

Associação Brasileira de Lingüística

ABRALIN
Boletim da Associação Brasileira de
Lingüística

ISSN 0102-7158

Componentes da Diretoria e do Conselho Gestão 97/99

Diretoria:

Presidente

Leonor Scliar-Cabral (UFSC)

Secretária

Edair Maria Gorski (UFSC)

Tesoureiro

Heronides Maurílio de Melo
Moura (UFSC)

Suplente

Pedro de Souza (UFSC)

Conselho:

José Luiz Fiorin (USP)
Maria Cecília Mollica (UFRJ)
Maria Denilda Moura (UFAL)
Paulino Vandresen (UFSC)
Raquel Teixeira (UFG)
Suzana Alice Cardoso (UFBA)

Assessoria Técnica:

Daurecy Camilo (Beto)
CRB-14/416

(Catalogação na fonte por Daurecy Camilo (Beto)
CRB-14/416)

ABRALIN: Boletim da Associação Brasileira de Linguística / Associação
Brasileira de Linguística — v.1, n.1 (1979)- — Florianópolis :
Imprensa Universitária, 1979 -
v. ; 22 cm

Anual
ISSN 0102-7158

1. Linguística – Periódicos I. Associação Brasileira de Linguística

Endereço para correspondência
Mailing address

Associação Brasileira de Linguística
Pós-Graduação em Linguística – CCE/UFSC
Campus Universitário – Trindade
88040-900 Florianópolis SC
Tel. (048) 331- 9293 / 331- 9581
e-mail: abralin@cce.ufsc.br

Fax (048) 331- 9988

APRESENTAÇÃO

O **Boletim 22** da Associação Brasileira de Lingüística reúne trabalhos apresentados durante a **49ª Reunião Anual da SBPC**, realizada em Belo Horizonte – UFMG, em julho de 1997.

A **ABRALIN** agradece ao Centro de Comunicação e Expressão da UFSC o apoio recebido para esta publicação.

Florianópolis, junho de 1998

A Diretoria da ABRALIN

EDITORAÇÃO ELETRÔNICA:
Marcos Juliano Branco

IMPRESSÃO E ACABAMENTO:
Imprensa Universitária

SUMÁRIO

Conferência: A contribuição dos programas de pós-graduação em Letras e Linguística para a melhoria dos cursos de graduação

José Luiz Fiorin – USP..... 07

Conferência: Interrelações entre a Linguística e outras ciências

Cláudia T. Guimarães de Lemos – UNICAMP..... 19

Mesa-Redonda: Integração graduação/pós-graduação no Brasil de amanhã

Graduação e pós-graduação: uma questão de estado

Eduardo Guimarães – UNICAMP..... 32

Projeto Integrado como estratégia de estímulo, formação e retenção de Pessoal no sistema universitário

Maria Cecília Mollica – UFRJ..... 41

Mesa-Redonda

Currículo mínimo na área de Letras: o lugar da Linguística

Luiz Antônio Marcuschi – UFPE..... 51

Currículo mínimo na área de Letras: o lugar da Linguística

Stella Maris Bortoni-Ricardo - UnB 59

CONFERÊNCIAS

**A contribuição dos programas de pós-graduação em
Letras e Linguística para a melhoria dos cursos de
graduação**

José Luiz Fiorin – USP

Interrelações entre a Linguística e outras ciências

Cláudia T. Guimarães de Lemos – UNICAMP

A CONTRIBUIÇÃO DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGÜÍSTICA PARA A MELHORIA DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO

José Luiz Fiorin
USP

Não sei se vou tratar efetivamente do tema proposto. Vou antes traçar um paralelo entre o ensino de graduação e o de pós-graduação, mostrando que aquele tem que seguir a filosofia educacional que está na base deste. Ao mesmo tempo, pretendo discutir o papel da iniciação científica no atual panorama dos estudos graduados, bem como a função do mestrado e do doutorado na formação do pesquisador. Desejo ainda rapidamente expressar um ponto de vista sobre o pós-doutoramento.

Lucien Goldmann, em texto de 1967, intitulado *Possibilidades de ação cultural através dos mass-media*, faz uma sofisticada análise do papel dos meios de comunicação de massas (rádio, televisão, quadrinhos, etc.) na sociedade capitalista de seu tempo. Não partilha do pessimismo radical da Escola de Frankfurt, mas também não poderia ser considerado um integrado no sentido que Eco deu a esse termo. Simplifico e empobreço seu pensamento, por retirar algumas de suas afirmações do contexto. Apesar disso, vou correr o risco. Diz ele: "Há (...), na evolução das sociedades modernas, um perigo crescente, do que eu de boa vontade chamaria uma de culturização pela desorganização dos receptores, receptores que, nas sociedades tradicionais, constituíam, ademais, a recepção integrada, uma primeira vaga de emissões no interior do que eu, de boa vontade, chamaria o circuito cultural. Acrescentemos, também, que a quantidade consideravelmente aumentada de informações, em todos os domínios transmitidos pelos *mass-media*, exigiria, para ser assimilada, uma atividade de síntese poderosa num momento em que, como acabo de dizer, a evolução social diminui ao contrário a intensidade desta atividade. Isto significa que, mesmo fora de toda deformação tendenciosa devida aos interesses estatais e aos grupos

de pressão, a simples massa de informações lançada sobre um receptor relativamente passivo pode constituir um elemento de desorientação e de enfraquecimento da compreensão" (1972, 26). Se era verdade, na década de 60, que a quantidade enorme de informações estava desorganizando a compreensão, muito mais verdadeiro o é na década de 90, quando o acesso à informação atinge palmares inimagináveis. A escola deveria, portanto, ter como objetivo primordial não o fornecimento de informações, mas a organização de sua compreensão. Assim, o processo educacional deveria ser fundamentalmente formativo e não informativo.

A formação dos novos pesquisadores está, em nosso sistema educacional, a cargo dos programas de Pós-graduação. A experiência tem demonstrado que a formação de pesquisadores de bom nível está associada à existência de grupos de pesquisa fortes, ou seja, a pós-graduação só pode ser bem sucedida se estiver acoplada a grupos de pesquisa bastante atuantes. É, pois, um equívoco pensar que se abrem cursos de pós-graduação para que surjam grupos de pesquisa.

Embora a pós-graduação brasileira tenha muitos problemas, é um truísmo afirmar que é o nível de ensino mais bem sucedido no sistema educacional brasileiro. Seu sucesso deve-se, em grande parte, ao fato de que é um processo formativo, em contraste com o processo informativo, que, ainda, prevalece em grande parte do ensino de graduação (Guimarães, 1996, 14). Com efeito, ela é "marcada pela aplicação do método científico para obtenção, por meio da pesquisa, de dados próprios e pessoais que vão compondo a estrutura de um conhecimento, do qual o estudante se apossa de forma totalmente diversa daquela propiciada pelos melhores cursos universitários" (Guimarães, 1996, 14). A pós-graduação visa muito mais à compreensão e à organização das informações do que a sua transmissão. Nela, se acoplou o ensino à pesquisa e à orientação. Ela exige uma atitude investigativa do pós-graduando. Tem em mira a busca de conhecimento novo e não a reprodução do já sabido.

O processo informativo prevalece no ensino brasileiro, da pré-escola ao ensino secundário. Encontra seu coroamento nos cursinhos pré-vestibulares (Guimarães, 1996, 14). Quais as

características desse processo? Ênfase na reprodução do já sabido, "memorização temporária de conhecimentos" (Guimarães, 1996, 14), sem qualquer significado, uma vez que não se dá nele relevo à compreensão.

No ensino de português no 1º e 2º graus, por exemplo, o processo informativo caracteriza-se pelo predomínio do ensino da metalinguagem sobre o da linguagem (por exemplo, os alunos aprendem análise sintática para desmontar períodos e classificar orações e não para montar períodos bem articulados); pelo estudo das categorias lingüísticas sem compreensão de seu papel na produção de efeitos de sentido (por exemplo, não se estudam os modos verbais para perceber os diferentes efeitos de sentido em frases como *espero um carro que me leva para casa e espero um carro que me leve para casa*); pela ausência de ensino sistemático dos mecanismos de produção e interpretação dos textos (por exemplo, não se sabe como achar adequadamente o tema de um texto, não se estudam os mecanismos de coerência e de coesão textuais). Ora, depois de 11 anos de ensino de português, o aluno não é capaz de produzir um texto adequadamente estruturado e tem dificuldade de compreender o que lê. Isso é muito grave, quando se pensa que o domínio da língua é uma das habilidades centrais na formação de qualquer profissional de nível superior e particularmente na formação do pesquisador.

O ensino de graduação, muitas vezes, segue esses mesmos princípios. O estudante, ao invés de aprender a compreender os fenômenos, memoriza elementos cujo alcance e significado dentro de um determinado domínio do conhecimento desconhece. Não se está negando a importância das informações, mas se está mostrando que sua aquisição deve estar direcionada para a compreensão.

Na década de 60, houve um processo de hierarquização das carreiras. Diferentes fatores contribuem para isso: a lógica da estrutura social, a do mercado das profissões e a do sistema educacional. Com efeito, as carreiras de maior prestígio recrutam, de maneira geral, os estudantes mais bem formados e, por conseguinte, oriundos de famílias com maior renda, maior

prestígio social e maior capital intelectual, como diria Bourdieu. Já as carreiras de menor prestígio recrutam estudantes de menor rendimento escolar, provenientes, em sua maioria, de famílias de menor renda, de menor prestígio social e de menor capital intelectual (Maggie, 1996, 19). Em função dessa realidade, verifica-se que as carreiras de menor prestígio são as têm as maiores taxas de evasão. Os dados parece mostrarem que apresentam maiores índices de evasão as carreiras cujo maior mercado de trabalho é o ensino de primeiro e de segundo graus (Maggie, 1996, 20). Por outro lado, no Brasil, complica o panorama a distinção entre ensino público, com tendência à melhor formação global dos estudantes, e o ensino privado, que, embora não tendo, em sua imensa maioria, pesquisa institucionalizada e apresentando tendência para uma formação pior do alunado, concentra cerca de 64% das matrículas no ensino superior (Maggie, 1996, 19).

Diante desse panorama, pode-se dizer que nada resta à Universidade fazer, pois não pode ela alterar a lógica do mercado de trabalho, etc. Isso é verdade. No entanto, é preciso que ela faça aquilo que está em sua alçada. Por exemplo, reformular os currículos do ensino de graduação. Vamos deixar claro, antes de começar a discutir a questão, que reformular currículos não é, em hipótese alguma, mudar etiquetas e aumentar o número de horas-aula.

Como dissemos, a Pós-graduação acoplou o ensino à pesquisa e à orientação. Por isso, não exige um número absurdo de créditos de disciplinas, bem como admite, em função dos interesses do pós-graduando, a flexibilidade de composição do currículo. Não é que a pós-graduação não apresente, muitas vezes, graves problemas. O que ocorre é que seus problemas não são propriamente de concepção dos programas, mas de execução. O panorama da graduação é completamente diferente no que diz respeito à própria concepção: cursos enciclopédicos; labirinto de disciplinas sem nenhuma relação entre si; excesso de disciplinas obrigatórias; pré-requisitos insensatos; falta de disciplinas optativas; disciplinas optativas de interesse muito reduzido na formação global dos alunos; falta de união entre ensino e pesquisa;

transmissão do já sabido sem a devida compreensão; nenhuma orientação aos estudantes; estrutura muito rígida de bacharelados e licenciaturas, impedindo que os alunos possam organizar currículos mais adequados a seus interesses (por exemplo, um graduando não pode estudar Antropologia e Linguística, a não ser que faça todo o currículo de Ciências Sociais e todo o currículo de Letras). Estudantes vão acostumando-se a uma orientação "ginásiana" e preferem a passividade ao trabalho duro de construção do conhecimento (Cf., para uma análise da graduação, Guimarães, 1996, 14-15, Maggie, 1996, 19-27, Zucco, 1996, 79-89).

A pós-graduação implantou-se a partir de uma política baseada em conceitos claros, em grandes investimentos, em um sistema de avaliação e estava voltada para um mercado bem definido. Nela, poucos estudantes eram orientados em programas, que nasceram em torno de linhas mais ou menos bem delineadas de pesquisa (Maggie, 1996, 22-23). Ao contrário, a graduação nunca teve uma política muito clara, que, em vez de extensos conteúdos, desse ênfase às ferramentas teóricas básicas e buscasse capacitar o aluno para aprender; nunca foi devidamente avaliada por instrumentos que, por mais defeituosos que possam ser, produzem parâmetros de atuação nítidos para os cursos; não confere prestígio e poder (basta pensar, por exemplo, que o ensino de graduação não é sequer levado em conta na avaliação de um professor na Universidade de São Paulo); sofreu um aumento indiscriminado de vagas tanto com a autorização de abertura maciça de instituições privadas quanto no interior das instituições públicas (Maggie, 1996, 22-24; Zucco, 1996, 80-82). É claro que, se muitas coisas podem ser feitas na alteração de uma concepção de ensino, penso que a orientação individualizada, base do trabalho de formação do pesquisador, dado o número de alunos em cada curso, nunca será alcançada. Penso, por exemplo, nas disciplinas do currículo mínimo do Letras, em que temos classes de 100 a 150 alunos.

Cabe considerar ainda que, mesmo que alteremos a situação da graduação, nem todos os alunos teriam interesse em

seguir a profissão de pesquisador. Aqui entra o papel da IC, o início da formação do pesquisador. Ela é um processo formativo, cuja eficiência está assentada "na garantia de uma orientação segura por parte de um docente-pesquisador experiente e qualificado" (Guimarães, 1996, 14). Esse processo iniciou-se há cerca de quatro décadas no Brasil. Sua eficiência está comprovada. Por exemplo, na última seleção de bolsistas de mestrado na área de Linguística da USP, havia uma nítida distinção entre os candidatos que fizeram IC e os que não fizeram.

A iniciação científica é a primeira chance de fugir do processo puramente informativo e de praticar a busca e a construção do conhecimento. A IC é, antes de mais nada, um tempo de formação das habilidades básicas indispensáveis ao pesquisador: capacidade de manuseio da informação científica acumulada nas bibliotecas e nos bancos de dados; boa redação e apresentação de textos científicos em português e línguas estrangeiras; aptidão para transformar vagas intenções ou intuições em problemas a serem estudados; habilidade para seleção adequada da informação; capacidade de estabelecimento de hipóteses; aperfeiçoamento do espírito crítico, seja para criticar, seja para aceitar críticas; busca e consolidação de conhecimentos necessários à complementação da formação (Guimarães, 1996, 15). Na maior parte das vezes, o aluno aprende aí a preparar um projeto de pesquisa, um relatório, a fazer referências bibliográficas, etc. A IC assegura ao estudante um processo de amadurecimento e de diferenciação individual. Nela, ele passa a "saber o que sabe e a saber onde buscar as fontes do conhecimento que não domina" (Guimarães, 1996, 15).

Todos são unânimes em afirmar que a IC tem um impacto muito forte na pós-graduação, porque permite a seleção de candidatos melhores, que, freqüentemente, dispensam a etapa do mestrado; dá lugar à redução do tempo médio de titulação, possibilitando a formação de um maior número de mestres e doutores, tão necessários ao país; torna possível a redução dos níveis de desistência dos curso; possibilita a produção de dissertações e teses melhores (Guimarães, 1996, 15). Mencionava eu acima que, na última seleção de bolsistas de mestrado do

Programa de Pós-graduação em Lingüística da USP, havia uma significativa diferença entre os candidatos que fizeram IC e os que não fizeram: os primeiros sabiam claramente o que iam fazer; tinham delimitado os problemas a estudar, conheciam a bibliografia, enquanto os segundos tinham, na melhor das hipóteses, vagas intenções. Enquanto estes diziam que pretendiam estudar, por exemplo, alguma coisa sobre argumentação ou sobre sintaxe, aqueles apresentavam projetos claros.

O principal programa de iniciação científica é o PIBIC, do CNPq. Em 1995, tinha ele cerca de 16000 bolsistas, que representavam apenas 1% população acadêmica brasileira. Segundo Jorge Guimarães, haveria um aumento extraordinário do rendimento da pós-graduação, se, para cada vaga oferecida hoje no mestrado (cerca 12 000), houvesse três egressos de eficientes programas de treinamento na iniciação científica (Guimarães, 1996, 15).

Para ter pesquisadores mais bem formados, precisaríamos inicialmente:

- a) repensar o processo de ensino da graduação, flexibilizando-o e tornando-o cada vez mais formativo;
- b) incrementar os programas de IC nos departamentos e nos grupos de pesquisa.

É evidente que, para isso, não só os professores precisariam repensar suas práticas. Também os dirigentes universitários teriam de fazê-lo. Necessitariam por começar a compreender o que são as diferentes áreas. No caso de Letras, por exemplo, teriam que saber que o papel de um Curso de Letras não é ensinar línguas e que o domínio de uma ou mais línguas é requisito indispensável para iniciar os estudos superiores de Letras. Um curso superior de Letras destina-se a uma preparação para refletir sobre a linguagem humana, para descrevê-la, para explicá-la, etc. Muitas vezes, as políticas dos órgãos centrais da Universidade são determinadas em função dos estereótipos que os dirigentes universitários têm das diferentes áreas.

Um segundo problema a considerar no âmbito de uma discussão sobre a formação do pesquisador é qual o papel de cada

um dos graus da pós-graduação nesse processo.

As novas concepções do trabalho universitário e a necessidade de formação de pessoal do ensino superior têm levado as agências de financiamento a exigir prazos cada vez mais curtos de titulação de pós-graduandos. Não se trata de uma questão puramente administrativa. Ao contrário, estamos diante de uma questão acadêmica relevante. Se o doutorado não é mais entendido como o coroamento da carreira acadêmica, por conseguinte, a tese de doutorado não pode ser vista como a grande obra da vida. O mestrado não é, em consequência, um pequeno doutorado, nem a dissertação deve ser uma tese de doutorado ou uma pequena tese de doutorado. Mestrado e doutorado são dois níveis de formação do professor universitário, que deve exercer, de maneira indissociável, atividades de ensino e de pesquisa. Assim compreendido, o doutorado não pode ser uma reduplicação do mestrado. Cada um dos níveis deve ter uma função específica (Cf. sobre a questão, Neves 1994).

O Parecer 977/65, de Newton Sucupira, do extinto Conselho Federal de Educação, que dá uma definição de pós-graduação, embora confira ao mestrado um caráter de "grau terminal", estabelece um "modelo seqüencial" de formação dos pesquisadores e docentes para os cursos superiores. De acordo com o espírito do parecer, o docente inicia a capacitação pelo mestrado. Se tiver vocação ou capacidade para a pesquisa, prossegue essa formação com o doutorado (Cf. Guimarães e Caruso, 1996, 117). É freqüente ouvirmos falar em acabar com o mestrado. Desejo manifestar-me contra isso. Julgo que o mestrado é o lugar em que se dá um passo avante na autonomia que deve ter um pesquisador. Por outro lado, é onde se faz também o trabalho prévio, descrito acima, que se realiza na IC. Além disso, cabe considerar que, em 1994, o Anuário Estatístico do IBGE registrava 141.000 professores universitários no Brasil e que, desses, só 23% eram mestres e apenas 15%, doutores. Somente duas universidades no Brasil tinham, em 1995, mais de 70% de doutores, a USP e a UNICAMP. A UNESP estava prestes a alcançar esse índice. A UFRJ, uma das universidades federais que tinha o maior número de doutores, contava em seus quadros com 43,8% de profissionais

com essa titulação (Guimarães e Caruso, 1996, 122). Se mestrado e doutorado são o lugar de formação de professores universitários, o sistema de ensino superior brasileiro precisa ainda urgentemente de mestres e de doutores. De um lado, não é factível a abolição do mestrado nesse quadro, pois certamente a maioria desses professores não tem condições de iniciar um doutorado. Por outro lado, no entanto, não é possível imaginar que todos esses professores possam ficar 10 anos afastados para realizar suas dissertações e teses. A questão é, portanto, não reduplicar o doutorado, fazendo um pequeno doutorado e um grande doutorado. Ademais, a experiência de um certo instituto da área de Ciências Sociais reforça a tese de que o mestrado é necessário, pois ele tem talvez menores prazos para mestrado e dos maiores para doutorado. Somos levados a pensar que nele se diminuam as exigências para o mestrado e se mantiveram as de doutorado. O problema não é, pois, tornar mais fácil a obtenção do título de mestre, transferindo para o doutorado o problema da qualificação do pesquisador, mas definir o papel do mestrado, estabelecer, de maneira mais nítida, a distinção entre uma dissertação de mestrado e uma tese de doutorado e, em seguida, determinar o tempo máximo para a integralização dos créditos.

É diferente da posição adotada até agora, em que se fala em diminuir os prazos de titulação e aí se pensa imediatamente numa diminuição das exigências do mestrado. A questão, porém, não é diminuir exigências, o que levaria a uma inevitável perda de qualidade, mas redimensionar a dissertação. Quando se fala em redirecionamento, pensa-se imediatamente numa distinção de ordem quantitativa para diferenciar uma dissertação de uma tese. Aquela teria cerca de 100 páginas e esta, mais ou menos 300. Isso não é critério de distinção, pois num trabalho acadêmico não importa muito o quanto se escreve, mas o que se escreve. A diferenciação deve ser feita, portanto, no nível do conteúdo (Cf. Neves, 1994).

Com base no trabalho de Margarida Souza Neves, que buscou estabelecer critérios para uma distinção entre monografias, dissertações e teses na área de História, podem-se traçar algumas

diferenças e semelhanças entre dissertação e tese na área de Linguística, domínio em que trabalho e que, portanto, conheço melhor. Ambas são textos acadêmicos. Devem, portanto, ser redigidas de acordo com os parâmetros que regem esse tipo de texto. O texto deve ser claro, bem articulado, etc. Na área da Linguística, a menos que se trate de um trabalho essencialmente teórico, nossos trabalhos de grau contêm uma parte metodológica e um estudo de problemas ou fatos lingüísticos. Essas duas partes precisam estar bem articuladas. Muitas vezes, temos dissertações ou teses em que há uma hipertrofia da primeira parte e uma segunda parte que tem pouca ou nenhuma relação com ela.

Na área de Linguística, a distinção entre uma dissertação ou tese deve centrar-se na delimitação do objeto e do *corpus* a ser analisado.

Na dissertação, o pós-graduando deve revelar capacidade para estabelecer um problema bem delimitado, selecionar um *corpus* pertinente e bem determinado para estudar o problema e operar bem a base teórica necessária para trabalhar com o *corpus* e examinar o problema enunciado.

A tese de doutorado deve revelar um maior aprofundamento teórico. Não só se espera que tenha ela um nível de abrangência maior, mas uma maior densidade de reflexão teórica e de análise de fenômenos ou fatos lingüísticos. Espera-se que o candidato ao doutoramento não só seja capaz de resolver um problema bem delimitado, mas seja capaz de elaborar uma reflexão mais ampla sobre seu objeto de estudo.

Na dissertação, o estudante deverá afastar-se da heteronomia, que caracteriza ainda o estudante de IC, e começar a ganhar autonomia, revelada por um exercício crítico sobre o material com que trabalha e os conceitos com que opera. Por isso, se o orientador de IC é, de certa forma, um "tutor", o orientador de mestrado deverá exercer a função que Margarida de Souza Neves chamou "desequilíbrio positiva". Na tese, o estudante deverá revelar autonomia na proposta de trabalho, na elaboração do projeto, na discussão dos desdobramentos teórico-metodológicos, na realização e na redação da pesquisa. Por isso, o orientador deverá ser um "interlocutor" (Neves, 1994).

Essas são as primeiras idéias. Cada área deveria definir bem o mestrado e o doutorado, para evitar reduplicação. Os alunos que não precisassem fazer mestrado deveriam passar diretamente ao doutorado. No entanto, é preciso deixar bem claro que o doutorado direto não poderá nunca ser um mecanismo para dar oxigênio para quem não foi capaz, nos dilatados prazos que ainda temos, de redigir uma dissertação de mestrado.

A definição precisa ser por área, porque há diferenças entre elas. Não falo do discurso da diferença que encobre o da deficiência. Falo daquelas diferenças reais entre as áreas. Por exemplo, creio que há um conceito diferente de obsolescência do conhecimento nas Ciências Humanas e nas Ciências Físicas e Biológicas. Para um teórico da literatura, conhecer a *Poética* de Aristóteles é tão importante quanto o último artigo de Derrida ou de Harold Bloom; no entanto, para um físico não há nenhuma relevância no conhecimento da *Física* de Aristóteles.

Um dos riscos que corre hoje a pós-graduação é o abandono do processo formativo pelo informativo. Na minha área, por exemplo, a partir de experiências norte-americanas do mestrado em Linguística, muitos defendem uma hipertrofia dos créditos de cursos em detrimento da dissertação. A estrutura curricular deveria, para eles, reduplicar a estrutura curricular de um bacharelado em Linguística. Nela, o aluno deveria cursar disciplinas concernentes ao chamado núcleo duro dos estudos lingüísticos: Fonologia, Morfologia, Sintaxe e Semântica. Ora, um currículo pouco flexível seria a introdução do processo informativo na pós-graduação. O que é preciso não é escolarizar a pós-graduação, mas estabelecer um perfil claro para o curso, em que a estrutura curricular tenha relação com projetos de pesquisa bem delineados.

O pós-doutoramento justifica-se com vistas a renovar uma área de pesquisa. Por isso, precisaria ser feito junto a grupos de pesquisa que se destacassem, no mundo, pela pesquisa de ponta, que se sobressaíssem por renovar um determinado campo do conhecimento. Tenho visto muitos pós-doutoramentos que, na verdade, são um tempo para fazer um trabalho individual. Creio

que não deve ser esse o espírito do pós-doutoramento.

Quando me convidam para participar de mesas-redondas sobre pós-graduação, formação do pesquisador, etc. (tenho sido, como representante da área de Letras e Linguística na CAPES, convidado para muitas), tenho sempre a sensação de dizer somente obviedades, truísmos. Depois, quando vejo uma certa prática no interior da Universidade, acho que nunca é demais enfatizar a importância do processo formativo sobre o informativo na graduação, encarecer a necessidade de definir bem os graus da pós-graduação, mostrar o novo papel que assume a pós-graduação, etc. Por estar imbuído da necessidade de repetir essas coisas, que precisam ser cada vez mais discutidas, digo e torno a dizer as mesmas coisas. Perdoem-me, portanto, por isso.

Insisto numa idéia final. O sistema de ensino tem que ser pensado integralmente. Todos os problemas devem ser atacados em conjunto. Não podemos pensar que, a longo prazo, seja possível salvar um único segmento do sistema: nem a pós-graduação, como pensam alguns, nem a escola de primeiro grau, como imaginam certos dirigentes atuais do MEC. Não se podem opor as pontas do sistema. Afinal, dizia Riobaldo em *Grande sertão: veredas*:

Todos estão loucos neste mundo? Porque a cabeça da gente é uma só, e as coisas que há e que estão para haver são demais de muitas, muito maiores diferentes, e a gente tem de necessitar de aumentar a cabeça para o total.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- GOLDMANN, Lucien (1972). *A criação cultural na sociedade moderna*. São Paulo: Difusão Européia do Livro.
- GUIMARÃES, Jorge A. (1996). "Pós-graduação e pesquisa". In: *Discussão da pós-graduação brasileira*. Brasília, MEC/CAPES, p. 9-16.
- GUIMARÃES, Reinaldo e CARUSO, Nádia (1996). "Capacitação docente: o lado escuro da pós-graduação". In: *Discussão da pós-graduação brasileira*. Brasília, MEC/CAPES, p. 117-126.

- MAGGIE, Yvonne (1996). "Graduação e pós-graduação em Ciências Humanas no Brasil". In: *Discussão da pós-graduação brasileira*. Brasília, MEC/CAPES, p. 19-28.
- NEVES, Margarida de Souza (1994). *Monografias, dissertações e teses. Apontamentos para o início de uma discussão*. Belo Horizonte, cópia xerog.
- ZUCCO, César (1996). "Relação entre pós-graduação e graduação: a pós-graduação no contexto histórico-educacional". In: *Discussão da pós-graduação brasileira*. Brasília, MEC/CAPES, p. 79-90.

INTERRELAÇÕES ENTRE A LINGÜÍSTICA E OUTRAS CIÊNCIAS*

Cláudia T.G. de Lemos
DL-IEL-UNICAMP

Agradeço à ABRALIN, na pessoa de sua ex-presidente Profa. Maria Denilda Moura, o convite para falar sobre as interrelações entre a Lingüística e as outras ciências, pelo reconhecimento que nele pode ser lido: de que tema de tamanha complexidade esteja a meu alcance, ao alcance de minha reflexão e experiência como pesquisadora da área de Aquisição de Linguagem.

Abordar esse tema é, a meu ver, tarefa para alguém que, do campo da epistemologia e, em particular, da epistemologia da Lingüística, poderia submeter a Lingüística a critérios de cientificidade de modo a tornar possível discutir tanto a afirmação de que a Lingüística é uma ciência quanto sua negação. Essa discussão se faria, desde o início, necessária, já que o próprio título *Interrelações entre a Lingüística e outras ciências* pressupõe que a Lingüística seja uma ciência ao lado das outras ciências com as quais lhe seria possível entreter relações, a saber, sujeita aos mesmos critérios e restrições que essas outras.

Essa questão – ou a reflexão que ela pode gerar – não é, como se pode pensar, irrelevante no que concerne à Lingüística. Prova disso é, como diz Milner (1989: 9) que, dentre as ciências e, particularmente, dentre as ciências humanas, a Lingüística é talvez a mais preocupada com seu estatuto de ciência. Basta lembrar, nesse sentido, as inúmeras páginas do Curso de Lingüística Geral em que Saussure se detém na definição do objeto da Lingüística, separando língua e fala, lingüística interna de lingüística externa. Basta lembrar os inúmeros capítulos dedicados por Chomsky à

* Este artigo corresponde, em grande parte, ao texto que apresentei na conferência de mesmo título, referida no primeiro parágrafo. As alterações e, principalmente, os acréscimos feitos se devem a uma reflexão posterior, suscitada em parte pelas questões e comentários dos colegas presentes.

definição e redefinição desse objeto, à distinção entre competência e desempenho _e, mais tarde, entre conhecimento e uso_ entre Língua Interna e língua(s) externa(s). Que é essa preocupação senão um indício tanto da necessidade quanto da dificuldade de constituir uma ciência a partir de uma ordem de fenômenos que resiste à sua delimitação? Que é essa preocupação senão um indício tanto da necessidade quanto da dificuldade de assumir as conseqüências teórico-metodológicas que essa delimitação acarreta?

Na verdade, se esse "objeto" escapa ou resiste à delimitação é mesmo porque, estando na centro da vida humana, tende a confundir-se com ela, a se fazer presente em todos os seus aspectos, de tal modo que o esforço para conhecê-lo e sobre ele teorizar poderia tomar a forma de um saber que acabaria por apagar os limites entre a Linguística e as outras ciências ou disciplinas.

No que diz respeito a esses limites, estou me colocando aqui em uma posição bem diferente daquela em que se colocou a Profa. Carolina Bori, ao se manifestar sobre o simpósio, por ela coordenado nessa mesma Reunião da SBPC, sobre "Interdisciplinaridade no Ensino e na Ciência", simpósio este em que foram apresentados exemplos de diálogos interdisciplinares em dois campos de conhecimento: "as ciências da vida e as ciências humanas e sociais".

Na página 3 do Boletim dessa 49ª Reunião da SBPC, lê-se, com efeito, uma declaração da Profa. Carolina Bori sobre esse simpósio em que ela diz que "a importância dessa discussão é que ela acontece em um momento onde se fala muito em qualidade de ensino". O comentário do jornalista que se segue à transcrição das palavras da professora ressalta que, para ela, "uma parte fundamental da qualidade de ensino é o significado que o conhecimento tem e pode ter para uma pessoa que busca adquirir esse conhecimento". A isso se segue a transcrição de mais um trecho da fala da professora entrevistada:

"É nesse sentido que a interdisciplinaridade tem um papel muito grande porque é aí que você vai verificar que todo o conhecimento interdisciplinar tem um

significado mais fácil e mais natural de ser apreendido".

Por que o conhecimento interdisciplinar teria "um significado mais fácil e mais natural de ser apreendido"? Não seria talvez por estabelecer uma relação entre campos ou disciplinas que tenderia a atenuar os limites de seus objetos específicos, restaurando, pelo menos em parte, um espaço homogêneo cujo significado se aproximaria do senso comum?

Dar esse papel facilitador à interdisciplinaridade parece inadequado, no que se refere, principalmente, ao ensino e à pesquisa na universidade, na medida em que a produção de um conhecimento começa justamente com uma interrogação que emerge da "desnaturalização" do fenômeno, de uma suspensão do chamado senso comum. Ou melhor, que emerge no momento em que algo "natural", familiar, se torna pelo menos estranho, fazendo surgir perguntas como: "É assim, mas por que é assim?". Se há alguma coisa a que isso se aplica, uma é, com certeza, a língua nossa de cada dia.

Do que acabo de dizer pode-se inferir que não é possível, a meu ver, pensar as interrelações e até mesmo as relações da Linguística com outras ciências sem partir de como a Linguística se vê como ciência, seja por uma ótica interna, instaurada pela prática do lingüista, seja por uma ótica externa, fundada por uma reflexão epistemológica que incide sobre as ciências em geral. Não podendo me servir para esse empreendimento de uma formação epistemológica de que não disponho, aceito o tema e a tarefa apoiando-me em minha experiência como pesquisadora na área de Aquisição de Linguagem. Não porque a experiência numa área tradicionalmente considerada como interdisciplinar, que tem sido mesmo incluída no campo da Psicolinguística, me autorize a isso. Antes pelo contrário: se essa experiência me serve de apoio, não é porque o trato com essa interdisciplinaridade tenha sido pacífico. Foram seus percalços e conflitos que, sob a forma de questões ainda por responder, me levaram a pensar sobre o que hoje apresento aqui.

Começo por lembrar que não é possível apreender o movimento de constituição da Linguística como ciência sem associá-lo à reivindicação de sua autonomia, autonomia essa que

se origina do reconhecimento por Saussure da ordem própria da língua. Note-se que esse reconhecimento é apenas um momento de uma insistente interrogação. Trago aqui, a esse respeito, o testemunho de Benveniste:

"Naquilo que pertence à língua, [Saussure] presente certas propriedades que não se encontram em nenhum outro lugar a não ser aí. Com o que quer que a compare, a língua aparece sempre como algo de diferente. Mas em que ela é diferente? Considerando essa atividade, a linguagem, na qual tantos fatores estão associados, biológicos, físicos e psíquicos, individuais e sociais, estéticos, pragmáticos, ele se pergunta: a qual deles pertence a língua?"

(Benveniste 1966: 35)

À questão que decorre desta_ como deslindar a língua disso que Benveniste chama de "fatores"?_ , Saussure respondeu afastando a fala enquanto realização da língua. Em um movimento que diz de sua formação como neogramático, procurou definir as leis que regem o funcionamento da língua ou, mais precisamente, um princípio suficientemente geral que, fora da esfera individual, desse conta desse funcionamento. Se, em inúmeras passagens do Curso de Linguística Geral, lê-se uma oscilação entre isolar essa ordem própria, relativamente a esses outros domínios, é remeter a explicação sobre seu funcionamento ao domínio social, essa remissão nunca vai além de uma referência. Não há, com efeito, em Saussure, nenhum argumento de natureza sociológica

Segundo Milner (1989), no livro em que põe em discussão o estatuto da Linguística como ciência, esse princípio geral representado tanto pela teoria do signo quanto pela teoria do valor, faz de Saussure um representante da ciência antiga, vinculada à tradição aristotélica, centrada em axiomas e em proposições que, deles dedutíveis, não se traduzem em proposições empíricas, ou melhor, refutáveis.

Isso, contudo, não invalida seu ato de reconhecimento da ordem própria da língua. Se Chomsky é hoje tido como o fundador de uma discursividade científica moderna na Linguística, isso se deve também, a meu ver, à autonomia que ele conferiu à língua e,

conseqüentemente à Lingüística, ao tratar a sintaxe como o que, nos termos de Saussure, define a ordem própria da língua. Ou, em seus termos, como o que dá à língua seu caráter específico, para além de sua observabilidade enquanto fenômeno, para além de sua atualização em enunciados.

Se o encontro com essa ordem própria, para além do fenômeno e do indivíduo falante que seria, então, seu suporte, leva Saussure a supor o domínio social como lugar de origem dessa ordem, o movimento de Chomsky, uma vez pensada a autonomia da sintaxe, ou sua anterioridade lógica, é bem outro. É o de qualificá-la como um conhecimento anterior, específico à espécie, condição para a tarefa específica que é aprender uma dentre as línguas possíveis a partir dessa anterioridade lógica, que passa assim a ser representada como anterioridade biológica.

Daí que o objeto da Lingüística seja construído por Chomsky a partir de uma dicotomia de natureza diversa. Competência vs. desempenho _ ou, mais tarde, conhecimento vs. uso _ não decorrem do reconhecimento de uma sistematicidade em que indivíduo falante não intervém, como é o caso no que diz respeito à dicotomia língua vs. fala de Saussure. A dicotomia chomskiana é uma conseqüência da anterioridade lógica da sintaxe e de seu corolário, isto é, da não-coincidência da língua_ ou do conhecimento lingüístico_ com o conjunto ou soma de enunciados atualizados ou por atualizar.

Essa noção de língua possível, em que "possível" deve ser entendido tanto de um ponto de vista restritivo quanto do ponto de vista do que Chomsky chama de "criatividade", torna a "descrição" de qualquer enunciado, ou do corpus que os agregaria, uma prática inadmissível. O que se impõe ao lingüista, então, é a tarefa de explicitar esse possível através de recursos formais/lógicos compatíveis com o caráter preditivo que essa noção de língua implica.

Se o desempenho/uso é excluído do objeto da Lingüística, é, portanto, de um lado, por se tratar da atualização do conhecimento_ e não de conhecimento_ e, de outro, por não ser predizível. O empírico a ser matematizado não é a fala, mas esse conhecimento tácito que se dá a entrever através dos julgamentos de aceitabilidade que, representando a intuição do falante sobre o

possível de sua língua, submetidos ao crivo de um determinado estado da teoria, podem ser tomados ou não como julgamentos de gramaticalidade relevantes.

A exclusão da fala advém, pois, de sua imprevisibilidade, ou melhor, de não poder ser submetida à formalização/matematização que faria da Linguística uma ciência moderna galileana. De fato, ao referir-se ao que ele próprio chama de "obscuro aspecto da produção linguística", enquanto "ação humana livre e indeterminada" (1986: 222-3), Chomsky diz:

"[...] it is difficult to avoid the conclusion that serious problems are touched on here, perhaps impenetrable mysteries for the human mind which is, after all, a specific biological system and not a "universal instrument which can serve for all contingencies", as Descartes held in another context."

Se a fala é uma "ação humana livre e indeterminada", é plausível dizer que, para Chomsky, ela é governada por algo além do conhecimento, o que, sem dúvida, nela introduz uma heterogeneidade que, segundo seu ideal de cientificidade, necessitaria ser eliminada. Uma das formas de eliminá-la seria, no que diz respeito à pesquisa em aquisição de linguagem, recorrer a "uma experimentação bastante indireta e engenhosa" (1964: 343), isto é, suficientemente controlada pelo investigador para que não venha à tona o que de mistério pode haver numa ação/fala.

Este problema continua presente na obra mais recente de Chomsky: Ao mencionar a necessidade de desenvolver teorias de desempenho que incluiriam teorias sobre produção e interpretação, ele observa:

"Put generally, the problems are beyond reach: it would be unreasonable to pose the problem of how Jones decides to say what he says, or how he interprets what he hears in particular circumstances. But highly idealized aspects of the problem are amenable to study". (Chomsky 1995: 18)

No trecho acima, o trânsito do conhecimento da língua para a fala inclui algo da ordem de uma decisão ou de uma escolha, de um ato em que se pode levar em conta até mesmo "particular

circumstances". São, então, os possíveis critérios ou determinantes da decisão ou do ato que, segundo Chomsky, escapam a uma determinação pelo conhecimento lingüístico. Seria possível ler aí o reconhecimento de uma instância subjetiva que não coincidiria com o indivíduo da espécie em que está inscrito o conhecimento lingüístico?

Se a resposta a essa pergunta fosse afirmativa, estaríamos diante não de um indivíduo, isto é, de uma entidade una e indivisível, mas de sua divisão. Divisão esta de uma natureza bem diversa da que se pode identificar na concepção modular da mente que, derivada da própria arquitetura da gramática universal proposta por Chomsky, não está destinada a representar o que quer que seja de heterogêneo e de exterior a esse conhecimento.

Ainda que a dicotomia conhecimento vs. uso e, particularmente, o modo como Chomsky justifica a exclusão do uso impliquem essa divisão, não se pode dizer que ela seja reconhecida. O que, na verdade, se reconhece aí é que a heterogeneidade dessa instância subjetiva a coloca simplesmente fora do alcance da teoria. Daí a necessidade de, através do procedimento de idealização, eliminar o heterogêneo, promover a homogeneização. "Any serious approach to complex phenomena involves innumerable idealizations"(op.cit.: 19), afirma Chomsky na página que se segue à citação acima.

Cabe lembrar aqui as idealizações que se foram fazendo necessárias no decurso da evolução da teoria. Primeiro, a do falante-ouvinte ideal (1965), concebido para neutralizar a assimetria entre produção e compreensão, a idealização da comunidade lingüística como homogênea (1986), que suspende a variação, colocando em questão o objeto da Sociolingüística, e a idealização do processo de aquisição de linguagem como instantâneo. Essa última responde, a meu ver, entre outras coisas, à impossibilidade de dar conta dos estados de conhecimento lingüístico entre o estado inicial e o estado estável, sem recorrer às mudanças que a fala da criança revelaria, no caso em que a teoria admitisse a descrição de enunciados.

Não se pode negar que tanto o empreendimento saussureano quanto o chomskiano correspondem, cada um vinculado a um modelo de ciência, a um movimento de fazer da

Linguística uma ciência. O que isso minimamente significa é um compromisso com o objetivo de cernir o que é próprio da língua, de modo a restringir o domínio em que se podem construir proposições sobre ela. E, conseqüentemente, a reconhecer a exterioridade de domínios outros que se constituíram também através de movimentos, bem sucedidos ou não, no sentido de cernir seus respectivos objetos.

Se é bem verdade que as relações, por exemplo, entre a Física e a Química se tornaram possíveis por disporem ambas de teorias cujas proposições empíricas tinham como referência o mesmo fenômeno (cf. Milner op. cit.: Primeira Parte.3.1), cabe lembrar aqui que a exclusão da fala ou do "uso do conhecimento linguístico" que constituiu a Linguística como ciência, também fez dela uma "scientia unica" (cf. Milner, idem; ibidem), já que não há outra ciência que tenha construído seu objeto sobre a língua.

Se esses movimentos de fazer da Linguística uma ciência provocaram reações de estudiosos para quem a exclusão da fala e do falante seria como que um anti-humanismo, entre essas reações contam-se, na verdade, poucas tentativas de responder a eles de um ponto de vista teórico ou meta-teórico. Isto é, de refletir sobre o ideal de cientificidade a que a Linguística poderia aspirar. Mais do que isso, o que verdadeiramente surpreende é o silêncio sobre essas questões da parte daqueles que, em nome da Linguística, ou usando a Linguística como instrumental de descrição, se debruçam sobre a fala e, portanto, sobre o falante ou sobre a comunidade falante.

Parece óbvio que, no cerne da reflexão a ser feita, está o problema de incluir a fala, o falante, o processo identificatório que subjaz à constituição de uma comunidade linguística e de suas diferenças, **sem excluir a língua, ou sua ordem própria.**

O que tem acontecido nos estudos de aquisição de linguagem serve como mostruário dos efeitos da ausência dessa reflexão. De uma maneira geral, usa-se (ou aplica-se?) o que é formulado na Linguística para "descrever a fala" da criança. Já para explicar a produção dessa fala é a aquisição/construção do conhecimento parcial que sua descrição supostamente representa,

fazem-se referências tanto à percepção e à cognição quanto a fatores comunicativos. Reduz-se, assim, a interdisciplinaridade da área de Aquisição de Linguagem e da chamada Psicolinguística à simples menção de termos que remetem à Psicologia. É esse tipo de interdisciplinaridade, sem restrições nem compromissos, que me tem levado a interrogar as interrelações entre a Linguística e as outras ciências.

Poder-se-ia, a esta altura, trazer como contra-argumento à necessidade dessa reflexão o fato de que, embora centrados, respectivamente, na autonomia e na especificidade do lingüístico, Saussure e Chomsky colocaram a Linguística em relação com "outras ciências". É de notar-se, porém, que essas relações são programáticas e, em um sentido muito particular desse termo. Isto é, as outras disciplinas não são convocadas senão para dar conta do que da ordem da língua a Linguística pôde formular. Não se trata, pois, simplesmente de relacionar um campo a outro, mas de dar uma direção a essa relação, de ordená-la a partir da língua e da Linguística.

É verdade que Saussure hesita entre fazer da Linguística uma parte de uma possível ciência dos signos, a Semiologia, a qual, por sua vez, seria parte da Psicologia, e fazer da língua o sistema central no conjunto dos fatos semiológicos. Note-se, porém, que, mesmo no primeiro caso, o que ele propõe é um redimensionamento da própria Psicologia, pela introdução da Semiologia.

Já Chomsky é muito claro a esse respeito. Ao falar sobre as conexões possíveis entre as propriedades de estados da faculdade da linguagem e os mecanismos que as ciências do cérebro buscariam para explicá-los, ele diz:

"So little is known about the relevant aspects of the brain that we can barely even speculate about what the connections might be. We can, however, imagine how they might be established in principle, however remote the goal. Suppose that the study of I-language establishes certain general principles of binding theory that explain facts of the type discussed in Chapter I. Then a task of the brain sciences is to determine what mechanisms are responsible for

the facts that these principles hold."

(Chomsky 1986: 39, ênfase minha)

Disso se podem extrair pelo menos dois pontos importantes para a reflexão a ser feita. Primeiro, que é a partir de questões formuladas no interior de uma determinada disciplina que é possível contemplar as possibilidades de suas relações com outras disciplinas. Segundo, que a efetivação dessas relações depende da possibilidade teórica dessas disciplinas responderem a essas questões, sem negar sua alteridade, isto é, o fato de essas questões terem sido formuladas por outra teoria e em outro campo.

Daí a complexidade da tarefa que cabe aos investigadores em áreas dos estudos da linguagem, como a Sociolinguística, a Psicolinguística, a de Aquisição de Linguagem, assim como as que se debruçam sobre as questões relativas ao ensino da língua e à patologia. De modos diversos e por razões diversas, essas áreas, consideradas como parte da Linguística, não podem excluir o falante ou os falantes, nem desconsiderar o que, sendo próprio da língua, tanto os faz falantes como os exclui.

É dessas áreas que tem surgido com mais força a necessidade de pensar a relação da Linguística com outras ciências ou disciplinas, já que, uma vez em pauta a criança, o aprendiz, o afásico, e o grupo social que se identifica numa diferença linguística, não se pode escapar do heterogêneo, quer se faça presente como singularidade, quer como regularidade.

Essa necessidade se coloca até mesmo para os gerativistas, para quem a aquisição de linguagem é, antes de tudo, um problema lógico. A simples introdução da questão sobre como o **input** pode deflagrar o conhecimento inscrito na mente/cérebro desloca o problema de sua esfera lógica. Sendo o **input** nada mais que a fala de alguém, não há como não se deparar com sua imprevisibilidade enquanto "ação humana livre e indeterminada."

Prova disso são as tentativas representadas pela teoria da aprendibilidade (Wexler & Cullicover 1980 e outros) no sentido de garantir a coincidência sistemática entre um estado de conhecimento da criança e os enunciados que servirão para falsificar as hipóteses feitas a partir desse conhecimento. Na

mesma direção, mas no quadro da teoria de Princípios e Parâmetros, vai a proposta de Lightfoot (1989) que define o espectro estrutural suficiente para a fixação de parâmetros como grau 0+, isto é, como aquele que é exibido por enunciados com alta probabilidade de ocorrência no **input**.

Se essas tentativas levam, como observa Atkinson (1982: 227), a restrições na forma das gramáticas, o mesmo não ocorre na proposta de Pinker (1984, 1987, 1989, entre outros), construída no sentido de resolver um problema ainda mais complexo, a saber, como a criança "breaks into a syntactic system" (Atkinson 1992: 183). Ao propor que a criança o faz extralndo, primeiro, as propriedades semânticas dos enunciados, utilizando para isso o contexto em que ocorrem, para depois estabelecer as devidas correspondências com suas propriedades sintáticas, ele está, sem dúvida, recorrendo a uma Psicologia da Aprendizagem assentada no que Chomsky rejeita enquanto "generalização indutiva".

O que se pode aprender dessas tentativas é que a inclusão da fala, quer como **input** quer como expressão de conhecimento, não leva nem à interdisciplinaridade, nem a fazer da Linguística parte de uma outra ciência_ Psicologia Cognitiva e/ou Biologia, como parece ser o caso no programa gerativista. Delas, com efeito, se depreende o que Pêcheux (1982:1) chamou de "tendances à la déconstruction des théories dans le champs linguistique" e o que Henry (1977/1992: 114, por exemplo) tratou como a "problemática da complementaridade", aludindo à presteza com que "a questão da ordem de realidade da língua, da sua forma de materialidade" se dilui no psicológico e no social. Em outras palavras, que a Linguística padece de uma divisão que lhe é, por assim dizer, constitutiva.

Interessante é que, no que diz respeito em particular ao Brasil, esta divisão se espelha no comportamento de agências de financiamento à pesquisa, ou melhor, nos critérios, nem sempre explícitos, de avaliação utilizados. Com efeito, esses critérios são de modo a aprovar tanto os projetos de pesquisa em uma linha estritamente formalista, de acordo com o ideal de cientificidade da teoria gerativa, por exemplo, quanto aqueles projetos que remetem o tratamento da fala e de sua "aprendizagem" a "fatores" de

ordem vária, sem assumir as questões que a interdisciplinaridade coloca. Já os projetos que tematizam essa divisão, que colocam em questão a concepção de sujeito que seria compatível com a ordem própria da língua, chegam a receber apreciações que, ancoradas em chamadas exigências metodológicas, põem em dúvida a pertinência à Linguística desses projetos, tratando-os assim como marginais.

Contudo, neste momento em que, como diz a Profa. Carolina Bori, a qualidade do ensino está em pauta, e em que um número significativo de lingüistas está empenhado em pesquisas sobre alfabetização e sobre o ensino da língua materna em geral, mais do que nunca é necessário pôr em discussão a relação sujeito/aprendiz- língua.

Mais ainda: se o que está em questão é o ensino, é necessário incluir nessa discussão o efeito que o outro_ enquanto professor, pode ter sobre essa relação, se esse efeito pode ser definido como sendo uma transmissão de saber ou como um outro modo de interferir nessa relação. Não basta para isso apontar a interação professor-aluno como uma relação social específica. Como essa interação se dá enquanto um funcionamento lingüístico-discursivo, não há como não pensar o outro-professor no interior desse funcionamento.

Tudo isso mostra a necessidade de ir além do reconhecimento de uma Linguística dividida, ainda que ele seja um ponto de partida essencial para enfrentar a teorização da relação sujeito-língua. Um tal programa, longe de excluir a fala ("parole"), em cuja superfície essa relação se apresenta para ser desvendada, coloca o que ela traz de heterogêneo_ tanto o que tem sido chamado de erro ou desvio, quanto o que é próprio da poesia_ como lugar em que se põe em questão não só as relações da Linguística com outros campos de saber quanto o lugar a ser atribuído à Linguística na investigação sobre a fala.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ATKINSON, M.(1982) *Explanations in the study of child*

- language development*. Cambridge: CUP.
- BENVENISTE, E. (1966/1988) Saussure após meio século. Em *Problemas de Linguística geral I*. Campinas: Pontes. (34-53).
- CHOMSKY, N. (1964/1971) Formal Discussion. Em A. Bar-Adon & W.F. Leopold (Orgs.) *Child Language: a Book of Readings*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall. (52-53).
- _____. (1986) *Knowledge of Language: its nature, origin and use*. New York: Praeger.
- _____. (1995) *The Minimalist Program*. Cambridge, Mass.: The MIT Press.
- HENRY, P. (1977/1992) *A Ferramenta Imperfeita*. Campinas: Editora da UNICAMP.
- MILNER, J.-Cl. (1989) *Introduction à une science du langage*. Paris: Seuil.
- PECHEUX, M. (1982) Sur la (dé)construction des théories linguistiques. *DRLAV* 27(1-24).
- PINKER, S. (1984) *Language learnability and language development*. Cambridge, Mass.: The MIT Press.
- _____. (1987) The bootstrapping problem in language acquisition. Em B. MacWhinney (Org.) *Mechanisms of Language Acquisition*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- _____. (1989) *Learnability and cognition: The acquisition of argument structure*. Cambridge, Mass.: The MIT Press.
- WEXLER, K. & CULICOVER, P.W. (1980) *Formal principles of language learning*. Cambridge, Mass.: The MIT Press.

MESAS-REDONDAS

Integração graduação/pós-graduação no Brasil de amanhã

- Coordenador: *Eduardo Guimarães* – UNICAMP
Participantes: *Maria Cecília Mollica* – UFRJ
Francisco César Sá Barreto – UFMG

Currículo mínimo na área de Letras: o lugar da Lingüística

- Coordenador: *Luiz Antônio Marcuschi* – UFPE
Participantes: *Stella Maris Bortoni-Ricardo* – UnB
Milton do Nascimento – PUC-MG

GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO: Uma Questão de Estado

Eduardo Guimarães
DL-IEL/LABEURB
UNICAMP

Como em qualquer época, é hoje importante discutir questões de política científica e o papel do estado nestas políticas. Foi pensando nisso que a ANPOLL vem procurando incluir-se no centro da discussão sobre ciência e tecnologia no Brasil. Uma política de ciência e tecnologia não se faz sem uma clara e consistente política educacional, capaz de dar formação adequada em todos os níveis para a sociedade brasileira. E é por isso que hoje vou pensar o tema desta mesa procurando trazer para a cena o papel do estado na formulação de uma política conseqüente e que atenda a necessidades reais da sociedade enquanto organismo heterogêneo e dividido.

1. Falar sobre política científica é falar a partir de uma posição que se relaciona com a posição da qual se formulam as políticas públicas. É falar na relação com o lugar que se apresenta como o lugar da racionalidade do Estado, ou, por outro lado, do lugar da racionalidade da sociedade. Da racionalidade que deve dar conta da organização social e de seu funcionamento.

E o que nos impele hoje ao dizer nesta mesa? O tema da relação entre graduação e pós-graduação. E por que está este assunto atravessando a nossa obrigação em falar de algo aqui?

Uma resposta necessária entre outras: o Estado brasileiro, através de seus organismos de política científica, tem colocado este tema como necessário. Outra resposta: a imprensa brasileira vem cobrando da universidade maior produtividade nos cursos de graduação. Ainda outra: a sociedade quer que os jovens sejam formados de modo a poder ter sucesso profissional. E mais uma: o setor produtivo da indústria, do comércio, de serviços precisa de mão de obra qualificada para seu melhor desenvolvimento e desempenho.

O que espero dizer com este jogo de perguntas e respostas é que o nosso dizer aqui hoje está atravessado por todos esses dizeres, que como se pode ver, são ditos de posições enunciativas distintas, às vezes aliadas, às vezes paralelas, às vezes opostas.

E a universidade, com que resposta ela deve participar desta discussão?

Do meu ponto de vista, a universidade deve pensar as questões de política educacional e científica de modo a não tomar o atalho simplificador de escolher entre um conjunto de alternativas como as que acima arrolei. Fazer isto é deixar-se tomar pela circunstância, sem responder o principal que a história indaga.

Um modo de contribuir para uma discussão como essa é desenvolver alguma descrição de elementos que falem direta ou indiretamente do ensino universitário brasileiro para produzir a partir dela uma interpretação que se faça segundo uma tomada de posição que dê sentido à descrição feita.

2. A Posição

Vou assumir, para esta análise, a posição de que:

1) a universidade tem seu funcionamento marcado historicamente pelas relações histórico-sociais de cada época;

2) o domínio do saber não se justifica por si (pela necessidade da busca da verdade), nem se reduz a ser instrumento de outras necessidades sociais (reduzido à tecnologia); o domínio do saber se justifica historicamente;

3) o domínio do saber é decisivo para o desenvolvimento social como um todo;

4) como todo domínio no interior da vida social, o domínio do saber tem um regime próprio, ou seja, uma história específica que se fez em virtude do funcionamento do campo na sociedade; é um domínio que tem um dentro exposto a um fora de si;

5) faz parte desta particularidade do domínio do saber a qualidade intelectual daqueles que o constituem; em outras palavras, a qualidade específica do domínio não se separa da qualidade daqueles que o ocupam, não enquanto indivíduos, mas

como pessoas de saber, determinadas por esta posição.

3. Uma descrição

Vou aqui tomar uma ação desenvolvida na relação graduação/pós-graduação. Vou falar dos programas de *iniciação científica*. Escolho esta ação porque considero, no plano educacional, que o melhor ensino é aquele que desescolariza a relação com a escola.

Como descrição deste tipo de programa vou apresentar alguns dados.

a) O programa de iniciação científica do CNPq, de acordo com dados do PIBIC relativos a 1995-1996, apresenta a seguinte distribuição percentual, segundo as regiões brasileiras:

Sul: 18,4%

Sudeste: 47,6%

Centro-oeste: 6,6%

Nordeste: 20,9%

Norte: 6,3%

Como esta descrição por regiões que acabo de colocar põe a questão da qualificação do campo do saber? É preciso buscar dados sobre esta qualificação para interpretar os dados acima.

Seria a hora de falar do dilema concentração versus regionalização? Não me parece. Os princípios que coloquei para fazer a interpretação da descrição dos dados não levam a isso. Esta questão virá depois em outro lugar, de modo não corporativo, como consequência da análise.

Tomemos, então, um dado para pensar a questão da qualificação do campo de saber. Vou trazer aqui um dado global sobre a pós-graduação: o percentual de docentes afastados para pós-graduação por região e área de conhecimento.

Em todas as áreas, o maior percentual de docentes afastados é sempre da região sudeste. Nas ciências humanas o percentual de afastados é, nesta região, de aproximadamente 31%. Nas demais regiões é aproximadamente da ordem: sul e nordeste de: 16%; centro-oeste: 10%; e norte: 5%.

Um outro dado: distribuição percentual da pós-graduação e graduação, por região nas IES federais (no ano de 1993):

Graduação:

Sul: 18%
Sudeste: 25%
Nordeste: 32%
Centro-oeste: 12%
Norte: 9%

Pós-graduação:

Sul: 23%
Sudeste: 52%
Nordeste: 19%
Centro-oeste: 8%
Norte: 0,5%.

O que se pode dizer destes dados pela ótica que os interpretamos aqui? Há uma correlação clara entre a presença de programas de iniciação científica e a existência de pós-graduação nas instituições universitárias. Isto se torna mais evidente no nordeste que tem 32% dos cursos de graduação mas tem 19% dos cursos de pós-graduação e 20,9% de iniciação científica. Ou seja o dado da iniciação científica se correlaciona com o percentual de pós-graduação e não de graduação.

Esta análise, independentemente das posições, as mais diversas, que sumarei no início, mostra, o que em verdade seria óbvio, que é preciso um corpo docente qualificado para se poder fazer chegar à graduação um programa como o de iniciação científica. E qualificado aqui significa ter pós-graduação de qualidade.

Neste ponto trago para este quadro um polêmico Artigo da nova lei que regula a educação no Brasil. Seu artigo 52 estabelece que as universidades precisam ter no mínimo um terço de seus docentes com mestrado e que este número deve ser alcançado em 8 anos.

Como disse em "Qualidade para o sistema universitário", publicado na Folha de São Paulo, o que "se projeta na legislação é uma exigência excessivamente baixa para garantir no futuro uma formação mais forte para o ensino de graduação".

A lei, sob a forma afirmativa, se mostra como preocupada com a qualidade. Mas o que ela significa de principal é o que ela não diz. Ou seja, que uma universidade pode funcionar com 2/3 de

seus docentes sem sequer mestrado, e com um terço de mestres. Ou seja, a lei significa, sem o dizer, que uma universidade pode funcionar sem nenhum doutor.

E os dados que acabamos de interpretar mostram que o que é necessário fazer é o contrário. Quanto mais programas de pós-graduação, portanto mais mestres e doutores, maior a possibilidade de se dar uma formação menos repetitiva, menos "livresca", mais ligada ao aprender a aprender, à independência intelectual.

Assim em meio a tantas coisas que se podem dizer sobre a relação graduação/pós-graduação, gostaria de deixar aqui posto que o Estado brasileiro está, por decisão de seu legislativo sancionada pelo poder executivo, estabelecendo princípios de política educacional incapazes de projetar um quadro de futuro adequado.

É por isso que o esforço das universidades públicas brasileiras em exigir que seus quadros sejam integrados segundo critérios de qualificação são decisivos neste caso. Ou seja, a especificidade do domínio do saber qualifica para si o que o Estado, porque descarta deste domínio, trata como uma questão menor e secundária. E aí caberia perguntar: de que posição fala a lei neste caso, se não é a partir da posição própria do domínio do saber?

Diria que o Estado abdica de sua posição de formular políticas públicas adequadas aos domínios específicos da atividade humana e social de modo a que estas políticas acabam por ser formuladas a partir de posições para as quais o ensino universitário pode se fazer separadamente da produção do saber.

CONCLUSÃO

A partir desta análise, como estabelecer parâmetros de política educacional e científica? Este quadro exige que se desenvolvam programas de qualificação de docentes e pesquisadores de modo a elevar o número de programas de pós-graduação e de doutores no Brasil. Segundo dado fornecido por César Zucco(1996) em texto publicado pela CAPES em *Discussão da Pós-graduação Brasileira*, em países como EUA, Alemanha, Japão, o percentual de doutores relativamente à população do país é da ordem de 0,4%, enquanto no Brasil este percentual é da

ordem de 0,02%.

Uma política de pós-graduação deve seguir certos princípios que garantam qualidade e produção consistentes. Vou aqui apresentar uma sugestão retirada de documento que a ANPOLL enviou à CAPES em 1996 como modo de participar da discussão de elaboração do IV plano nacional de pós-graduação.

Uma política de Pós-graduação deve estabelecer, como uma **primeira prioridade**, manter os bons programas existentes, com o objetivo de fazê-los avançar. Neste sentido tem sido de grande e fundamental importância a política de bolsas e de verbas de bancada que a CAPES destina aos programas segundo critérios de qualidade. Estes critérios podem e devem ser aperfeiçoados. E este aperfeiçoamento deve incluir como critério permanente, ao lado do fluxo de teses e dissertações dos programas, uma avaliação do impacto de um programa na realidade brasileira. Seria preciso estabelecer os índices para medir a natureza e qualidade deste impacto. Por exemplo, que contribuição faz um programa de pós-graduação para a qualificação de docentes e pesquisadores de outras regiões? Qual a quantidade e qualidade de conhecimento produzido no programa e posto em circulação?

Como **segunda prioridade**, uma política de Pós-graduação deve estabelecer projetos novos de qualificação de pessoal de nível superior, com critérios bem definidos, de médio e longo prazo, capazes de melhorar o ensino e produzir conhecimento novo. Estes projetos, bem fundamentados e explícitos em seus objetivos, devem ser acompanhados de modo contínuo e regular.

A **terceira prioridade** seria a avaliação de propostas de abertura de novos programas de pós-graduação. Este aspecto se coloca como terceira prioridade porque uma boa proposta de abertura de programa de pós-graduação depende da existência de um corpo docente altamente qualificado, o que se prevê pelo ordenamento das duas primeiras prioridades.

É numa discussão como essa que cabe a questão da "regionalização" das pós-graduações. Isto não pode ser o reflexo de dados sem nenhuma análise, mas deve ser colocado a partir de

razões que justifiquem consistentemente a chamada regionalização. Como estas que apresentei aqui hoje. Deste modo não estamos falando de ninguém nem contra ninguém. Estamos falando da construção de um ensino de maior qualidade. Não é em nome de regionalismos mas do conhecimento e sua inserção social.

“O dilema “regionalização para desconcentrar versus manutenção do apoio aos programas já bem qualificados” é mal colocado. É preciso garantir a capacidade instalada, estabelecer amplamente projetos para qualificar os quadros docentes das universidades, para se ter condições de pensar na abertura de novos programas, cujos níveis de exigência sejam altos e cujos objetivos serão cada vez diferentes. A questão é como qualificar todos os programas e projetos de modo contínuo e gradativo. Assim, é preciso, de acordo com as prioridades acima:

A) estabelecer critérios e condições de manutenção dos bons programas;

B) estabelecer planos para melhorar programas que já apresentam resultados aceitáveis;

C) criar projetos de qualificação, com mestrado e doutorado, dos quadros das universidades de todo o Brasil;

D) avaliar projetos capazes de orientar a instalação de novos programas.” (“TV Plano Nacional de Pós-graduação. Contribuição do Conselho e da Diretoria da ANPOLL”)

Nos projetos de qualificação dos quadros docentes é preciso que as instituições se comprometam com um plano de afastamentos de docentes por períodos determinados. Este plano deveria prever:

1- quem seria afastado, quando e em que ordem;

2- os prazos para a defesa das teses de cada docente;

3- as atividades de pesquisa e docência a serem desenvolvidas pelo docente em sua instituição de origem, após a titulação;

4- um projeto de utilização do conhecimento, alcançado na pós-graduação, em benefício da graduação de sua universidade; este projeto - cuja duração deve ser pelo menos equivalente ao tempo despendido na titulação do docente - deve incluir trabalho

específico de iniciação científica com alunos de graduação; o projeto deve ter a aprovação da instituição, para receber recursos e se tornar viável; com isso promove-se a efetiva fixação do docente na instituição de origem e qualifica-se a pesquisa e o ensino de modo geral.(Idem)

Para tudo isso é preciso

-organização social.

-tratamento das questões fora da discussão meramente profissional.

-as ciências humanas e sociais precisam avançar massivamente na análise das políticas públicas para levar a sociedade (a universidade, a mídia, etc) e o Estado a adotarem posições mais conseqüentes a partir de análises mais significativas.

PROJETO INTEGRADO COMO ESTRATÉGIA DE ESTÍMULO, FORMAÇÃO E RETENÇÃO DE PESSOAL NO SISTEMA UNIVERSITÁRIO

Maria Cecília Mollica
UFRJ/CNPq

Objetivos

Fui indicada para compor esta mesa em razão de estar coordenando, desde Abril de 1996, o Projeto Integrado PEUL - Programa de Estudos sobre o Uso da Língua, ligado ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFRJ, subvencionado pelo CNPq. Constituído formalmente como Grupo desde 1981, com semente embrionária nos anos 70, o PEUL é reconhecido pela comunidade acadêmica de nossa área como um dos maiores e mais sólidos laboratórios de pesquisa, contando hoje com 11 pesquisadores titulares, sendo 8 com bolsas CNPq de Produtividade em Pesquisa, dentre os quais um pesquisador na categoria IA, quatro em IB, dois em IIA e um em IIC. Sua equipe auxiliar é composta de 16 bolsistas de IC, 7 de AP e 1 de AT.

O histórico deste grupo e suas contribuições encontram-se documentados em vários textos, a exemplo de Mollica & Roncarati (1991), Oliveira e Silva & Votre (1991), Oliveira e Silva (1995), Oliveira e Silva & Scherre (1996) e Paiva & Scherre (a sair). Já tendo passado por diversas fases, com ou sem financiamento de agências de fomento diferentes, tal como FINEP, INEP, CNPq, FAPERJ, CEPG, esse sistema integrado e continuado que se constituiu tem condições históricas agora de fornecer elementos para se advogar a favor de se reforçar o estímulo da pesquisa em grupo, uma vez que foi e vem sendo estratégia extremamente eficaz para a formação de recursos humanos, tanto na pesquisa quanto na docência acadêmica.

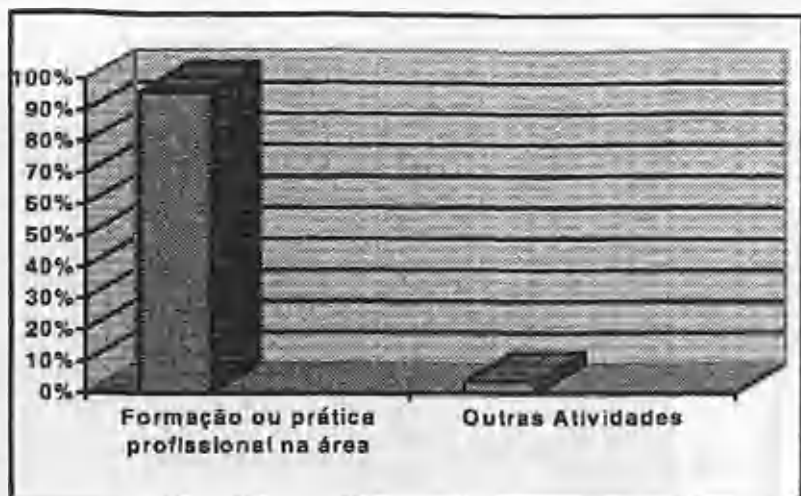
O aspecto que quero salientar nesta exposição volta-se para uma ação política concreta, a exemplo do que vivemos no PEUL, de estímulo à formação e à continuação de grupos de pesquisa, visando demonstrar que se trata de mecanismo

extremamente inteligente de integrar os níveis de Graduação e de Pós-Graduação do sistema universitário no País.

Ao retroceder no tempo (desde 80), lançando mão de consulta dos currícula vitae dos pesquisadores, dos diversos relatórios de pesquisa do grupo e também através do contato com diversos documentos e com alunos e professores da Pós-Graduação na UFRJ, foi possível demonstrar estatisticamente: (A) o tempo que efetivamente leva o sistema para formar um pesquisador doutor; (B) o contingente de bolsistas que se evadiu; (C) os bolsistas que continuaram no sistema; (D) nos casos de B e C, em até que nível ou grau e que tipo de opção foi /ou é feita; (E) quantos bolsistas ainda estão em formação.

Considerou-se um universo de 133 auxiliares de pesquisa, de 81 a 97. No início, o grupo era financiado pela FINEP e a remuneração dos integrantes da equipe técnica iniciante não era através de bolsa tal como se entende presentemente. Num gráfico geral, podemos observar o índice de aproveitamento na área do total das pessoas consideradas de 80 a 97.

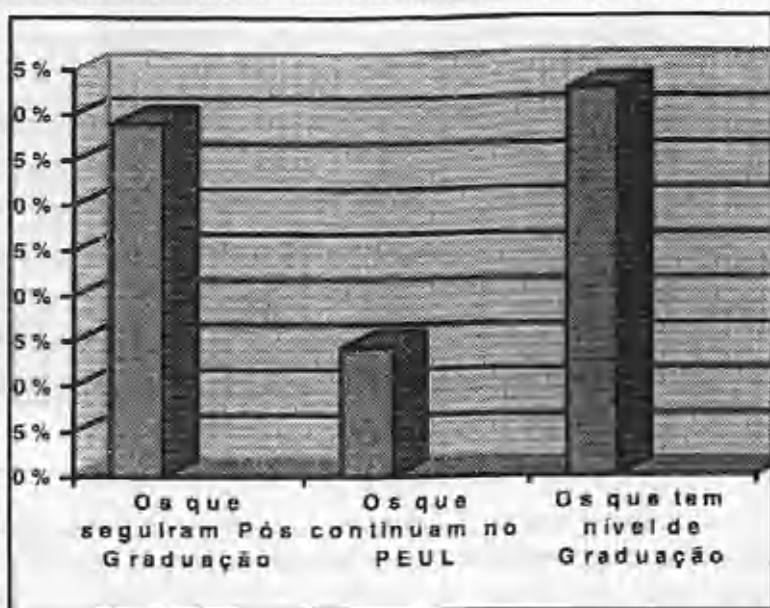
Gráfico 1



Pelo gráfico 1, o índice bem alto de 96,25% refere-se aos elementos que se mantêm e/ou se mantiveram no sistema, seja ainda em processo de formação, seja já como docente (pesquisador ou não) na prática profissional. É portanto de apenas 3,75% o percentual de pessoas que optaram por atividades como ator, comissário de bordo, tradutor e outros.

Para se entender melhor esta realidade, observe-se o gráfico 2. É importante distinguir-se a população que atua presentemente no PEUL da que já saiu e assim entender a configuração atual deste quadro e o grau de participação no mercado profissional.

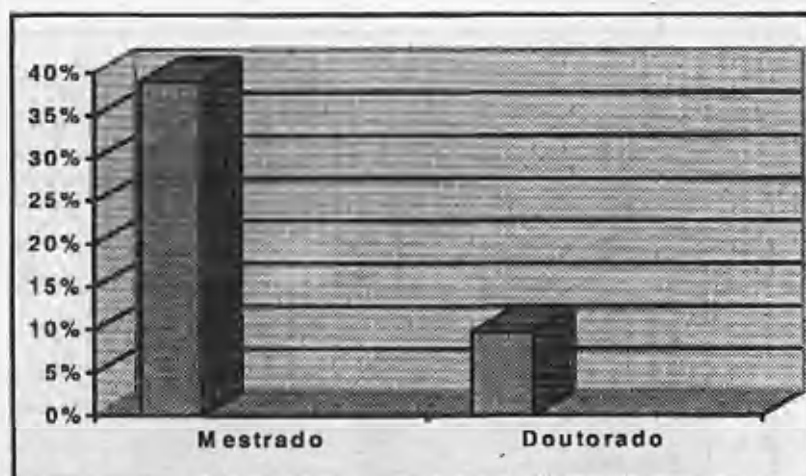
Gráfico 2



Um índice bastante expressivo de 39,09% corresponde aos bolsistas que prosseguiram a sua formação após a Graduação, ingressando na Pós-Graduação, conforme se deseja, face à política de fomento a bolsas de IC e AP. Por outro lado, não é desprezível o índice de 42,8% de bolsistas que não optaram pela Pós-Graduação e que, provavelmente, foi assimilado pelo mercado profissional de ensino médio, tornando-se portanto uma população, em potencial, que pode retornar a sua formação, a qualquer momento, numa Pós-Graduação *latu sensu* ou *strictu sensu*.

Os que permanecem no PEUL acham-se evidentemente no estágio inicial do processo. Consideremos então o comportamento dos pós-graduandos no Gráfico 3 provenientes do universo considerado de bolsistas que atuou no PEUL.

Gráfico 3

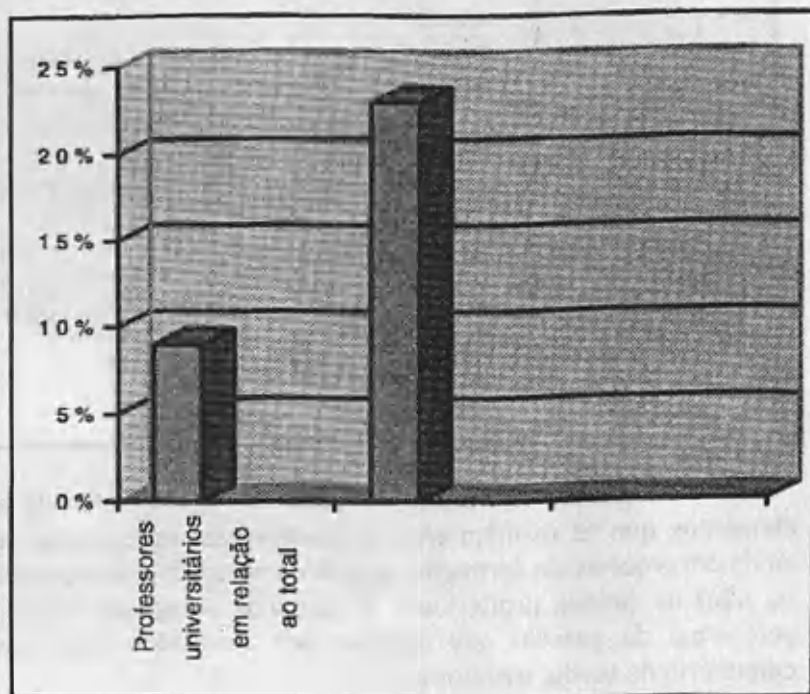


O índice dos mestrandos que se encontra no Doutorado ou já concluiu é de 9,8%, em relação ao total de pessoas inicialmente consideradas. No entanto, se se toma por base de cálculo apenas a população na Pós-Graduação (52 Pós-Graduandos), este índice se eleva para 25%.

Uma consulta aos programas de Pós-Graduação revelou que apenas 4 alunos não concluíram mestrado ou doutorado, o que representa um índice muito baixo de 7,6% de evasão da Pós-Graduação dos nossos bolsistas. Esse percentual é particularmente surpreendente comparado aos índices estimados de evasão, que chegam à casa de 70%. Poderíamos pensar então: Trata-se de comportamento geral a todos os pós-graduados? Ou o fato de o pós-graduando iniciar-se na pesquisa desde a graduação como bolsista, num projeto integrado, através de investimento expressivo em programas de bolsas para o nível da graduação, já está apresentando o efeito desejado?

Passemos agora para outro ponto. Quantos pós-graduandos foram assimilados pelo sistema universitário no mercado de trabalho? Conferir o gráfico 4.

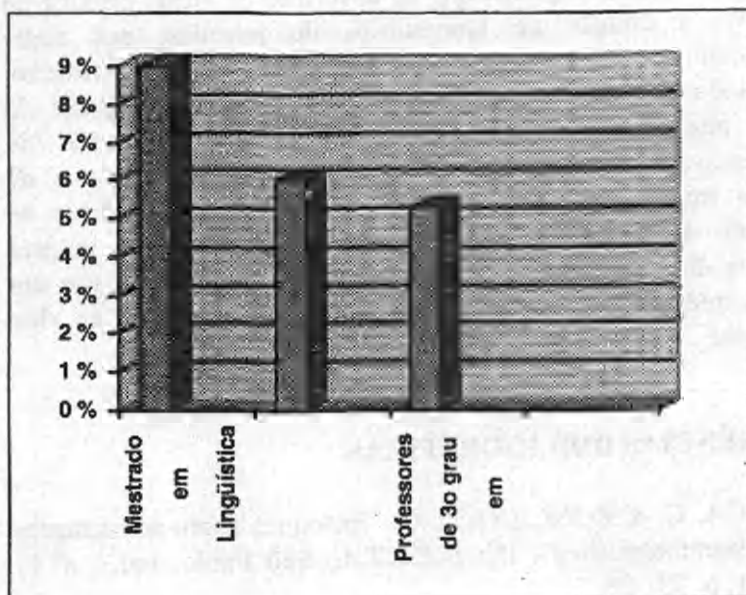
Gráfico 4



Ainda que distante do desejável, tornaram-se professores universitários 10% a 20% dos pós-graduandos a depender de como são feitos os cálculos. Destaque-se aí que essa população compreende mestres e doutores, o que significa que o mercado de trabalho universitário deixa de acolher 67% dos pós-graduandos, podendo ser as razões de ordem estrutural, do próprio mercado, e também de ordem pessoal.

Olhando especificamente o nível de aproveitamento na subárea de Linguística, temos os seguintes resultados expostos no gráfico 5.

Gráfico 5



O índice de mestres ou de mestrandos é de 9% e de doutorandos ou de doutores é de 6%. Os que chegam a professores de Linguística representam 5,26%, o que significa que o mercado tem assimilado praticamente a totalidade do pessoal que está se formando, e o índice de desistência é de apenas 3%. Mas olhando os números comparativamente nos gráficos 4 e 5, conclui-se que subáreas tais como Literatura, Língua Portuguesa e outras assimilam mais a população que se inicia, na graduação, em pesquisa lingüística como bolsista do que a subárea da Linguística propriamente. Esse quadro não se repete no Doutorado já que, dos 9,8% de doutorandos ou doutores, 6% são da área de Linguística. Isto pode nos indicar, por exemplo, que a vocação só se torna completamente definida no último estágio da formação de um docente/ pesquisador. Dentre outras causas, pode-se supor também que o nível de mestrado, tal como vem acontecendo no país, pode estar servindo de meio de prolongamento da Graduação, como

recurso a mais para estender o período de estudo com remuneração, uma vez que o mercado de trabalho não está sendo atraente.

Pelo gráfico 1, isto fica bem claro. O escoamento do pessoal ao sair do Projeto Integrado se dá primordialmente em direção ao mestrado e em direção ao mercado de ensino nos segmentos de 1^o e 2^o graus. Não sabemos o que acontece com o contingente de profissionais que entra neste mercado, mas pudemos controlar a queda sensível da população que entra no mestrado em relação ao doutorado.

Um último ponto que ainda está por ser esclarecido é a duração de todo o percurso, compreendendo o estágio como bolsista de IC, o nível de Mestrado e Doutorado até completar-se inteiramente a formação e conseqüente assimilação no mercado acadêmico. Note-se que as 12 pessoas que chegaram ao doutorado e as 13 que conseguiram integrar-se à estrutura de mercado iniciaram-se nos primeiros anos da década de 80.

Nossa equipe pode orgulhar-se de contar hoje, dentre os membros titulares do grupo, com dois professores pesquisadores que começaram a carreira como bolsistas e hoje são nomes conhecidos, com uma produção contínua, de qualidade e de expressiva contribuição na subárea de Linguística: são as professoras Maria da Conceição de Paiva e Christina Abreu Gomes. Podemos nos orgulhar também por termos caso de bolsa de AT, egresso do quadro de funcionários da UFRJ, que se tornou docente/pesquisador, passando a pertencer ao conjunto de professores de Linguística da UFRJ. Há vários casos de bolsistas que se tornaram professores em outros Departamentos dentro da UFRJ, ou na PUC/Rio, ou na UERJ, e que passaram pelo PEUL e foram orientados pela nossa equipe.

Retomando as metas iniciais

Ao retomar as metas propostas inicialmente nesta exposição, eu relembro que tomei o PEUL como exemplo para, com base em sua história, demonstrar como um Projeto Integrado é

um dispositivo eficiente para agregar a Graduação e a Pós-Graduação. Dos números que apresentei, posso afirmar então:

(A) o índice de evasão de bolsistas que se iniciam na pesquisa e na formação acadêmica é muito baixo;

(B) levando em conta (A), o contingente que permanece portanto é extremamente expressivo e surpreendente;

(C) dos bolsistas que se mantêm no sistema, praticamente a metade se gradua e entra no mercado educacional de 1^o e 2^o graus, e a outra metade opta pela continuidade, pela formação como pesquisador ingressando na Pós-Graduação;

(D) a população de pós-graduandos se distribui pelas várias subáreas de Letras e Linguística, sendo que a minoria opta pela Linguística, embora o ponto de partida seja um Projeto Integrado em Linguística;

(E) no entanto, os que chegam ao nível do doutorado são, na sua totalidade, da subárea da Linguística;

(F) praticamente todos os doutorandos e doutores são assimilados pelo mercado universitário, o que significa que a maioria se torna professor de Linguística;

(G) pode-se supor que o percentual do pessoal em formação hoje, considerando bolsistas em todos os níveis de IC até o doutorado, é da ordem de 14%;

(H) é razoável afirmar-se que o tempo estimado para a formação de um docente/pesquisador situa-se entre 13 e 15 anos; há casos excepcionais com 10 anos de formação;

(I) embora seja verdade que nem todos os pós-graduandos que foram do PEUL permanecem em Linguística, o doutorado em Linguística tem assegurado aos seus doutorandos atividade profissional nesta subárea de especialização;

(J) o que se afirma em (I) pode não aplicar-se nas demais subáreas; um estudo sobre isso deveria ser feito a título de comparação.

Pelas estatísticas em geral, pode-se afirmar que o PEUL vem cumprido seu papel de agente estimulador e integrador entre os níveis da Graduação e da Pós-Graduação. Essa vinculação entre os níveis deveria em princípio existir naturalmente; mas, na prática, salvo casos isolados, penso que o sistema deve preocupar-se em criar programas com esse objetivo, reforçar e/ou reformular os já existentes.

É certo, portanto, a partir das evidências atestadas e das conclusões aqui esboçadas, que se deve insistir numa política de incentivo à criação de laboratórios de pesquisa nos quais pesquisadores iniciantes, pesquisadores em formação, pesquisadores avançados e pesquisadores seniors, aliando-se de forma integrada e coesa, mantendo permanente troca de experiência, formam massa crítica na área. Esse ponto é de extrema importância, pois torna-se assegurado um controle de qualidade naturalmente desenvolvido, em razão da própria dinâmica do grupo e de toda a engrenagem de que faz parte um sistema integrado de pesquisa e de formação de pessoal na vida acadêmica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

MOLLICA, C. & RONCARATI, C. "Enfoques sobre amostragem em sociolinguística". IN: *D.E.L.T.A.*, São Paulo, vol.7, nº 2, 1991, p. 521-28.

OLIVEIRA E SILVA, G. M. "Mas afinal para que um linguista quer um *corpus*?" IN: *Revista Internacional de Língua Portuguesa*. Associação das Universidades de Língua Portuguesa, número especial, 14, 1995, p.159-70.

_____ & SCHERRE, M. (orgs.). *Padrões sociolinguísticos*. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1996.

_____ & VOTRE, S. "Estudos sociolinguísticos no Rio de Janeiro". IN: *D.E.L.T.A.* São Paulo, vol.7, nº1, 1991, p.357-376.

PAIVA, M. C. & SCHERRE, M. M. "Sociolinguística: contribuições do PEUL". IN: CASTILHO, A. (org.). *A sair*.

CURRÍCULO MÍNIMO NA ÁREA DE LETRAS: O LUGAR DA LINGÜÍSTICA

Luiz Antônio Marcuschi
UFPE

1. Introdução

Os currículos dos *Cursos de Letras* no Brasil, apesar de haver determinações aparentemente claras por parte do MEC quanto ao mínimo requerido, não apresentam uniformidade nem regularidade mesmo em relação a esse mínimo. Há disparidades na montagem das grades curriculares em todas as subáreas abrangidas, tais como Língua Portuguesa, Línguas Estrangeiras, Literaturas (Brasileira e Estrangeiras) e Lingüística. Muitas vezes, isto depende do corpo docente local e a adaptação é inevitável, desequilibrando a distribuição dos conteúdos e criando situações esdrúxulas. Essa desigualdade reflete em boa medida as condições em que o próprio ensino de Terceiro Grau vem sendo feito.

A constatação acima é ambígua sob dois aspectos: primeiro, porque a expressão "*Letras*" tanto designa as áreas de Lingüística, Literatura e Línguas a um só tempo e, segundo, porque não há, nas Letras, uma formação específica em todos os casos, em especial quando se trata dos Cursos de Licenciatura, sendo uma espécie de Curso de Educação disfarçado pelo grande número de disciplinas de "prática de ensino", tema que mereceria uma discussão mais aprofundada entre os especialistas dedicados a essa questão.

Nestas observações, será tratado apenas o caso da *Lingüística*.¹ Analisaremos sua participação nos currículos e como deveria ser ordenada a questão para uma reflexão geral a respeito. Veremos qual o lugar que a Lingüística vem ocupando nos currículos de Letras e que lugar deveria ela ocupar. Uma premissa

¹ Não se trata de Curso de Graduação em Lingüística, mas sim da disciplina de Lingüística nos Cursos de Letras. São apenas dois os Cursos de Lingüística a nível de Graduação no Brasil: o da UNICAMP e o da USP, sendo que este último oferece uma formação geral útil inclusive para o mestrado. Já o Curso de Graduação em Lingüística da UNICAMP restringe-se apenas a essa área.

central deve ficar aqui clara desde o início. Não somos partidários de um currículo homogêneo ou rígido, pois a liberdade e a criatividade devem ser garantidas. Toda a argumentação volta-se para uma organização criteriosa dos conteúdos e não para um formato único de currículos.²

Cabe indagar-se se é necessário haver uma moldura institucional para a montagem dos currículos, isto é, será necessário que o MEC ou outra instância governamental desenhe o currículo? Parece que não, pois isto representaria uma amarra que poderia ter, como consequência uma obediência protocolar ou burocrática que tenderia a propiciar um ensino de baixo nível e com o intuito de apenas cumprir determinadas sugestões.

2. Situação da área

Algumas observações gerais a respeito do desenvolvimento da **Ciência Linguística**³ entre nós parecem necessárias como abertura destas reflexões. A Linguística foi introduzida nos Cursos de Letras como disciplina autônoma no início dos anos 60 e de lá para cá desenvolveu-se vertiginosamente numa série de disciplinas bem demarcadas. Até então e ainda em

² Se um padrão Curricular nacional já é difícil de ser defendido no caso do ensino nos 1º e 2º Graus, quanto mais no caso do 3º Grau. Portanto, currículo mínimo ou padrão curricular nesse nível de ensino só serve como uma metáfora para disciplinamento do conteúdo e não como carta programática ou receituário nacional rigoroso.

³ Toda vez que me referir à Linguística daqui por diante terei em mente os estudos diretamente ligados a fenômenos lingüísticos do tipo: fonologia, morfologia, sintaxe, semântica, pragmática, lingüística aplicada, sociolingüística, psicolingüística, análise do discurso, lingüística de texto, análise conversacional, dialetologia, lexicologia, lexicografia etc., sem envolver diretamente a literatura e o ensino da literatura (seja ela nacional ou estrangeira). O estudo de línguas *stricto sensu*, tal como o português, o latim, o grego, o francês, inglês, alemão, italiano etc., não entram nas observações aqui levadas a efeito para o conceito de Linguística. Neste sentido, pode-se dividir a área de Letras em três subáreas específicas que por sua vez seriam subdivididas em outras mais para fins de organização disciplinar. Mas isto certamente não deveria conduzir a uma compartimentalização excessiva nem a domínios estanques de saberes.

boa parte até os anos 80, a Lingüística era muitas vezes confundida com a Filologia ou os estudos filológicos. Na verdade, os estudos de Lingüística estavam subsumidos nos Cursos de Língua Portuguesa. Hoje, vivemos um panorama muito diverso e numa estreita sintonia com o que vem ocorrendo em boa parte do mundo.

Quanto a isso, temos, no Brasil de hoje, uma posição bastante sólida em relação aos estudos lingüísticos *stricto sensu*. São mais de 600 doutores atuando na área com meia centena de Cursos de Pós-Graduação e mais de 3.000 Mestres. Na área de Literatura (Teoria Literária e Literaturas em geral) a situação é mais ou menos a mesma em termos quantitativos. A produção científica é grande, os projetos em andamento são muitos e as subáreas abrangidas são bastante diversificadas. Isto significa que temos uma massa crítica razoável e podemos propiciar, em nossas Universidades, um ensino de bom nível.

Por outro lado, temos quase meio milhão de Cursos de Graduação em Letras no País. Todos eles com pelo menos alguns mestres e mais da metade tem Doutores em seu corpo docente. Contudo, a distribuição da massa crítica é muito desigual e há uma concentração bastante nítida com mais de 60% dos titulados no Sudeste do país, não lhe correspondendo igual número de alunos e Cursos. Este é um aspecto que revela um acentuado desequilíbrio regional visível em quase todas as demais áreas do conhecimento.

São hoje quase 150.000 alunos de Letras no Brasil, o que não é pouco em se considerando que temos em torno de dois milhões de universitários. Esta situação obriga-nos a pensar com seriedade esses Cursos inclusive porque a área de Letras oferece um dos principais mananciais da mão-de-obra qualificada para os professores de Primeiro e Segundo Graus em área central nos primeiros anos de formação escolar. Trata-se de uma responsabilidade social de grande porte que ainda não foi devidamente avaliada em suas conseqüências.

A situação geral apontada é um entrave à qualidade do ensino, mas não pode funcionar como desculpa para outros aspectos, tais como o da montagem da grade curricular. Isto não justifica, por exemplo, a falta de identidade dos Cursos, especialmente no caso das faculdades particulares onde se introduzem nas Letras assuntos e Economia Doméstica,

Computação, Administração e outros em detrimento do ensino específico.

3. Disciplinas e conteúdos

É importante não perder de vista que as disciplinas específicas de Lingüística são em geral poucas nos Cursos de Letras e seus ementários freqüentemente são inadequados. Uma análise recente de currículos, levada a efeito no MEC, mostrou que as disciplinas em Lingüística, nos Cursos de Letras, não vão além de 3 semestres e mesmo assim com conteúdos díspares nem sempre adequados.

É comum que matéria de Lingüística esteja também embutida em outras disciplinas que envolvem ensino de línguas, em especial o Português. Isto pode, em muitos casos, representar duplicidade de conteúdos em função do mau desenho do ementário.

Não se postula aqui uma obrigatoriedade ou teto em número de semestres de Lingüística. Mais conveniente seria postular parâmetros gerais que considerassem conteúdos básicos a serem trabalhados. Estes parâmetros não podem ter o formato de "programas" nem devem prever teorias específicas. Deveriam sugerir, por exemplo, que se atendesse a um núcleo básico em termos de conhecimentos gerais na disciplina, privilegiando os conteúdos que permitissem, por um lado, uma visão da área (História da Lingüística, níveis de análise com rudimentos em fonologia, morfologia, sintaxe, semântica e pragmática). Certamente, a abordagem de outros aspectos tais como lingüística aplicada, sociolingüística, psicolingüística, lingüística textual, análise da língua falada etc., seriam objeto de estudos mais aprofundados e dependentes de massa crítica que os pudesse administrar.

Aspecto interessante ainda não definido nos currículos é o que caracteriza a abrangência dos estudos lingüísticos no âmbito da licenciatura e no bacharelado. Os últimos aspectos citados acima poderiam ser aprofundados no bacharelado, embora neste haja poucos alunos, o que, no geral, não comporta número elevado

de carga horária.

Flexibilidade e organicidade poderiam ser princípios gerais básicos para ordenar um currículo claro e definido. Certamente, seria de grande utilidade determinar o conjunto dos conhecimentos básicos importantes na área e então distribuí-los ao longo de alguns semestres sem sobrecarregar o aluno com conhecimentos inúteis ou desconectados.

4. Planejamento vinculado à pesquisa

A Pós-Graduação é o lugar privilegiado da pesquisa em quase todas as instituições universitárias do país. Com o surgimento progressivo dos bolsistas de Iniciação Científica desenha-se um novo quadro que serve, em muitas instituições, como motivo para um planejamento de inserção da pesquisa já na Graduação. Isto é promissor em todas as áreas e vem mudando não apenas o nível do alunado e dos cursos, mas o próprio planejamento dos conteúdos.

Aprofunda-se mais o conteúdo de cada disciplina e diversifica-se a natureza da abordagem. Muitos cursos de Graduação em Letras vão assumindo identidade própria a partir dos grupos de pesquisadores que vão se formando, seja motivados pela Iniciação Científica ou pela necessidade de produção de artigos e maior participação em congressos a fim de subir na própria carreira universitária. Formam-se laboratórios, instituem-se grupos, nascem temas de caráter mais amplo e os alunos engajam-se nas pesquisas.

Se perguntamos acima pelo lugar da Lingüística nos Cursos de Letras, podemos agora indagar de forma mais ampla qual o lugar e o efeito da pesquisa nos Cursos de Graduação. A discussão está por ser feita e mereceria um debate para se tirar algumas conclusões mais sólidas das conseqüências dessa nova visão do ensino estreitamente vinculado à pesquisa, um ideário Humboldtiano ainda na ordem do dia. Não se trata apenas da relação entre pesquisa e ensino, mas da natureza dessa relação em função do próprio ensino.

Um dos problemas centrais não apenas da Lingüística, mas de todas as demais disciplinas, é o das condições de ensino e

aprendizagem oferecidas pelas instituições. Entre essas condições acha-se a biblioteca de apoio. No geral, pelas visitas feitas a cursos e pelos relatos dos consultores, observa-se grande pobreza em bibliografia e a existente ainda acha-se com defasagens no tempo. Nossas bibliotecas são desatualizadas.

O engajamento de alunos da Graduação em projetos de docentes pode ser uma boa saída para um planejamento de aquisição bibliográfica. Hoje, contamos, na área de Letras com cerca de 1.500 bolsistas de Iniciação Científica em Letras, dos quais pouco mais de 50% em Linguística. Esta situação revela que não se faz pesquisa efetiva na Graduação. No geral, a pesquisa em Graduação se dá ainda nas Universidades Públicas.

5. Conhecimento da área

O pior, no caso do ensino de Linguística, ainda se encontra na conceituação da disciplina e da área. Há equívocos alarmantes em certos Cursos, que se revelam no ementário e na bibliografia sugerida. Este aspecto é mais sério porque demonstra desorientação quanto à própria natureza da disciplina e sua conceituação.

É lamentável, mas os alunos de Letras quando deixam o curso ainda não conseguem identificar alguns aspectos básicos de sua própria área. Caso fôssemos submeter os alunos a algumas indagações teríamos surpresas desagradáveis.

Não se trata de desenvolver longas dissertações com manifestação de erudição na área, mas de uma simples visão geral da própria área em termos de sua vida interna. Suponhamos que todo o aluno de Letras, ao concluir seu Curso devesse responder às seguintes questões:

- a) Quais os temas centrais na Linguística em discussão no momento?
- b) Quais as teorias lingüísticas mais importantes e os autores básicos na Linguística?
- c) Quais os livros básicos na área de Linguística para uma boa iniciação?

- d) Quais as melhores revistas de Linguística no país?
- e) Qual o bom dicionário de Linguística para esclarecer dúvidas na terminologia técnica e informações básicas?
- f) Quais as sociedades científicas na Linguística no Brasil e seus principais congressos?

Essas indagações diriam respeito às informações sobre a área que permitiriam ao aluno orientar-se e orientar quem a ele indagasse sobre sua área. Não se trata sequer de conhecimentos substantivos, mas de um aprendizado mínimo que permitiria o avanço de conhecimentos e manutenção de uma curiosidade mínima na área após a conclusão do Curso.

Este parece um aspecto pouco interessante, mas na realidade é essencial, pois diz respeito a uma preocupação que poderíamos ter com o egresso de nossos Cursos de Letras. E aí está um aspecto importante: para onde vão os egressos de nossos Cursos de Letras? O que fazem eles depois do Curso de Graduação?

6. Qual o lugar da Linguística nos Cursos de Letras?

Esta indagação é mais retórica do que efetiva, pois não há uma resposta clara e tudo depende da própria concepção do que seja **Linguística**. Muita coisa vai depender do perfil do profissional em Letras, pois não temos um profissional chamado **lingüista** fora da área acadêmica. Isto torna a questão particularmente complexa e ela deveria ser reformulada para esta outra: Qual o papel da Linguística num Curso de Letras?

Esta última pergunta indagaria em especial sobre o papel dos estudos lingüísticos no contexto geral dos estudos da área de Letras e não sobre a formação específica do lingüista enquanto tal. Portanto, temos a ver com duas indagações;

- a) Que Linguística ensinar no contexto de um Curso de Letras?
- b) Que Linguística ensinar para a formação de um lingüista?

A segunda pergunta é mais fácil de responder do que a

primeira, pois ela diz respeito a uma disciplina, mas a primeira indagação diz respeito a algo muito mais complexo e é disso que nos ocupamos aqui. Teríamos que decidir sobre as referências teóricas, sobre as questões centrais e os objetivos básicos a serem alcançados. Honestamente, não há sugestões claras a este respeito e muito menos sugestões de caráter geral. Cada Curso, de acordo com seu potencial docente, deveria pensar a questão e distribuir tanto as disciplinas como os conteúdos dentro de uma visão geral em adequação tanto ao restante das disciplinas como ao núcleo da própria Linguística.

Para tanto, deve ser pensado o próprio **perfil do profissional em Letras** no processo de construção do conhecimento e da organização desse conhecimento. Com estas observações finais, gostaria de remeter à abertura dos debates sobre a questão e lembrar que o mais nefasto em todo o processo de organização de uma área está na fixação de conteúdos rígidos sugeridos como imprescindíveis e universalmente aceitáveis.

Certamente, o melhor currículo de Linguística será aquele que possibilitará o aluno de Letras situar-se criticamente diante de sua atividade profissional, seja ela no ensino básico ou universitário nas questões relativas aos fatos da língua.

CURRÍCULO MÍNIMO NA ÁREA DE LETRAS: O LUGAR DA LINGÜÍSTICA

Stella Maris Bortoni-Ricardo

UnB

A Lingüística foi incluída pelo Conselho Federal de Educação como disciplina obrigatória do currículo dos cursos de Letras em 1962. Segundo Aryon Rodrigues (1972), havia no país à época 90 cursos formadores de professores nas faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, mas eram pouquíssimos os profissionais habilitados a ensinar Lingüística, que era ora confundida com os estudos mais tradicionais de Filologia, ora com a gramática normativa da Língua Portuguesa. Não obstante as dificuldades de operacionalização do ensino da Lingüística, incluí-la no currículo dos cursos de Letras foi um avanço porque ela traria — como a história dessas últimas três décadas pode confirmar — uma contribuição de mais alta relevância à formação do professor de línguas. Neste trabalho, recupero alguns pontos dessa contribuição e me detenho, depois, em algumas considerações sobre tarefas que a Lingüística ainda não cumpriu e que são parte de seu quinhão de responsabilidades no panorama acadêmico e educacional em nosso país.

Quando da sua inclusão no currículo de Letras, a Lingüística vivia o auge do desenvolvimento do paradigma estruturalista nos Estados Unidos e Europa. Considero muito instrutiva para a compreensão do papel da Lingüística então e, de certo modo, ainda hoje, a descrição que Dell Hymes (1974:70-1) apresenta dos pressupostos característicos do período formativo da Lingüística estruturalista na América e de suas conquistas principais. Dizia ele:

Ao postular a forma lingüística como objeto de estudo, ao estabelecer implicitamente uma relação simples de uma língua uniforme com uma comunidade de fala, como base da teoria em relação à estrutura e à função; ao restringir a atenção à função referencial sobre a qual a forma lingüística em seu sentido usual está baseada; ao postular a

equivalência funcional e a igualdade essencial de todas as línguas, foram rejeitados estereótipos evolucionários equivocados e garantiu-se a relevância de muitas línguas ágrafas e obsoletas cuja diversidade foi crucial para o avanço científico.

Dentro deste espírito, Rodrigues (1966) em seu artigo "Tarefas da Linguística no Brasil" observava:

O ensino da língua portuguesa a falantes de português, como se pratica normalmente nas escolas primária e secundária, se ressentido de várias deficiências, a principal das quais é sem dúvida o seu baixo rendimento médio. As causas dessas deficiências são sobretudo de natureza pedagógica, mas toda pedagogia lingüística depende, para ser acertada, do conhecimento seguro de duas ordens de fatores referentes à língua: as características estruturais e as características sociolingüísticas. Estas últimas são, no caso do ensino da língua materna, muito mais importantes que as primeiras e é certamente a falta de seu conhecimento adequado, ou pelo menos à sua desconsideração, que se deve atribuir grande parte das deficiências do ensino de português nas escolas primária e secundária.

Todos sabemos o quanto a Linguística evoluiu e se diversificou desde a data em que começou a ser ensinada no Brasil, em caráter obrigatório. Este avanço se consolidou em duas vertentes cujo desenvolvimento correu paralelo: a primeira tem suas bases epistemológicas no estruturalismo lingüístico, e sua ênfase no estudo da forma lingüística. As bases epistemológicas da segunda vertente, de natureza funcional, estão na Linguística e nas disciplinas com as quais esta faz interface na compreensão do processo da interação humana; a antropologia, com a etnografia da comunicação; a sociologia, principalmente com a etnometodologia, e a filosofia, com a Teoria dos Atos de Fala. A evolução desta segunda vertente deu origem à Pragmática e os estudos interdisciplinares da Sociolingüística e Psicolingüística. Os dois paradigmas que descrevem a evolução da ciência lingüística estão também na base das duas correntes principais da área de Análise do Discurso (formalista e funcionalista) hoje tão

desenvolvida.

Paralelamente a todo este progresso, a Linguística Aplicada conquistou identidade própria e teve grande avanço, principalmente na área de ensino de línguas, primeiramente línguas estrangeiras, para atender a necessidades práticas e a motivações imperialistas de geopolítica, e, posteriormente, da língua materna, em comunidades monolíngües ou multilíngües.

Tracei este panorama em rápidas pinceladas com o objetivo de revelar dois pontos. O primeiro é que o ensino da Linguística, que já era uma tarefa complexa na década de sessenta, por falta de especialistas, é hoje um grande desafio, apesar do aumento considerável de especialistas. O principal problema hoje é que o currículo de Letras tem de contemplar não só as chamadas disciplinas nucleares _ Fonética, Fonologia, Morfologia, Sintaxe e Semântica _ mas também as áreas de desenvolvimento mais recente, que não obstante sua relativa juventude, já têm uma larga contribuição a oferecer na formação dos professores de línguas estrangeiras e dos professores de língua materna, especialmente os que trabalham com alunos provenientes de cultura predominante oral, seja ela monolíngüe ou bilíngüe, bem como dos professores alfabetizadores e dos que se dedicam a ensinar os portadores de necessidades especiais.

O segundo ponto a que desejo dedicar alguns minutos de reflexão são as limitações no próprio papel que a Linguística brasileira desempenha na formação dos professores.

Não se pode negar que, a partir da década de oitenta, os lingüistas têm sido extremamente prolíficos na produção de livros com propósitos didáticos. Desejo mencionar alguns desses trabalhos para ilustrar a diversidade de temas e abordagens. Para reduzir meu inevitável pecado de omissão, vou limitar-me a um conjunto bem delimitado de obras. Trata-se da bibliografia que serviu de embasamento à elaboração do Componente Curricular de 5ª à 8ª série, de Comunicação e Expressão em Língua Portuguesa no Distrito Federal no final da década de oitenta e que contém livros e artigos publicados naquela década.

São eles: "Leitura e Escrita na Vida e na Escola" de Maria Bernadete Abaurre e outros; "Coesão e coerência em narrativas escolares escritas" e "A produção escrita e a gramática" de Lúcia

Bastos; "Ensino de Gramática, Opressão? Liberdade?" de Evanildo Bechara; "E as crianças eram difíceis" de Eglê Franchi; "A importância do ato de ler" de Paulo Freire; "O texto na sala de aula" de João Wanderley Geraldi; "Linguagem, escrita e poder" de Maurizio Gnerre; "A Lingüística e o Ensino da Língua Portuguesa" de Rodolfo Ilari; "O aprendizado da Leitura" de Mary Kató; "Unidade ou multiplicidade lingüística para a língua nacional?" de Miriam Lemle; "Língua e Liberdade: por uma nova concepção da língua materna" de Pedro Celso Luft; "O que é leitura" de Maria Helena Martins; "Problemas de redação" de Alcir Pécora; "Para uma nova gramática do Português" de Mário Alberto Perini; "Gramática da Fantasia" de Gianni Rodari; "Leitura e realidade brasileira" de Ezequiel Theodoro da Silva; "Linguagem e escola, uma perspectiva social" de Magda Soares; "Usos e abusos da literatura na escola" de Marisa Lajolo e "Leitura em crise na escola: as alternativas do professor" organizado por Regina Zilberman.

Estes trabalhos e os incontáveis outros produzidos por lingüistas, lingüistas aplicados, sociolingüistas, psicolingüistas e especialistas de áreas afins contribuíram decisivamente para a revisão de alguns dogmas no ensino de línguas e para a implantação de novas metodologias que são resultado de pesquisa científica. Apesar disso, os problemas de didática de línguas a que Aryon Rodrigues se referia em 1966 persistem e o avanço que a Lingüística vem proporcionando é muito heterogêneo nas diversas regiões do Brasil.

Para ficar apenas na minha própria seara, onde corro o risco de errar menos, tenho que observar que ainda não temos uma política de ensino de língua materna que contemple a variação relacionada tanto a fatores sócio-ecológicos e funcionais quanto às distinções entre as modalidades oral e escrita e gêneros discursivos. Coexistem, nas Faculdades e Institutos de Letras, e, às vezes, até em um mesmo departamento, orientações teóricas muito díspares. Enquanto os sociolingüistas variaacionistas, por exemplo, se empenham em ensinar os condicionamentos sistemáticos das regras variáveis da língua, os etnógrafos focalizam o processo de interação em sala de aula e os lingüistas do texto enfatizam a

constituição dos sentidos no processo de leitura, especialistas que se alinham com orientações mais normativas insistem no emprego de expressões vernaculares puristas. Entendo que esta diversidade de posições teóricas é enriquecedora para o debate acadêmico, mas a implementação de uma política de ensino, que possa ser transferida com êxito para os professores que trabalham nos níveis fundamental e médio, requer maior consenso e definição mais precisa dos pressupostos e de métodos. A Linguística brasileira está a dever isto à nação. Desejo concluir, então, propondo que a ABRALIN organize um grupo de estudos composto de especialistas das diversas subáreas da Linguística, que se dedique a avaliar as tarefas da Linguística no Brasil na transição para o próximo milênio e que recomende uma política de ensino da disciplina nos cursos de Letras visando à formação adequada dos professores que atuam nos diversos níveis de ensino e em comunidades monolíngües e bidialetais e bilíngües.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- HYMES, Dell (1974) *Foundations of Sociolinguistics: an ethnographic approach*. Filadélfia: University of Pennsylvania Press, p.70-1
- RODRIGUES, Aryon D. (1966) "Tarefas da Linguística no Brasil", *Estudos Lingüísticos*, vol 1 (1) . 4 -15
- _____. (1972 - 3) *Alfa*. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Marília, SP.
-