática vai ser repressivo, queiramos ou não, pois estará sendo imposto ao povo o esqueleto formal daquilo cuja carne e sangue ele não possui, o conteúdo cultural.

Como encarar, em consonância com a posição expressa no início desta intervenção - de que o povo tem direito ao acesso a todas as conquistas da humanidade -, o problema do ensino do português às nossas populações indígenas? O tema é demasiado complexo e exige, para sua solução, muitas cabeças pensando juntas. Mesmo assim eu gostaria de fazer duas observações a esse respeito:

1) será uma farsa toda e qualquer medida de política linguística, seja para as populações indígenas, seja para as grandes massas rurais ou urbanas brasileiras, que não esteja conectada com um enfoque global da sociedade, em todos os seus aspectos políticos, sociais, econômicos. Será, na melhor das hipóteses ingênua, a crença na possibilidade de resgatar culturalmente os indígenas, sem resgatar ao mesmo tempo, econômica, social e politicamente, toda a população brasileira;

2) muitos defensores da causa indígena vêem o grande perigo de utilização da língua dominante, no caso o português, para a dominação e desestruturação das culturas indígenas. Se isso é um fato no sistema e no momento histórico que vivemos - e por isso a luta no sentido de transformá-lo - , há que precaver-se contra a idéia de que essa afirmação é válida universalmente. O ensino do português como língua nacional não tem de significar, necessariamente, destruição das culturas e línguas indígenas. Observemos os exemplos que nos são dados pelos notáveis países africanos de fala portuguesa. São estados multinacionais, mas apesar disso sua língua nacional é o português, a língua do colonizador, do explorador de até pouco tempo atrás. Só que agora essa língua é utilizada como instrumento potencial e real de integração e progresso de todas as nacionalidades, como meio privilegiado na construção de uma sociedade justa e humana, integrada no contexto internacional, sem prejuízo das expressões culturais mais autênticas e profundas das diferentes comunidades que constituem esses estados.

Resumindo, parece que o tema deste Debate ficaria bem mais próximo da realidade se, ao invés de perguntarmos: Ensino da Gramática - Liberdade ou Opressão?, perguntássemos: Ensino da Gramática - para a Liberdade ou para a Opressão?

E não se diga que este é um desafio para o futuro, quando houver um governo de fato interessado em resolvê-lo. Nós podemos e devemos desde já, em nosso aqui e agora, em nossas aulas, em nossas pesquisas, trabalhar nesse sentido, pois no ensino da gramática - como questão intimamente ligada à cultura de todo o povo -, também se manifesta a grande luta da nação brasileira pela democracia, que, aliás, é coisa que se conquista dia a dia, momento a momento, em cada frase, em cada palavra.

O ENSINO DA GRAMÁTICA: LIBERDADE? OPRESSÃO?

Maria Nazaré Lins Soares
(UFRJ)

O tema desta mesa-redonda é parcialmente ambíguo, na medida em que o termo gramática é ambíguo de muitas maneiras. Dependendo da teoria linguística com que se opere, gramática pode recobrir diferentes níveis da estrutura linguística. Assim, na perspectiva da gramática tradicional e da linguística estrutural, a gramática não inclui o léxico e só parcialmente a semântica, que são, entretanto, aí incluídos integralmente pela teoria gerativo-transformacional. Por outro lado, a gramática tal como concebida pelo estruturalismo incluirá ou não a fonologia, dependendo das correntes ou dos autores. Finalmente, a gramática tradicional, que exclui o léxico, pode incluir além de fonética, fonologia, morfologia, sintaxe e questões de semântica, ortografia, pontuação, questões de estilística e de versificação. É certo, porém, que fora do âmbito da teoria gerativa, quando se fala em gramática por oposição a léxico, costuma-se entender morfologia e sintaxe.

Situando o tema desta mesa-redonda no âmbito da temática desta 32a. Reunião Anual da SBPC, que se resume como "Ciência e Educação para uma Sociedade Democrática, penso que a expressão ensino da gramática deve ser entendida no sentido amplo de ensino da língua materna, que incluiria naturalmente o ensino do léxico. Não estou certa de estar interpretando corretamente o que estava presente ao espírito dos organizadores deste debate quando escolheram o tema, mas não vejo como, neste contexto, interpretá-lo de outra maneira.

Não creio que seja necessário demonstrar a um público de professores e estudantes de linguística que o ensino da língua materna tem razão de ser. Reconheço, todavia, que o termo língua materna é uma abstração, pois se é possível dizer que o sistema da língua não é um só, na prática esse sistema se realiza na fala por mediação de tantas normas objetivas quantos são os dialetos sociais e regionais e tantas subnormas quantas são as situações de comunicação ou registros.

O ensino escolar da língua materna, como amplia-

ção ou ajustamento às várias situações de comunicação de padrões morfo-sintáticos e vocabulário anteriormente adquiridos, pressupõe escolha de uma das normas acima mencionadas, escolha que costuma recair sobre a do dialeto social mais alto da região de maior prestígio cultural.

A primeira questão que se apresenta a essa altura é a da validade da escolha da norma de um dialeto como a 'boa língua', única a ser ensinada na escola. Deixando por agora de lado a questão de saber se é possível ensinar aquilo que não se sabe o que é, a verdade é que uma longa tradição cultural, e não apenas literária, acha-se codificada nessa norma dita culta, patrimônio que será alienado de quantos não tenham acesso a essa norma, seja por não tê-la adquirido em seu meio familiar, seja na escola. Além do que, a luta por melhores condições sócio-econômicas, que é exatamente a daqueles que não pertencem à classe dominante, detentora da norma em questão, e a desejável formação por parte de todo brasileiro de uma consciência crítica de sua condição social e pessoal, pressupõem, para serem bem-sucedidas, o domínio cada vez mais amplo dos recursos que a língua oferece. Não ensinar na escola a norma do dialeto que mais explorou as possibilidades do sistema linguístico é aprofundar o abismo entre as classes sociais, condenando os mais desfavorecidos ao enclausuramento em seu meio sociolinguístico. Embora correndo o risco de repetir um lugar comum, permito-me lembrar o drama do Fabiano de Vidas Secas, que via na limitação dos recursos verbais de que dispunha para lutar por seus direitos a explicação de sua condição de dominado: "... se eu tivesse ido à escola, se soubesse falar como seu Tomás da Bolandeira, saberia me defender, etc., etc. (Cito de memória).

Como ensinô científico da norma culta a todos os brasileiros, não como veículo de traços conservadores da ideologia da classe dominante, mas como grande soma de recursos linguísticos à disposição do sujeito para a compreensão de sua realidade subjetiva e objetiva e atuação sobre ela, o ensino da gramática, nesse sentido, é libertador.

A prática desta teoria, entretanto, é outra. Em primeiro lugar porque o ensino dispõe de muitos meios para ser prescritivo e de poucos para ser descritivo ou científico. O ensino científico da norma implicaria uma descrição da língua tal como usada em suas modalidades oral e escrita, em situações formais e informais de fala, pe-

las pessoas consideradas cultas. Sem essa descrição, só resta como ensino científico possível da língua e do funcionamento do sistema, que é abstrato, ensino fragmentário ou feito sem coerência doutrinária quando pretende ser abrangente, por falta de uma descrição integral do sistema da língua portuguesa baseada em uma teoria linguística moderna. Não se dispendo de uma descrição científica do sistema e da norma de prestígio que o consubstancia, resta a descrição que da língua faz a gramática tradicional, sem perceber muitas de suas regularidades e o porquê de certas opções feitas pela norma. A essa tentativa de descrição, pouco econômica, como se sabe, acrescenta-se um número razoável de interdições, fundadas no uso escrito de uma certa língua do passado -- não necessariamente literária -- escolhida como modelo por gerações de gramáticos. Muitas dessas proibições constituem verdadeiras armadilhas para aquelas que ousam se iniciar nesses mistérios, por não terem um fundamento linguístico legítimo na sincronia, não correspondendo senão excepcionalmente ao uso espontâneo das pessoas ditas cultas, e por em nada contribuírem para maior clareza e precisão, vale dizer, maior eficiência da comunicação sob qualquer de suas formas.

Longe de mim defender que aquilo que é bom para os fins da comunicação oral e escrita informal será igualmente bom para o uso escrito formal. Sabe-se que o código escrito apresenta características próprias e sua utilização adequada pressupõe um grau de explicitação verbal que não é o mesmo da comunicação oral. Mas o enriquecimento do vocabulário e a ampliação e aperfeiçoamento dos padrões morfo-sintáticos para um uso eficaz do código escrito parecem poder ser alcançados mais plenamente a partir de um ensino descritivo e produtivo, no sentido que lhe deu Halliday, do que partir de um ensino prescritivo, que corrigido em seus pressupostos terá também um serviço a prestar.

Enquanto não houver uma gramática normativa que seja uma imagem refletida da norma consubstanciada no uso oral e escrito que da língua fazem hoje as pessoas tidas como cultas, há que se ensinar a gramática tradicional existente, não só pelas informações úteis que contém, mas também pelo prestígio de que goza, embora esse ensino deva ser feito criticamente, utilizando-se para esse fim os recursos da linguística que se tem à disposição, tarefa que está longe de ser fácil por razões que são conhecidas de todos.

Não se deve minimizar o prestígio da gramática normativa numa ex-colônia com muitos analfabetos ainda, e o instrumento de dominação que pode ser nas mãos de uns contra outros: velhos contra mais jovens e elementos da classe dominante contra representantes de outras classes. Sabe-se, por exemplo, que muitas prescrições da gramática, não raro transgredidas por grandes escritores, mas fundamentalmente arraigadas como verdades inquestionáveis na mentalidade de pessoas em situação de poder em decidir da sorte de outras, servem algumas vezes para classificar socialmente, discriminar e alienar de benefícios e direitos aqueles que ousam transgredi-las. É, pois, necessário que se dê a todo brasileiro o direito de conhecer esta ordem de valores estabelecida que a gramática normativa vigente representa, e em nome da qual ele pode ser julgado nas mais diversas situações de comunicação. De posse do conhecimento da norma é possível escolher o que nela se justifica, porque baseado no uso real da língua em algum nível, rejeitar o que não tem essa justificação, assumindo-se sem insegurança as conseqüências sociais da escolha.

Enquanto o ensino da gramática no sentido amplo que se lhe deu aqui privilegiar o prescritivo sobre o descritivo e o produtivo, e dentro do prescritivo, o obsoleto sobre o que está vivo, este ensino será opressão. Da mesma maneira que será indiretamente opressão o ensino de gramática nenhuma, por contribuir para empobrecer muitos que têm lingüisticamente pouco, situação a que tende, segundo consta, o ensino da língua na escola secundária, graças talvez à dificuldade de se dispor de uma teoria lingüística satisfatória para uma apreciação crítica da gramática tradicional que seja abrangente e coerente. Jogar fora a gramática sem outra para substituí-la é deixar mais desamparados e inseguros aqueles que poderiam se beneficiar do que há ainda de imprescindível em seu ensinamento para a codificação e descodificação dos diversos tipos consagrados de comunicação escrita formal.

ATIVIDADES DA DIRETORIA

DIRETORIA E CONSELHO DA ABRALIN

DIRETORIA

Em Assembléia Geral realizada no dia 13 de julho de 1981, durante as atividades da ABRALIN na 33a. Reunião Anual da SBPC, foi eleita para o biênio 1981 - 1983, a seguinte Diretoria:

Presidente: Francisco Gomes de Matos (UFPE)

Secretário: Luiz Antônio Marcuschi (UFPE)

Tesoureiro: Adair Pimenta Palácio (UFPE)

CONSELHO

Na mesma Assembléia Geral de 13 de julho de 1981 realizaram-se as eleições para substituição dos conselheiros Maria Antonieta Alba Calami (PCC-SP) e Nelson Bossi (UFBA), por ordem de antiguidade. Eis a composição do atual Conselho:

*Yvone de Freitas Leite (Museu Nacional - Rio)

*Leila Barbara (PUC - SP)

-Mário Perini (UFMG)

-Francisco das Chagas Ferreira (UFPA)

-Paulino Vandresen (UFSC)

-Carlos Franchi (UNICAMP)

*Conselheiros com mandato a partir de 07/1981.

TELEGRAMA DE APOIO A CONSELHEIRO

A Diretoria da ABRALIN enviou, em 2 de novembro de 1981, um telegrama de solidariedade ao Conselheiro Carlos Franchi (Presidente de 1977 a 1979) por motivo de sua exoneração arbitrária como Diretor do CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS DA UNICAMP. Cópia do telegrama foi enviada ao Ministro da Educação, Rubem Ludwig, com os protestos contra medidas arbitrárias ocorridas na UNICAMP.

FILIAÇÃO À AILA

A Associação Brasileira de Lingüística, por representar os interesses de lingüistas teóricos e aplicados no Brasil, tem direito a solicitar sua filiação à Association Internationale de Linguistique Appliquée. Até esta data, a A.I.L.A. já realizou 6 Congressos Internacionais, de que participaram vários colegas associados da ABRALIN. Objetivando uma consulta-preliminar a respeito da filiação da ABRALIN àquela associação internacional, enviou-se carta a Jos Nivette secretário geral da AILA, anexando-se os estatutos da ABRALIN e uma lista dos associados.

FILIAÇÃO AO CIPL

A Diretoria consultou o Secretário-Geral do Comitê Internacional Permanentemente de Lingüistas, E. M. Ohlenbeck, sobre a possibilidade de filiação da ABRALIN àquela entidade da UNESCO. Aos associados mais jovens esclarecemos que Joaquim Mattoso Camara Jr. pertenceu ao CIPL.

REUNIÃO DO CONSELHO

Reuniu-se, por ocasião do VI ENCONTRO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA - PUC, Rio, no dia 12 de novembro de 1981, o Conselho da ABRALIN, estando presentes Luis Antônio Marcuschi (Secretário), Youne Leite, Mário Perini e Leila Bárbara (conselheiros). Foram discutidas vários temas relativos aos trabalhos a serem desenvolvidos pela ABRALIN, especialmente a forma de participação na próxima Reunião Anual da SEPC em julho de 1982 em Campinas, SP. Em princípio, pretende-se realizar duas conferências, dois simpósios, dois mini-cursos e duas seções com comunicações coordenadas. Os temas e convidados deverão ser definidos até fevereiro de 1982.

CARTA AO PRESIDENTE DA FUNAI

Em outubro passado, o Assessor Técnico, Chefe da ACESP - FUNAI, convidou nominalmente 30 lingüistas ou entidades que se dedicam ao estudo de línguas indígenas brasileiras a participarem de um encontro de Lingüística que deveria realizar-se no Museu do Índio, no Rio de Janeiro, de 16 a 19 de novembro de 1981 e cujo objetivo geral seria "o levantamento de subsídios para a elaboração de um diagnóstico lingüístico atualizado, a partir do estudo e avaliação da conjuntura lingüística indígena brasileira". Como entre os objetivos específicos do encontro constavam assuntos relacionados a programas educacionais e outros, a ABRALIN foi solicitada por associados seus a dirigir à FUNAI a carta abaixo, tendo em vista o adiamento do referido encontro.

Recife, 17 de novembro de 1981.

Ilmo. Sr.
Coronel Paulo Leal
Presidente da FUNAI
SAS Quadra 01, B1, "A" - 7º andar
70.070 Brasília/DF

Prezado Senhor:

A diretoria da Associação Brasileira de Lingüística (ABRALIN) foi consultada por associados, reunidos durante o VI Encontro Nacional de Lingüística na PUC-RJ (11 de novembro de 1981), sendo-lhe solicitado, como canal competente, transmitir a Vossa Senhoria o seguinte:

1. Considerou-se louvável a iniciativa da FUNAI de reunir um grupo de lingüistas para o Primeiro Encontro Lingüístico no Rio de Janeiro.
2. Entendeu-se como oportuno o adiamento do referido Encontro pelas razões expostas no Ofício 177/81-AGESP e por possibilitar sugestões que ainda contribuiriam ao aprimoramento organizacional do evento.
3. Causou certa estranheza a proposta de um Encontro de Lingüística com um temário interdisciplinar: embora os lingüistas estejam conscientes de seu papel profissional específico na pesquisa das culturas indígenas, consideram que a problemática multifacetada do Encontro justificaria que a FUNAI convidasse também especialistas de outras áreas e representantes das comunidades indígenas.
4. Assim, sugere-se que no evento estejam representadas as comunidades indígenas, antropólogos, sociólogos, educadores, técnicos da FUNAI, além de lingüistas.
5. Considerando que os participantes do Encontro não terão necessariamente conheci-

mento das atividades das Divisões de Estudos e Pesquisas e Educação da FUNAI, é fundamental que disponham, antes da reunião, de um dossiê que contenha informações sobre:

- a) As atividades em curso nos referidos setores;
 - b) As conclusões e sugestões do Encontro de Técnicos em Linguística, Educação e Antropologia realizado em 1978;
 - c) O estágio de aplicação em que se encontram as propostas referidas em (b).
6. Considerando que já existe no Brasil um número razoável de lingüistas dedicadas à lingüística indígena brasileira e que o potencial de força de trabalho nesse campo é promissor, a Associação Brasileira de Linguística gostaria de saber que benefício advirão deste encontro para as comunidades indígenas e científicas.

Aproveitamos o ensejo para desejar a Vossa Senhoria votos de uma profícua Administração na Presidência da FUNAI.

Atenciosamente,

Dr. Francisco Cardoso Gomes de Matos
Presidente da Associação Brasileira de Linguística
Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística
Centro de Artes e Comunicação
Universidade Federal de Pernambuco
50.000 Recife, Pernambuco

DISSERTAÇÕES E TESIS

A Diretoria da ABALIN solicitou a todos os Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Letras e/ou lingüística de instituições de ensino superior da Paísa o envio de dados sobre dissertações de mestrado e teses de doutoramento defendidas ou a serem apresentadas. Objetivo: reunir dados para publicação em um número especial do Boletín. Até a data de impressão desta Número tinham sido recebidas 11 listas com as informações solicitadas.

ATIVIDADES DOS ASSOCIADOS

Pretende-se abrir neste Boletim uma seção dedicada às atividades dos associados da ABRALIN, entre as quais pensa-se nas seguintes:

- Teses de doutoramento
- Dissertações de Mestrado
- Concursos
- Pesquisas em andamento
- Publicações
- Congressos

Envie sugestões a fim de ampliar e aprimorar os serviços de informação que esta seção poderia proporcionar.

CONGRESSO DA A.I.L.A.

13 associados da ABRALIN apresentaram comunicações no VI Congresso Internacional de Linguística Aplicada, realizado na Universidade de Lund, Suécia, de 9 a 15 de agosto de 1981:

Leila Bárbara (PUC - SP) Ethnicity and language maintenance among Japanese immigrants in Brazil; Maria Antonieta Alba Calami (PUC - SP) Teaching English for specific purposes in Brazilian universities: a national project; Maria Beatriz Nascimento Decat (UFMG) Verbal agreement: differences in spoken and written Portuguese and their consequences for the teaching of composition; Francisco Gomes de Matos (UFPE) 2 comunicações - 1. Attitudes of Brazilian university students toward regional speech varieties. 2. Anglo-American attitudes toward the importance of English as an international language; Jürgen Heye (UFPE e PUC-RJ) Brasildeutsch, or Diglossia revisited; Mary Kato (PUC-SP) A systematic genetic contrast between English and Portuguese; Angela B. Kleinm e Silvia Terzi (UNICAMP) A selfcorrecting reading method; Mário Perini (UFMG) Discourse topics and readability; Eunice Sousa Lima Pontes (UFMG) A problem in teaching first language: topicalisation in oral Portuguese; Leonor Scliar Cabral (UFSC) A.M.G.A. Roncada e B.N. Chiari (Escola Paulista de Medicina) Children not keeping up with the rest of the class.

INFORMAÇÕES

MERCADO DE TRABALHO DOS LINGUISTAS

O documento aqui reproduzido é a íntegra de um abaixo-assinado contendo 63 assinaturas de professores e alunos de Linguística da UNICAMP. Foi apresentado na Assembleia Geral da ABRALIN durante a 33a. Reunião Anual da SBPC, em julho de 1981 em Salvador (BA). Ao transcrevermos este documento, solicitamos de todos os associados que se manifestem com sugestões sobre o tema aqui em pauta, visando à programação de um debate a respeito do assunto na 34a. Reunião da SBPC em Campinas em 1982.

SOBRE A QUESTÃO DO MERCADO DE TRABALHO

Considerando,

1. que os profissionais e estudantes que trabalham com questões relacionadas às ciências da linguagem têm se defrontado com um mercado de trabalho cada vez mais saturado, e ainda ocupado por profissionais cuja formação não é específica dessas áreas;

2. que o currículo mínimo estabelecido pelo CFE é inadequado para que o aluno, quer da graduação, quer da pós-graduação, ao sair da universidade, possa atuar em áreas tais como:

"Quadro de possibilidades:

- a. Linguista-pesquisador acadêmico: voltado para a pesquisa teórica e/ou prática numa universidade ou centro de pesquisa;
- b. Linguista profissional: voltado para a prestação de serviços do tipo:
I) professor de línguas; II) professor de faculdade/instituto; III) assessor em atividades e projetos que necessitem de um linguista; assessorias ao MEC; secretarias de educação; confecção de material

didático de qualquer natureza; confecção de textos (publicidade, manuais, instruções de uso de aparelhos, etc.); terapia da fala (sobretudo no diagnóstico e avaliação da reabilitação - no controle das técnicas); assessoria médica (problemas de fala após certas cirurgias, análise psiquiátrica da fala e de problemas psicológicos, etc.); engenharia de telecomunicações (sobretudo telefonia); assessoria técnica industrial em projetos envolvendo a transmissão da fala por aparelhos eletrônicos; assessoria editorial; tradução; projetos de alfabetização; assessoria à FUNAI; assessoria a Museus (aspectos lingüísticos de culturas antigas ou estrangeiras); etc., etc." (Este quadro foi transcrito do documento elaborado no Colóquio sobre

"A questão da Pós-Graduação", realizado em Campinas, em 30/01/80, por ocasião do PILE/IIIL, sendo patrocinado pela ABRALIN/PILEI).

3. que a organização dos cursos de Letras e Lingüística não leva em conta uma habilitação para atingir a muitos objetivos, vários dos mencionados acima;

4. que a situação do mercado de trabalho tende a se agravar cada vez mais, caso não seja imprimido um novo rumo, que objetive uma maior conscientização dos problemas lingüísticos brasileiros e uma conseqüente participação para a construção de uma política lingüística adequada às nossas realidades;

Nós, um grupo de alunos da graduação, da pós-graduação, professores e ex-alunos (desempregados ou ocupando funções que nada têm a ver com a sua qualificação) de Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, vimos solicitar um espaço para uma discussão na reunião anual da ABRALIN, durante a SBPC, para o encaminhamento imediato dessas questões.

(Seguem 63 assinaturas e após o texto e as assinaturas é apresentada uma lista de 3 sugestões que passamos a transcrever:

"Sugestões da comissão provisória de exame de mercado de trabalho, tirada na assembleia do IEL, em abril p.p"

1. Criação de uma comissão de associados da ABRALIN com o fim específico de avaliar as distorções do mercado de trabalho e do currículo mínimo do MEC;
2. Levantamento mais preciso, a partir da avaliação acima, dos cargos e funções de instituições públicas e privadas, como por exemplo, Ministério de Educação e Cultura, Secretarias Estaduais, FUNAI, MOBRAF, Centros de Terapia de distúrbios da fala, etc., ocupados inadequadamente por profissionais de outras áreas;
3. Participação efetiva da ABRALIN na defesa dos interesses da classe no que concerne sobretudo à conquista e à ocupação de um mercado de trabalho, e conseqüente prática de uma política lingüística elaboradas por cientistas da linguagem.

PUBLICAÇÕES RECEBIDAS

Este Boletim registrará, a partir do presente número, para conhecimento dos associados da ABRALIN, o recebimento de livros e outras publicações de lingüística enviados à Redação. Agradecemos a remessa desse material — devidamente identificado — à ABRALIN, se possível, por via aérea. Registrar-se-ão também "obras no prelo", desde que esclarecida a data provável de publicação com dados editoriais completos.

PUBLICAÇÕES DE INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

Fontes, Eunice e Beatriz Decat (Orgs) Ensaio de Lingüística. Cadernos de Lingüística e Teoria da Literatura. Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. Departamento de Lingüística e Teoria da Literatura. Ano II, nº3, dezembro de 1980, 155 p.p.

Consta, este caderno, de Prefácio e 11 artigos, 10 dos quais de professores da Faculdade de Letras da UFMG e 1 de autoria de pesquisadores do Instituto de Cooperaçã e Assistência Técnica da Associação de Ensino Unificado do Distrito Federal. No Prefácio, informa-se que "seis artigos resultam de pesquisas feitas para dissertações de mestrado ou tese de doutoramento... três das quais sob um enfoque gerativista". Há dois trabalhos sobre sintaxe do português (ambos em inglês) e três artigos de natureza aplicada. As contribuições variam, em extensão, de 6 a 21 páginas e a diversidade é um dos aspectos distintivos deste número: as temas abordados dizem respeito à sintaxe, à análise contrastiva e análise de erros.

Faculdade de Comunicação e Filosofia, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Anais de Seminários de GEL. Estudos Lingüísticos, Vol. V. São Paulo, 1982, 199 p.

O volume traz 14 comunicações apresentadas em Seminários do Grupo de Estudos Lingüísticos do Estado de São Paulo (GEL) por colegas da PUC -SP, UNESP-Assis, UNESP-Araraquara, Universidade de Brasília e UNICAMP.

Curso de Letras, Centro de Ciências Humanas e Letras das Faculdades Integradas de Uberaba, Português: Estudos Lingüísticos. Série Estudos - 7. Uberaba, Minas Gerais. 1981, 11 p.

O apresentador, Rodolfo Ilari, afirma que a "Série Estudos ... é ho-

ja a única publicação especializada em Lingüística que se edita com regularidade" e esclarece que "Em seu conjunto, este número exprime bem algumas tendências que têm marcado a investigação lingüística em nossa universidade. Em primeiro lugar, todos eles partem de fatos da língua portuguesa: é uma tendência cada vez mais frequente, que contrasta marcadamente com um longo período de aclimatação em que os fatos do português eram considerados apenas como exemplo ou ilustração de teorias em fase de assimilação, com a consequência de produzir imagens distorcidas e fragmentárias". Consta, o volume, de 7 artigos sobre aspectos fonológicos, sintáticos, semânticos e pragmáticos da língua portuguesa. Os autores são da USP; FUC-SP, UFMC e UNICAMP:

Orlandi, Eni Pulcinelli e outros Sobre a estruturação do discurso. Instituto de Estudos de Linguagem, UNICAMP, 1981, 126 p.

Consta de 5 textos, de colegas da UNICAMP e PDC-Campinas, 4 dos artigos foram "inicialmente apresentados no XXXIII Seminário do CEL em Ribeirão Preto, em maio de 1981". Na Apresentação, Orlandi esclarece que "Esse conjunto de textos, ao mesmo tempo em que analisa fatos da linguagem, discute posições teóricas e reflete sobre a metodologia de trabalhos que tratam da estruturação discursiva".

LIVROS NOVOS

brasileiros

Lydia Schiaffino/ Teresinha de Moraes Brenner, A distorção da sonoridade em fonemas oclusivos e fricativos no processo de alfabetização, Porto Alegre: Sagra S.A., Editora e Distribuidora, Caixa Postal 601, 90000 P.A. RS. 35 p.

CADERNOS PDC-SP 199: Lingüística: Aquisição da linguagem e problemas metodológicos. 8 artigos, dos quais 6 em português e 2 em inglês. São Paulo, Cortes Editora e Livraria Ltda. Rua Ministro Godoy, 1113 CEP 05013 S.P.

Lima, Enny Marina Teoria Transformacional e Ensino de Línguas Rio de Janeiro, Ao Livro Técnico S/A, 1981. 160 p.

Santos, Agenor Soares dos Cuia Prático de Tradução Inglesa. Comparação semântica e estilística entre os cognatos de sentido diferente em inglês e português. São Paulo: Editora Cultrix e Editora da Universidade de São Paulo, 509 p.

Cunha, Celso Língua, Nação, Alienação. Rio, Editora Nova Fronteira, 1981. 110 p.

Wissmann, Ursula e Rinaldo de Mattos Metodologia da análise gramatical. Petrópolis, Editora Vozes, 1980. 169 p.

Brenner, Teresinha de Moraes Modelo de Klina e a dupla negação em português.
Porto Alegre, Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1981. 148 p.

estrangeiros

Crystal, David A First Dictionary of Linguistics and Phonetics. Londres, André
Deutsch Limited, 1980. 390 p.

Traugott, Elizabeth Closs e Mary Louise Pratt. Linguistics for students of li-
terature. New York, Harcourt Brace Jovanovich, Inc. 1980. 444 p.

Kaplan, Robert (Org.) Annual Review of Applied Linguistics:1980. Rowley, Massa-
chusetts, Newbury House Publishers, 1981. 198 p.

Rondeau, Guy Introduction à la terminologie. Montréal, Canada: Centre Educatif
et Culturel, 1981. 227 p.

Alasd, Newsletter Anthropology and Language Science in Educational Development
No.21,1981. Boletim publicado pela UNESCO e FIFLV, Fédération internationale des
professeurs de langues vivantes.

A INSCRIÇÃO LEMBRA

1. ENDEREÇO: Não esqueça de comunicar sua mudança de endereço, se for o caso. Só
assim poderemos atingi-lo com mais rapidez.
2. MUDANÇA DE CATEGORIA: Caso você tenha se tornado professor universitário, não
esqueça de solicitar a mudança de categoria de sócio colaborador pa-
ra sócio efetivo. Um simples requerimento documentado é suficiente.
3. RECIBOS E IR: Saiba que o recibo de pagamento da anuidade é útil para deduzir
na declaração de Imposto de Renda!
4. ANUIDADE: A anuidade para 1981 é de Cr\$ 1.500,00, conforme resolução tomada
pelo conselho e divulgada na Assembléia Geral Ordinária de Associa-
ção em 13 de julho de 1981, em Salvador (BA), durante a XXXIII Reu-
nião Anual da SBPC.

NÚCLEO DE ESTUDOS
INDIGENISTAS (NEI)

Professores do Departamento de Letras da Universidade Federal de Pernambuco fundaram, no dia 18 de abril de 1980, um Núcleo de Estudos Indigenistas que tem por objetivo motivar alunos de graduação e pós-graduação para estudos sobre o índio brasileiro.

O NEI vem promovendo palestras, conferências, exposições e ciclos de debate sobre temas indígenas e está no momento estruturando uma pesquisa sobre a interação lingüística que envolva indígenas e as comunidades locais em Pernambuco.

GRUPO DE ESTUDOS DE
PRAGMÁTICA DAS LÍNGUAS
INDÍGENAS (GEPLI) .

Criou-se, em novembro de 1981, na UNICAMP, o Grupo de Estudos da Pragmática das Línguas Indígenas (GEPLI). A iniciativa partiu de professores e alunos de pós-graduação do Departamento de Lingüística da referida Universidade.

Segundo o Boletim nº 1 do GEPLI (11/12/81), o grupo tem por objetivo "o estudo dos fenômenos relativos ao uso da linguagem nas comunidades indígenas, assim como na interação dos grupos indígenas entre si e com os não-indígenas, entendendo-se uso da linguagem de forma ampla".

A Comissão Coordenadora do GEPLI está constituída dos lingüistas Aryon D. Rodrigues e Marcelo Dascal, cabendo a Lucy Seki a redação do Boletim do GEPLI.

Para outros detalhes, escrever ao Gepli, Depto de Lingüística, Caixa Postal 6045, UNICAMP 13.100 Campinas, SP.

Reproduzimos, na íntegra, o texto dos Estatutos da ABRALIN, tal como aprovado na Assembleia Geral Extraordinária realizada em Salvador em 27 de agosto de 1976.

ESTATUTOS

Art. 1º - Com o nome de Associação Brasileira de Linguística fica instituída uma sociedade civil, sem fins lucrativos, destinada a congregar os profissionais da Linguística com o objetivo de promover, desenvolver e divulgar entre os interessados os estudos de Linguística teórica e aplicada no Brasil.

Parágrafo Único - A Associação Brasileira de Linguística terá duração por prazo indeterminado e número ilimitado de sócios, sem distinção de raça, cor ou religião.

Art. 2º - Para os efeitos legais a Associação terá sede e foro na cidade do Rio de Janeiro, Estado do Rio de Janeiro.

Art. 3º - Para atingir seus fins a Associação promoverá reuniões científicas, cursos e publicações, concederá bolsas e emprestará sua colaboração a entidades públicas ou particulares em programas de educação que envolvam problemas de natureza linguística.

Art. 4º - A Associação terá duas categorias de membros.

a) membros efetivos - os que se dedicam direta ou indiretamente à pesquisa linguística ou exercem o ensino de Linguística ou de línguas em nível universitário;

b) membros colaboradores - os interessados nos objetivos da Associação que não preencham as condições para tornar-se membros efetivos.

§ 1º - As transferências de categorias serão solicitadas pelos membros e submetidas ao Conselho, cabendo aos primeiros comprovar que preenchem as exigências estabelecidas para a nova condição que postulam.

§ 2º - Os membros não respondem, nem principal nem subsidiariamente, pelas obrigações da Associação.

Art. 5º - Os membros serão admitidos mediante proposta de dois membros efetivos, acompanhada do currículum vitae do candidato, a qual será submetida a apreciação e decisão do Conselho.

Art. 6º - Todos os membros ficam obrigados a uma contribuição anual para manutenção da Associação e realização das suas finalidades, a qual será estabelecida pelo Conselho.

§ 19 - A contribuição dos membros colaboradores, quando comprovada a condição de estudante de graduação de nível universitário, corresponderá a 50% dessa anuidade.

§ 20 - Sô terão direito de voto os membros que se encontrem em dia com as anuidades, considerando-se satisfeita esta condição pelo pagamento da anuidade referente ao ano civil imediatamente anterior.

§ 30 - Será excluído automaticamente da Associação o membro que deixar de pagar uma anuidade até o fim do ano respectivo.

§ 40 - O membro assim excluído sô será readmitido mediante o pagamento da anuidade devida antes de sua exclusão.

§ 50 - Assim que a Associação passe a patrocinar a publicação de uma revista, a assinatura anual desta poderá ser vinculada à contribuição dos membros, a juízo do conselho.

Art. 79 - A Associação será administrada por uma Diretoria constituída por um Presidente, um Secretário e um Tesoureiro, bem como por um Conselho de seis membros, eleitos este e aquela pela Assemblêia Geral dentre os membros efetivos.

§ 19 - Os membros da Diretoria e do Conselho não terão remuneração de qualquer espécie.

§ 20 - Cabe ao Presidente:

- a) representar ativa e passivamente a Associação, em juízo ou fora dele;
- b) nomear e constituir procuradores aos quais outorgará os poderes que se fizerem necessários;
- c) constituir comissões e grupos de trabalho para fins específicos;
- d) atribuir aos membros da Diretoria tarefas eventuais compatíveis com as funções deles;
- e) presidir, além da Diretoria, o Conselho;
- f) proferir o voto de desempate nas votações do Conselho;
- g) convocar por carta-circular pelo menos 30 (trinta) dias antes do término do seu mandato a Assemblêia Geral da Associação para os fins do Art. 14.

§ 30 - Cabe ao Secretário:

- a) assessorar o Presidente e o Conselho, quando solicitado;
- b) registrar nos livros de atas competentes as decisões do Conselho, da Diretoria e da Assemblêia Geral;
- c) manter em arquivo os votos por correspondência dos Conselheiros;
- d) manter em arquivo toda a documentação relativa às atividades da Associação.

§ 4º - Cabe ao Tesoureiro:

- a) assessorar o Presidente e o Conselho, quando solicitado;
- b) agindo de acordo com a orientação traçada pelo Presidente, abrir, movimentar e encerrar contas bancárias da Associação;
- c) descontar, endossar e quitar títulos de crédito da Associação, sempre de acordo com a orientação traçada pelo Presidente;
- d) receber as anuidades e outras contribuições, passar recibos de quitação e organizar os registros contábeis da Associação.

Art. 8º - No caso de vagar o cargo de Presidente, o Conselho elegerá dentre seus membros um substituto para completar o tempo do mandato do substituído.

Parágrafo Único - O presidente será substituído nas suas faltas e impedimentos eventuais por um membro do Conselho que será escolhido por maioria de votos por este órgão.

Art. 9º - O mandato dos membros da Diretoria será de dois anos e o dos Conselheiros será de quatro anos.

§ 1º - O Conselho será renovado em sua metade de dois em dois anos.

§ 2º - Os membros da Diretoria e do Conselho da Associação permanecerão no exercício de suas funções até que os seus substitutos, eleitos e empossados em seu lugar por Assembléia Geral convocada bianualmente para este fim, entrem no exercício de suas funções.

Art. 10º - O Presidente praticará os atos de natureza executiva, com o auxílio do Secretário e do Tesoureiro.

Art. 11º - As decisões sobre os meios de atingir os fins da Associação serão tomadas pelo Conselho e postas em prática pela Diretoria.

Art. 12º - O Conselho poderá ser convocado e deliberar pelo Presidente, por iniciativa deste, ou de pelo menos três Conselheiros, ou ainda por requerimento de pelo menos 1/3 (um terço) dos membros em dia com as anuidades.

Art. 13º - As deliberações do Conselho poderão ser tomadas por correspondência, respondendo cada Conselheiro a consultas formuladas objetivamente em carta-circular do Presidente.

§ 1º - As respostas dos Conselheiros serão consideradas seus votos sobre a matéria em consulta, e como tais serão computadas pelo Presidente para tomar a respectiva deliberação.

§ 2º - De cada deliberação tomada desta forma será feita em seguida comunicação aos Conselheiros.

Art. 14º - A Assembléia Geral, constituída por todos os membros efe-

tivos e colaboradores que hajam pago suas contribuições anuais, se reunirã:

a) ordinariamente uma vez de dois em dois anos, convocada pelo Presidente na forma do § 2º, alínea g, do art. 7º;

b) extraordinariamente quando convocada pelo Presidente, pela maioria dos Conselheiros, ou por 2/3 (dois terços) dos membros em dia com as anuidades.

Parágrafo único - Qualquer convocação extraordinária deverá especificar as razões que a determinam.

Art. 159 - Em cada reunião ordinária da Assembleia Geral serão apresentados os relatórios administrativo e financeiro da Diretoria e serão realizadas eleições para a nova Diretoria e para a renovação do Conselho.

Art. 160 - Só serão elegíveis para a Diretoria e o Conselho os membros efetivos que estejam em dia com as anuidades.

Art. 170 - Os membros que não puderem comparecer à Assembleia Geral poderão votar por procuração ou enviar seus votos por correspondência ao Secretário, antes da realização da Assembleia, devendo o Secretário, para tanto, expedir com a necessária antecedência carta-circular, fixando o prazo para o recebimento dos votos.

Art. 180 - O presente Estatuto, uma vez aprovado pela Assembleia Geral, só poderá ser modificado pelo voto da maioria dos membros em dia com as anuidades, presentes, em Assembleia Geral Extraordinária especialmente convocada para esse fim, sem prejuízo do que dispõe o Art. 17.

Art. 190 - A dissolução da Associação se dará nos casos legais e no de ser decidida pelo voto de dois terços dos membros em Assembleia Geral Extraordinária especialmente convocada para esse fim, desde que comprovada a inexecutabilidade do seu prosseguimento.

Parágrafo único - A Assembleia Extraordinária que deliberar a dissolução da Associação na forma deste artigo elegerá o liquidante e decidirá pelo voto da totalidade dos membros em dia com as anuidades quanto ao destino do patrimônio da Associação, que deverá recair em benefício de entidade devidamente registrada no Conselho Nacional do Serviço Social.

Art. 200 - A Associação não distribuirá lucros ou dividendos a seus membros.



LIVRO 7 - EMPREENDIMENTOS CULTURAIS LTDA.

Escritório Central - Recife:

Rua Princesa Isabel, 121 - 1.º Andar - Fone: (081) 221-1953

Depósito - Recife:

Rua da Saudade, 290

Loja Matriz - Recife:

Rua Sete de Setembro, 329 - Fones: (081) 221-0974 e 231-5213

Filial Maceió:

Rua Cincinato Pinto, 143 - Fone: (082) 223-4607

Filial Campina Grande:

Praça da Bandeira, 117 - Fone: (083) 321-4930

Filial João Pessoa:

Rua Visc. de Pelotas, 153 - Fone: (083) 221-4249

Filial Fortaleza:

Rua Major Facundo, 791 - Fone: (085) 221-0454

Filial Boa Viagem - Recife:

Av. Cons. Aguiar, 4.000 - Lj. 1

Filial Cidade Universitária:

Campus da UFPE - CECINE

Filial Princesa Isabel - Recife:

Rua Princesa Isabel, 121 - Fone: (081) 221-1953

Escritório no Rio de Janeiro:

Praça Saens Peña, 45 - 7.º Andar - Tijuca