

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

Editoração Eletrônica: Marcos Juliano Branco

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 / Fax (048) 331- 9988

e-mail: abralin@cce.ufsc.br

APRESENTAÇÃO

O **Boletim 23** da Associação Brasileira de Linguística contém trabalhos apresentados durante a **50ª Reunião Anual da SBPC**, realizada em Natal – UFRN, em julho de 1998.

O texto inicial trata da *Definição da política linguística no Brasil*, documento resultante do encontro que reuniu os professores Leonor Scliar-Cabral (UFSC), Ataliba Castilho (USP), Eduardo Guimarães (UNICAMP), Luiz Antônio Marcuschi (UFPE) e Paulino Vandresen (UFSC), trazendo também contribuições de outros linguistas. A seguir, consta a conferência proferida pela professora Suzana Cardoso (UFBA) intitulada *A Geolinguística no Brasil: meio século de contribuição à ciência da linguagem e ao ensino da língua materna*, seguida de trabalhos que integraram o encontro sobre o *Projeto Atlas Linguístico do Brasil*, o qual contou com a participação dos professores Suzana Cardoso, Jacyra Mota (UFBA) e Mário Zágari (UFJF), tratando do *Histórico e objetivos* e de *Aspectos metodológicos* do Projeto.

Na seqüência, vêm os artigos referentes a dois simpósios, o primeiro abordando o *Português como língua estrangeira*, que teve a participação do professor Jürgen Heye (UFRJ/PUC-RJ), da professora Mônica Savedra (UERJ), discutindo *Questões de Linguística Aplicada para*

investigação da aquisição formal da língua portuguesa como L2, e da professora Rosa M. Meyer (PUC-RJ), tratando de *Aspectos semântico-discursivos do português como língua estrangeira*. O segundo simpósio destacou algumas abordagens em *Gêneros de discurso*, com contribuições das professoras Vera Paredes (UFRJ) sobre *Os gêneros de discurso na sociolinguística laboviana*, Anna Rachel Machado (PUC-SP) sobre *Gêneros de textos, heterogeneidade textual e questões didáticas*, e Kazue de Barros (UFRN) sobre *Gêneros textuais e organização da informação*.

A publicação deste conjunto de textos satisfaz a vocação da ABRALIN de estimular o debate acadêmico no meio lingüístico.

Florianópolis, maio de 1999

A Diretoria da ABRALIN

SUMÁRIO

Encontro: Definição da política lingüística no Brasil

Definição da política lingüística no Brasil

Leonor Scliar-Cabral – UFSC 07

Conferência:

A geolingüística no Brasil: meio século de contribuição à ciência da linguagem e ao ensino da língua materna

Suzana Alice Marcelino Cardoso - UFBA..... 18

Encontro: O Projeto Atlas Lingüístico do Brasil

Histórico e objetivos do Projeto Atlas Lingüístico do Brasil

Suzana Alice Marcelino Cardoso - UFBA..... 36

Atlas Lingüístico do Brasil – AliB: aspectos metodológicos

Jacyra Andrade Mota - UFBA..... 40

Simpósio: O português como língua estrangeira

Questões de Lingüística Aplicada para investigação da aquisição formal da língua portuguesa como L2

Mônica Savedra - UERJ..... 52

Aspectos semântico-discursivos do português como língua estrangeira

Rosa Marina de Brito Meyer - PUC-Rio 67

Simpósio: Gêneros de discurso – algumas abordagens

Os gêneros de discurso na sociolinguística laboviana

Vera Lúcia Paredes Silva – UFRJ 81

Gêneros de textos, heterogeneidade textual e questões didáticas

Anna Rachel Machado – PUC-SP..... 94

Gêneros textuais e organização da informação

Kazue Saito Monteiro de Barros - UFRN..... 109

DEFINIÇÃO DA POLÍTICA LINGÜÍSTICA NO BRASIL

Leonor Scliar-Cabral

UFSC / CNPq

Uma das metas da gestão 1997-1999 da ABRALIN foi propor, discutir e aprovar um documento básico sobre a definição da política lingüística que abrangesse os princípios e os objetivos dos lingüistas brasileiros.

A proposta inicial foi divulgada pela *home-page* e pela rede eletrônica dos associados, precedendo o encontro que se realizou em Natal, no dia 13 de julho de 1998, ao ensejo da 50ª Reunião da SBPC, cuja mesa foi composta pelos colegas Ataliba Castilho, Eduardo Guimarães, Luiz Antônio Marcuschi, Paulino Vandresen e pela autora deste artigo (o Prof. Carlos Alberto Faraco não pôde comparecer).

Do amplo debate desencadeado, transcrevemos, a seguir, as contribuições que nos chegaram às mãos.

Do Prof. Carlos Alberto Faraco, recebemos no dia 7 de julho de 1998 a seguinte mensagem por *e-mail*:

"Li sua proposta para o documento. Acho que ela está boa e eu não acrescentaria nada. Implico um pouco com o termo 'reciclagem' (3.1 e 4.3). Talvez 'atualização permanente'. Mas isto é coisa pequena. Fico aguardando o texto definitivo."

A Profª Cristina Altman contribuiu com o seguinte texto:

"Contribuição para reflexão sobre uma política lingüística no Brasil

Embora seja inevitável que educação lingüística e governo estejam quase sempre em situação de interdependência, no caso brasileiro, a excessiva interferência dos humores dos órgãos políticos e burocráticos do Estado fez com que as questões lingüísticas no país fossem tratadas sempre de maneira centralizada e centralizadora. Um dos mais importantes reflexos desta contínua política centralizadora na educação brasileira foi o fortalecimento da imagem da unidade lingüística do país em detrimento das diversidades lingüísticas regionais e das diversidades culturais, o que favoreceu, sem dúvida durante as últimas décadas, o ensino/aprendizagem do português, de orientação gramatical, e

desfavoreceu o estudo das línguas indígenas e/ou de outras minorias lingüísticas (e/ou sócio-culturais).

Esta imagem de unidade lingüística tem favorecido afirmações do tipo "se a criança for alfabetizada em outra língua que não o português, o Brasil corre o risco de perder a nacionalidade".

É através da alfabetização que o indivíduo tem acesso à sua herança cultural. De maneira geral enquanto indivíduo, a criança tem o direito de ser alfabetizada na sua língua materna; a criança tem o direito de adquirir e utilizar, ao longo do seu processo de desenvolvimento físico e mental, os vários registros de que se compõe sua língua materna. Daí resulta a relação entre língua e sentimento de identidade nacional.

Situações políticas, culturais, educacionais, econômicas, naturais e históricas, de que o Brasil não tem estado imune, favorecem a multiplicidade étnica, cultural e lingüística, o que sugere que a realidade lingüística do país não pode ser tão homogênea quanto se proclama. A criança que por qualquer dessas circunstâncias tiver sua língua materna em situação minoritária deve ter garantido o direito de nela ser alfabetizada e de ter, assim, preservado o direito de acesso à sua herança cultural.

Qualquer política lingüística deve, pois, procurar conciliar as especificidades culturais, étnicas e regionais dos indivíduos com os interesses nacionais."

No dia 6 de julho de 1998, o Prof. Francis Henrik Aubert remeteu-nos a mensagem a seguir, posteriormente complementada:

"Considero que um documento desta natureza deve, também, contemplar:

- (1) o papel do português brasileiro no espaço da lusofonia;
- (2) o papel do português brasileiro nas relações culturais, científicas e políticas internacionais;
- (3) indicativos referentes à relação com os principais idiomas estrangeiros, em especial, para a elaboração de terminologias científicas e técnicas."

No dia 20 de julho, Prof. Aubert nos enviou o documento, reproduzido a seguir:

"POLÍTICA LINGÜÍSTICA - Comentários

1. O imaginário

Se a criança for alfabetizada em outra língua que não a portuguesa, o Brasil corre o risco de perder a nacionalidade

Este é, tipicamente, um conceito corrente do imaginário que tem um componente suficiente de verdade para ser convincente, mas cuja verossimilhança tropeça na complexidade de situações efetivas. É verdade que, historicamente falando, a percepção de identidade de grupo (inclusive do macro-grupo que é a nacionalidade) passa por e se atualiza em marcas e demarcações lingüísticas. É igualmente verdade que os grupos política, econômica, cultural ou demograficamente minoritários tendem a utilizar a língua pátria como um dos principais baluartes (vide Catalunha, País Basco, Quebec etc.). Mais genericamente, na defesa da logodiversidade (vide Aubert, F.H. Logodiversity and Translation, *in Méta*, vol.41:2, número especial, 192-5. Montréal, P.U.M., 1996.) defende-se, 'por tabela', a riqueza da diversidade cultural e das visões de mundo, que constituem, tanto quanto a biodiversidade, patrimônio inalienável da humanidade. E, dado o impacto psicossocial da alfabetização, se esta for feita inicialmente (pressupõe-se, aqui, que se esteja cogitando da primeira alfabetização... no caso de uma diglossia japonês/português, p.ex., haveria duas alfabetizações distintas.) em outra língua que não a língua nacional, há, evidentemente, riscos para a ruptura da unicidade e da percepção de identidade do/no macro-grupo.

Mas a questão é bem mais complexa, e envolve outras variáveis, algumas das quais bastante específicas (ainda que não exclusivas) da situação brasileira. Uma primeira dúvida que pode nos assaltar é indagar se a associação língua/ cultura/ povo/ nação/ Estado é ou deveria ser indissociável, pois a instrumentalização da nação e/ou do Estado na defesa da língua e da cultura pode, ao lado de representar uma contribuição efetiva para a defesa da diversidade lingüística-cultural, tornar, também, a língua instrumento de poder e de domínio além de incitar múltiplas xenofobias (vide o próprio Quebec, a península balcânica, a penetração forçada do mandarim no Tibete, e tantas outras situações similares).

A dúvida aguçá-se em casos como o brasileiro, em que associamos a nacionalidade brasileira a uma língua do dominador colonial, o português. Na perspectiva estritamente histórica, o idioma lusitano também se configura como uma língua estrangeira, posto que seu uso se generalizou no território hoje denominado Brasil há pouco mais de 200 anos, substituindo a Língua Geral, derivada do tupi-guarani. Em perspectiva sincrônica, no entanto, é indiscutível a primazia territorial, demográfica e política do português brasileiro, diferentemente do que ocorre no Paraguai, por exemplo.

Um segundo problema referente à 'perda de nacionalidade' diz respeito a correlação de forças: estamos considerando o caso da criança de classe média alta cujos pais a matriculam numa pré-escola especial, em que todas as atividades se desenvolvem em língua estrangeira (inglês, castelhano, alemão etc.), ou do curumim de fala nheengatu que é alfabetizado em sua própria língua antes de adquirir um domínio da língua portuguesa? No primeiro caso, podemos perceber a situação como um risco para a criança (perda de identidade cultural) e para o próprio grupo (desagregação). No entanto, se, fora do contexto (pré-)escolar, o português for a língua dominante, o risco será sensivelmente minimizado. No segundo caso, porém, a criança reforça sua identidade cultural e de grupo, mas continua podendo representar um risco para a coesão social maior da nação brasileira, na medida em que esta nação se define, ou se pretenda definir, por sua identidade lingüística associada ao português.

Dada a atual correlação de forças políticas, econômicas e lingüísticas dentro e fora do território brasileiro e, pressupondo que seja entendido como desejável assegurar o status dominante do português brasileiro como repositório básico da cultura nacional (evidentemente, este pressuposto seria, por sua vez, passível de discussão, mas foge ao tema proposto e ao espaço disponível neste comentário), entendo que o risco apontado na afirmação que dá ensejo a esses comentários é irrelevante no caso das línguas minoritárias estabelecidas no país, quer se trate de idiomas indígenas, africanos ou de colônias de imigrantes. Já a alfabetização primeira em castelhano pode representar algum risco nas zonas fronteiriças. Finalmente, a alfabetização primeira no

idioma do Império Central certamente constitui um risco maior de perda de percepção de identidade nacional. Ainda que tal opção seja acessível apenas a uma pequena minoria, esta minoria coincide com a elite dominante, detentora, portanto, dos poderes político e econômico. Assim, a perda de identidade nacional teria, no futuro previsível, conseqüências mais graves para a coesão sócio-política brasileira (em todos os casos elencados, a avaliação aqui proposta é generalizante, e talvez pouco relevante para casos estritamente individuais, tais como filhos de pais estrangeiros, de diplomatas de carreira e similares).”

A Associação Brasileira de Linguística Aplicada (ALAB), presidida pelo Prof. Wilson Leffa, teve a iniciativa de desencadear entre seus associados um debate sobre o documento da ABRALIN. Resultaram algumas contribuições enviadas diretamente à ABRALIN e um documento provisório, aprovado por vários especialistas, como a Profª Maria Antonieta Celani.

Da Profª Vera Menezes, no dia 8 de julho de 1998: “Minhas sugestões são mínimas. Sugiro a troca da palavra atualização em “Há necessidade de atualização continuada...” por “formação continuada...”

No item 4.3., sugiro a mesma alteração acima e a inclusão de “e línguas estrangeiras”, depois de “ensino-aprendizagem, de língua portuguesa”. A Profª complementou suas sugestões com um pequeno acréscimo (em letra maiúscula): “3. Em decorrência, urge todo um trabalho de esclarecimento que deverá ser levado a cabo. 3.1. Em primeiro lugar, pela formação e atualização dos profissionais envolvidos com LÍNGUAS ESTRANGEIRAS desde a pré-escola;”

O Prof. João Luiz Roth nos enviou no dia 18 de julho de 1998 um pequeno adendo:

“Seria interessante colocar um ponto relativo ao engajamento da opinião pública nesse debate através de pesquisas de opinião (*e-mail* ou jornais) já que a política linguística almejada diz respeito aos direitos de cidadania (Grupo de Trabalho do Laboratório de Pesquisa e Ensino de Leitura e Redação, LABLER-UFSM)”.

O documento inicial, enviado pela ALAB, datado de 12 de julho de 1998, e depois ratificado em 17 de março de 1999 é o seguinte:

"PRESSUPOSTOS BÁSICOS PARA UMA POLÍTICA LINGÜÍSTICA

Uma política lingüística envolve, entre outros aspectos, difusão da língua e da cultura, ensino da língua materna, ensino do português como língua estrangeira e o ensino de outras línguas.

A língua não é apenas um instrumento de comunicação e de acesso ao conhecimento mas também um instrumento necessário para o exercício da cidadania.

A cidadania plena exige não só o conhecimento de determinadas variedades da língua portuguesa mas também, no mundo globalizado em que vivemos, o conhecimento de outras línguas.

O aluno tem direito a um ensino eficiente, tanto da língua materna como de línguas estrangeiras, que devem atender não apenas a objetivos instrumentais, mas fazer parte de sua formação integral.

A escola não tem sido capaz de garantir esse direito a uma aprendizagem eficiente, que acaba sendo exercido apenas pela camada mais influente da população.

A falta de professores e a falta de capacitação real de muitos professores existentes não têm permitido atender às necessidades do país em termos de uma aprendizagem eficiente da língua materna e de línguas estrangeiras.

Há necessidade de formação continuada dos professores, que sejam críticos, criativos, pesquisadores e comprometidos com a educação.

DIANTE DESTES PRESSUPOSTOS PROPÕEM-SE:

Criação de um plano emergencial para a qualificação e formação de novos professores.

Elaboração de projetos de integração entre as escolas, secretarias de educação e universidades para a educação continuada de professores.

Estudos de soluções que permitam o afastamento temporário do professor da sala de aula para sua atualização ou propostas que permitam a atualização sem afastamento.

Melhoria de condições salariais do professor, de modo a ampliar o interesse pela profissão,

Incentivo da formação continuada do professor.

(SUBSCREVEM-SE OS ITENS DE 4.1 A 4.5 PROPOSTOS PELA ABRALIN (com pequenas modificações já introduzidas no texto - a principal modificação é "e de línguas estrangeiras" no item 4.3))"

No dia 15 de julho de 1998, recebemos da Profª Ângela Vaz Leão mais um documento que veio enriquecer o debate:

"A propósito de sua mensagem de 29 de junho, reuni, na data de 11/07/98, os Profs. Milton do Nascimento, Beatriz Decat, Vanda Bittencourt e Johnny José Mafra, da PUC-MINAS, e Ataliba Teixeira de Castilho, professor visitante para a leitura de sua proposta de debate sobre política linguística no Brasil. Infelizmente, por motivos que não pude contornar, só hoje lhe envio o resultado da reunião, que espero possa vir a servir mais tarde.

As seguintes opiniões foram apresentadas: (1) a matéria é muito complexa, e decerto o encontro de Natal será um primeiro momento de discussão, após as consultas por *e-mail* que você vem fazendo; (2) uma decisão preliminar à redação do documento é determinar a quem ele se destina.

Conversamos sobre esse tópico: pareceu-nos adequado o preparo de dois documentos diferentes, sendo um destinado à mídia, e outro às universidades. Parece-nos precoce que a ABRALIN se dirija ao Governo antes de um bom debate no interior das universidades.

O documento para a mídia deveria tematizar os atuais esforços da universidade brasileira na direção de um ensino voltado para a cidadania, um ensino não excludente, que tornasse mais eficiente a alfabetização, incorporasse as variedades do português brasileiro na prática escolar, previamente ao ensino do português padrão, e contemplasse outras questões do gênero. Esse documento deveria enfrentar claramente os equívocos sobre o que

é ensinar português, mencionados no item I do seu texto. Deveria deixar claro, também, que os lingüistas compreendem a razão de tanta ênfase dada à volta do consultório gramatical em programas de rádio, jornal e televisão, como uma reação dos meios conservadores à educação para a liberdade, sustentada nos meios acadêmicos.

O documento para as universidades, redigido de forma a iniciar um longo debate, contemplaria os seguintes tópicos: (1) necessidade de documentar a realidade lingüística brasileira em todos os seus desdobramentos, mediante a constituição de bancos de dados, já discutidos pela ABRALIN; (2) estabelecimento de uma política científica voltada para a análise sistemática da realidade assim documentada; (3) diretrizes educacionais para a formação de pessoal de ensino: a) do português língua materna; b) do português língua estrangeira – tendo em vista o crescente envolvimento internacional do Brasil; c) de línguas indígenas e de línguas minoritárias.

Foi isso que nos pareceu. Muito cordialmente.”

Muitas sugestões foram feitas pelo Prof. Francisco Gomes de Matos, inclusive a indicação para localização na Internet, do *site* da **Declaração universal dos direitos lingüísticos**, <http://www.troc.es/mercator/decla-gb.htm>. Tanto este documento quanto o *Manifeste 1997 pour une politique linguistique pluraliste proposé par le "Conseil Européen des langues" (CEDL) à l'attention du "Congress International des Linguistes"* (Paris, Palais des Congrès, 10-25 de julho de 1997) foram examinados juntamente com as contribuições encaminhadas pelos colegas. Resultou no documento aprovado por unanimidade durante a Assembléia Extraordinária da ABRALIN, realizada no dia 27 de fevereiro de 1999, com início às 18 horas, na sala 103 do prédio do Centro de Comunicação e Expressão da Universidade Federal de Santa Catarina, que hospedou o 2º Congresso Nacional.

PELA DEFINIÇÃO DA POLÍTICA LINGÜÍSTICA NO BRASIL

Apesar dos grandes progressos constatados no desenvolvimento da lingüística nos meios acadêmicos

brasileiros, o país ainda se ressentia da falta de uma política linguística definida que, ao refletir tais avanços, contribua para um melhor e mais racional encaminhamento das questões a ela afetas. É chegado o momento de, com a contribuição dos especialistas, definir a política linguística do Brasil, arrolar os espaços onde ela pode e deve ser defendida e traçar as estratégias para sua implantação.

1. Princípios da política linguística no Brasil

O Brasil é um país onde a língua portuguesa falada e escrita é majoritária, convivendo, porém, com outras comunidades e grupos linguísticos e suas respectivas culturas, como as línguas indígenas, as provindas da imigração, a língua dos sinais dos surdos, com as dos países limítrofes e as que veiculam as informações, a ciência, a tecnologia, a cultura global enfim, através dos meios de comunicação de massa e dos canais especializados.

A língua portuguesa falada no Brasil apresenta uma diversidade determinada, em primeiro lugar, pelo curso histórico de sua evolução e por vários outros fatores, dentre os quais cabe ressaltar o geográfico, o social, o etário e o profissional.

A língua portuguesa escrita no Brasil apresenta a unidade do mesmo sistema alfabético e uma diversidade determinada sobretudo pelo gênero e pelo suporte que veicula a mensagem; os fatores que determinam a diversidade na fala também atuam, particularmente, no que diz respeito ao vocabulário.

Diante de tal diversidade, cabe definir qual a política mais adequada que garanta ao cidadão:

- 1 - o direito de ser reconhecido como membro de uma comunidade linguística;
- 2 - o direito de usar sua própria língua tanto privadamente como em público;
- 3 - o direito de usar seu próprio nome;
- 4 - o direito de conviver com e de se associar a outros membros de sua comunidade de origem, mantendo e desenvolvendo sua própria cultura, mas, ao mesmo tempo, fazendo-se partícipe do legado da cultura brasileira e da humanidade em geral;

5 – o direito de acesso à aprendizagem de sua própria língua e cultura que garanta sua capacidade de se comunicar quer oralmente, quer pela escrita, com reflexos inequívocos sobre o exercício da cidadania e de atividades que exijam tal capacidade;

6 – o direito de acesso à cultura em geral;

7 – o direito a um espaço justo de sua língua e cultura nos meios de comunicação de massa;

8 – o direito a receber atenção por parte das instituições governamentais e nas relações econômicas e comerciais em sua própria língua.

Cabe, ainda, à política lingüística no Brasil pugnar pela difusão da língua e cultura em língua portuguesa produzidas no Brasil, retirando o país do isolamento, que o vem caracterizando.

Expostos os princípios da política lingüística no Brasil, cumpre assinalar os pontos de resistência à sua implantação.

A principal barreira consiste em preconceitos que integram uma ideologia historicamente enraizada. Junto a outros fatores de ordem econômico-social, tal ideologia vem alijando grandes parcelas da população do exercício de seus direitos lingüísticos. São exemplos destes preconceitos idéias como a de que a norma a ser ensinada na escola é a praticada pelos escritores consagrados em suas obras e a de que quem não fala como tais textos está falando errado. Muitas variedades como o chamado dialeto caipira são estigmatizadas e ainda se ouvem frases como “para falar bem, temos que pronunciar todas as letras”. Noções errôneas sustentam a falsa posição de que se a criança for alfabetizada em outra língua que não o português, o Brasil corre o risco de perder a nacionalidade. O desconhecimento sobre como os indivíduos desenvolvem sua competência oral e escrita leva à suposição de que basta decorar as regras expostas na Nomenclatura Gramatical Brasileira para que sejam proficientes ao se comunicar.

Tais preconceitos barram não só a integração de todas as comunidades e grupos lingüísticos quanto dificultam o pleno desenvolvimento das capacidades de falar e de escrever na

criança, podendo ter conseqüências traumáticas. Faz-se, portanto, necessário reverter o quadro, cabendo à lingüística um importante papel, no traçado de um projeto para a implantação de uma política com princípios claros e definidos.

2. Objetivos

Em decorrência dos princípios acima expostos, urge todo um trabalho de esclarecimento que deverá ser levado a cabo de forma sistemática, passando, em primeiro lugar, por uma campanha junto aos formadores de opinião pública; em segundo lugar, pela mudança de mentalidade do pessoal envolvido com educação, particularmente os professores que se dedicam ao ensino de línguas; em terceiro lugar, pelos redatores do material didático, desde o livro, até os programas informatizados para o ensino à distância; em quarto lugar, por todos os espaços do legislativo e do judiciário onde estejam envolvidas questões que digam respeito aos direitos lingüísticos e sua violação.

Para a implantação da política lingüística no Brasil, a ABRALIN se propõe lutar pela:

- presença atuante de um lingüista junto aos órgãos federais, estaduais e municipais de educação, responsáveis pela elaboração dos currículos, programas e escolha do material pedagógico para o ensino de línguas;

- assessoria a comissões do legislativo, do Ministério de Relações Exteriores e do Ministério de Cultura que se venham a criar para a discussão e implantação da política lingüística no Brasil;

- divulgação permanente junto aos formadores de opinião pública da política lingüística no Brasil.

Cabe às futuras diretorias da ABRALIN operacionalizar os meios para que tal política venha a ser implantada, com a colaboração dos associados e da comunidade.

**A GEOLINGÜÍSTICA NO BRASIL: MEIO SÉCULO DE
CONTRIBUIÇÃO À CIÊNCIA DA LINGUAGEM E AO ENSINO
DA LÍNGUA MATERNA**

Suzana Alice Marcelino Cardoso
UFBA

Entendemos que entre la investigación dialectológica y la enseñanza de la lengua materna pueden encontrar-se puntos de contacto y relaciones en varios planos y aspectos, pero ellos pueden reducirse a dos principales direcciones: primero, la dialectología ayuda a determinar las características del lenguaje que el niño trae consigo como lenguaje primario antes de que le sea enseñada la forma literaria, académica o simplemente culta de su lengua materna; segundo, a determinar las características del lenguaje que representa la forma literaria, académica o simplemente culta de esta lengua materna. (José Pedro Rona)

Começo as minhas considerações relembando o pensamento de Rona (1963: 333) e dele extraíndo a citação-epígrafe deste trabalho da qual quero destacar que “entre la investigación dialectológica y la enseñanza de la lengua materna pueden encontrar-se puntos de contacto e relaciones en varios planos y aspectos”. E é exatamente dessas “relações” e desses “vários pontos de contacto” que desejo ocupar-me nesta palestra, cuja inclusão na programação oficial da ABRALIN muito agradeço à Diretoria da nossa Associação, em meu nome pessoal e creio que também devo fazê-lo em nome do Comitê Nacional do Atlas Lingüístico do Brasil, que se tem empenhado em retomar as questões da geolingüística no Brasil em todos os momentos e oportunidades que se oferecem.

1. Atualidade dos estudos geolingüísticos

Dizer da atualidade da geolingüística e do interesse que vem despertando neste final de milênio significa reafirmar a

importância desse ramo dos estudos lingüísticos, da sua extensão e da sua interface com outros campos do saber científico.

O conhecimento da variação dialéctica, a busca do sentido dessa variação e as implicações de ordem sócio-histórica-antropológica que transparecem da variedade de usos vêm dando aos estudos geolinguísticos, na atualidade, uma dimensão ampla que se traduz na extensão de interesses para eles voltados.

Não é sem razão que, modernamente, a geografia lingüística tem extrapolado as restritas considerações regionais – seja com os atlas regionais, surgidos há cerca de um século, seja com os nacionais, que recobrem toda a área geográfico-política de um país – para atingir o patamar supranacional numa perspectiva inter-línguas que conduziu a duas obras in monumentais da atualidade, com publicação ainda em curso na Europa: o *Atlas Linguistique Roman*, que reúne dados de todas as línguas românicas faladas na Europa, e o *Atlas Linguarum Europae*, que permite uma visão de todas as línguas, independente de grupo, faladas no continente europeu. Do primeiro diz Contini (1994: 102; 107): “L’ALiR rassemble tous les parlers romans de l’Europe continentale”, acrescentando que “L’ALiR est une entreprise scientifique collective”. Sobre o ALE, assim se manifesta Alinei (1994:36-67):

Per concludere queste mie considerazioni, in parte descrittivi, in parte valutative, in parte storiche, l’ALE rappresenta allo stesso tempo: (i) la prima realizzazione di quegli atlanti regionali o nazionali che non esistevano ancora (Albania, Grecia, aree Turche e Uraliche dell’ex-URSS, ecc.ecc.), sia pure con un questionario limitato; (ii) la realizzazione di una prima fase degli atlanti di gruppo, a tutto oggi non ancora esistente tranne l’OLA slavo e l’ALiR romanzo; (iii) un nuovo metodo per quanto riguarda la cartografia interpretativa di tipo motivazionale, di particolare interesse per lo studio comparato della storia culturale; (iv) un nuovo strumento d’indagine per quanto riguarda il problema delle origini europee; (v) una fonte di ispirazione per progetti simili, siano essi atlanti di continenti, di famiglie linguistiche, di gruppi linguistici; (vi) una forma esemplare di collaborazione internazionale.

Procurando responder a questões de natureza lingüística *stricto sensu*, a dialectologia fornece elementos para uma reflexão mais ampla. Sem descer a maiores considerações, mas tentando ilustrar a afirmativa, saliento a relação entre os estudos geolingüísticos e diferentes áreas das ciências humanas. Mario Alinei, entre outros, tem produzido trabalhos no campo da etnolingüística e da antropologia lingüística que acenam para caminhos cujo percurso os usos da língua permitem traçar. No estudo que faz sobre os temas mágico-religiosos vistos na perspectiva do evolucionismo e do difusionismo, Alinei (1994) ao tratar das designações para "arco-íris" em toda a Europa, com base nos dados do ALE, assim se expressa (1994: 17):

Nella ricerca sui nome dell'arcobaleno questo aspetto evolutivo, dal zoomorfismo all'antropomorfismo, e dall'antropomorfismo pre-cristiano e pre-musulmano a quello cristiano e musulmano è particolarmente chiaro, perché può essere direttamente confrontato con esperienze religiose universali, antiche e moderne. In particolare colpisce l'antropomorfizzazione parallela in area cristiana e musulmana, che esclude processi di diffusione per contatto, e dimostra molto bene, a mio parere, una reazione poligenetica a un'esigenza semiótica e religiosa comune.

O fato de se encontrarem para o "arco-íris" designações tais como *olho de boi*, *arco da aliança*, *arco da velha*, etc. em diferentes partes da Europa — e aqui vale acrescentar, em diferentes partes do Brasil como nos revelam os atlas lingüísticos já publicados —, com localização delimitada e precisada pela geolingüística, enseja uma reflexão mais ampla no campo etnográfico e antropológico, subsidiada, e porque não dizer, fomentada, pelo dados lingüísticos ou mais precisamente geolingüísticos.

Essa inserção da geolingüística no campo mais amplo das humanidades espelha a sua atualidade e diz da importância dos estudos que se desenvolvem na área que lhe é própria.

2. A geolingüística no Brasil

No Brasil, os estudos específicos de geografia lingüística começam a ganhar corpo com trabalhos monográficos direcionados para localidades ou regiões cujo falar suscitava interesse ou interrogações. Cito, para não me alongar, três obras fundamentais.

A primeira delas, *O dialeto caipira*, publicado em 1920, nasceu da preocupação de Amaral com o processo de dialeção do português brasileiro, sobre o qual e até aquela época pouco se sabia ou se tinha escrito. A consciência de tal situação leva-o a assim se expressar na "Introdução" da obra (1953:43):

Fala-se muito num "dialeto brasileiro", expressão já consagrada até por autores notáveis de além-mar; entretanto, até hoje não se sabe ao certo em que consiste semelhante dialeção, cuja existência é por assim dizer evidente, mas cujos caracteres ainda não foram discriminados.

Estudando uma área do estado de São Paulo, aquela identificada como a do falar caipira, Amaral fornece aos que a ele sucederiam no tempo e no campo da investigação dialetal, a fundamentação para um trabalho sério. Chama a atenção para a necessidade de "observadores imparciais, pacientes e metódicos", capazes de assumir uma postura metodológica que os levasse à observância da realidade *in loco*, eliminando "por completo tudo quanto fosse hipotético, incerto, não verificado pessoalmente" (1953:43). Enfeixa as suas idéias com uma preocupação, ao mesmo tempo desejo, de que se venham a realizar estudos regionais, executados com os mesmos critérios de rigidez metodológica de que se utilizou pois, conclui (1953:44):

Só assim se saberia com segurança quais os caracteres gerais do dialeto brasileiro, ou dos dialetos brasileiros, quantos e quais os subdialetos, o grau de vitalidade, as ramificações, o domínio geográfico de cada um.

Dois anos depois, publica Antenor Nascentes *O linguajar carioca em 1922*, obra que a partir da segunda edição passa a chamar-se simplesmente *O linguajar carioca*.

O Autor preocupa-se, inicialmente, em definir o que entende por **falar brasileiro** e procura situar o linguajar carioca no conjunto desses falares. Imbuído da importância do conhecimento dos casos de patologia lingüística, muito à moda, além-mar, naquela época, mostra a relevância do conhecimento dos dialetos e chega a emitir uma decisiva opinião (1953:14):

São do mais alto valor científico os casos de patologia lingüística apresentados pelos dialetos; têm mais importância do que as questões fúteis sobre colocações de pronomes e outros assuntos.

Discutindo, ainda, o processo de dialeção do português do Brasil, apresenta uma divisão dos falares brasileiros a que declara ter chegado depois de haver realizado "o ardente desejo de percorrer todo o Brasil, do Oiapoque ao Chuí, de Recife a Cuiabá" (1953:24). Essa divisão, primeira a ser proposta com fundamentação estritamente lingüística, é a única de que, até o presente, dispomos. A ausência de dados descritivos e em nível nacional sobre o português do Brasil impossibilita testar, com base em dados atuais, os limites que estabelece. Nada obstante, respaldada nos dados que o *Atlas Prévio dos Falares Baianos* e o *Esboço de um Atlas Lingüístico de Minas Gerais* oferecem, em trabalho de 1986 examinei a realidade dessa área no que se refere à realização das vogais médias pretônicas — um dos fatos tomados por Nascentes como parâmetro para a sua divisão — e os limites a que chegou coincidem com os traçados por Nascentes em 1922. Essa constatação evidencia a pertinência, ainda hoje, dos limites estabelecidos por Nascentes, pelo menos no que se refere a essa área considerada.

Completando essa tríade está Mário Marroquim com *A língua do Nordeste*, publicada em 1934. Tomado de interesse pelos estudos dialetais e preocupado com a raridade de publicações sobre essa temática, diz muito enfaticamente no primeiro capítulo da sua obra (1996:9):

Não está ainda feito o estudo do dialeto brasileiro. A enorme extensão geográfica em que o português é falado no Brasil dá a cada região peculiaridade e modismos desconhecidos nas outras, e exige, antes da obra integral que fixe e defina nossa diferenciação dialetal, trabalhos parcelados, feitos com critério e honestidade, sobre cada zona do país.

E procura, ele próprio, responder a esse apelo produzindo o circunstanciado estudo sobre a língua de Alagoas e Pernambuco, área sobre a qual se debruça. Aparecida em 1934, *A língua do Nordeste* constitui-se no volume XXV da Coleção Brasileira, série V, da Biblioteca Pedagógica Brasileira, editada pela Companhia Editora Nacional. Essa edição inicia-se diretamente com o primeiro capítulo, não tendo prefácio nem apresentação. A segunda edição, em 1945, da mesma coleção e editora traz um prefácio de Gilberto Freire que não exagera ao afirmar (1996:6):

Aqui está um livro que, sendo de filólogo, não se perde em bisantinismos de gramatiquice, esquecendo o sentimento humano, a significação psicológica, o interesse histórico dos problemas oferecidos ou sugeridos pelas particularidades regionais de um idioma.

Os estudos, porém, propriamente de geografia lingüística só afloram a partir de 1952, quando o próprio Governo brasileiro desperta para a questão ao definir entre as finalidades da Comissão de Filologia da Casa de Rui Barbosa, que vinha de ser criada, e como a principal delas, a elaboração do atlas lingüístico do Brasil.

Posta na letra da lei, não bastaria isso para que se viesse, de fato, a ter um outro momento na história dos estudos dialetais no Brasil. Era necessário que uma nova visão se introduzisse na abordagem dos fenômenos da variação lingüística no país. E isso aconteceu graças ao trabalho de figuras pioneiras, das quais destaque Antenor Nascentes, Serafim da Silva Neto, Celso Cunha e Nelson Rossi, que se empenharam na implantação de um novo momento para a dialectologia brasileira: o início propriamente dito dos estudos de geografia lingüística.

Antenor Nascentes publica as *Bases para a elaboração do atlas lingüístico do Brasil*, obra em dois volumes saídos o primeiro em 1952 e o segundo em 1961, na qual estabelece, como o próprio nome sugere, passos fundamentais para o início do trabalho nesse campo. Discute, na pequena introdução, as vantagens de um atlas feito ao mesmo tempo para todo o país, mas reconhece a impossibilidade de sua concretização nesses termos entre nós, argumentando com a vastidão do nosso território e a dificuldade de acesso aos diferentes pontos.

Defensor da criação de "uma mentalidade dialetológica" (1957:9), exortação com que abre a "Introdução" do seu *Guia para estudos dialectológicos*, Serafim da Silva Neto pugnou, a cada momento, pela necessidade e pela urgência de se estudarem os falares brasileiros. Nesse sentido, sugeriu que as Faculdades de Filosofia – hoje Institutos/Faculdades de Letras – realizassem a cada ano um curso de dialectologia brasileira e procurou definir com muita clareza as tarefas que considerava urgentes para a concretização dos estudos dialetais no Brasil. Chegou a estabelecer no seu *Guia* (1957: 11) um rol delas.

Preocupado com as questões relativas a uma política de conhecimento da língua portuguesa, Celso Cunha tinha presente a necessidade de empreender-se a execução do atlas lingüístico do Brasil, reconhecendo, porém, que a impraticabilidade de realização de um atlas nacional indicava o caminho de construção de atlas regionais. Essa é a posição que assume, juntamente com Serafim da Silva Neto, em 1957, por ocasião do III Colóquio de Estudos Luso-Brasileiros, realizado em Lisboa.

O primeiro passo concreto, no campo da geolingüística, vem a ser dado por Nelson Rossi que publica, em 1963, o *Atlas Prévio dos Falares Baianos*. Ao caracterizar o âmbito da dialectologia, a cujo estudo se dedicou intensamente, Rossi chama a atenção para a natureza eminentemente "contextual" de que se reveste ao afirmar (1967:89) que:

Convirá, porém, nunca esquecer que a dialectologia é essencialmente **contextual**: o fato apurado num ponto **geográfico** ou numa **área geográfica** só ganha luz, força e sentido documentais na medida em que se preste

ao confronto com o fato correspondente – ainda que por ausência – em outro ponto ou outra área.

Inicia Rossi a sua empreitada dialetológica na Bahia, tornando-se pioneiro na aplicação da geografia lingüística no Brasil e colocando-se entre os que, com maior rigor científico e precisão metodológica, se empenharam na implantação dos estudos dialetais.

A geolinguística conta, atualmente, no Brasil, com a descrição de uma área já considerável que vai da região Sul, com o Paraná, à região Sudeste, com Minas Gerais, expandindo-se até a região Nordeste com a Bahia, Sergipe e a Paraíba a cujos atlas, todos publicados, passo a fazer uma breve menção.

O primeiro deles, o *Atlas Prévio dos Falares Baianos (APFB)*, tem como autor Nelson Rossi e co-autoras Carlota Ferreira e Dinah Maria Isensee e foi feito e publicado entre 1960 e 1963. Recobre todo o Estado da Bahia, com uma rede de 50 localidades, que se distribuem pelas diferentes áreas geográficas e culturais, treze das quais coincidentes com os pontos — num total de 30 para a área — sugeridos por Nascentes (1958). Os informantes, em número de 100, contemplam ambos os sexos. O atlas constitui-se de um conjunto de 209 cartas, assim distribuídas: 198 cartas lingüísticas, 44 das quais são resumos das cartas fonéticas, e 11 cartas introdutórias que fornecem dados complementares de caráter geral.

Embora, por dificuldade de financiamento, publicado somente em 1987, o *Atlas Lingüístico de Sergipe (ALS)* quanto à recolha de dados e preparação de cartas se segue imediatamente ao *APFB* e tem os seus originais prontos para impressão desde 1973. Foi executado pelo grupo de pesquisadores da Bahia, tendo como autores Carlota Ferreira, Jacyra Mota, Judith Freitas, Nadja Andrade, Suzana Cardoso, Vera Rollemberg e Nelson Rossi. A escolha do Estado de Sergipe para dar prosseguimento ao trabalho feito na Bahia deve-se à continuidade geográfica, à maior facilidade de acesso, pois foi realizado pela mesma equipe de pesquisadores do *APFB*, e ao fato de estar incluído na área do "falar baiano", segundo a divisão de Nascentes.

Os inquéritos definitivos foram realizados em 1966 e 1967 e perfazem um total de 150 horas de gravação. Desse material foi examinada, prioritariamente, a parte correspondente às cartas do *APFB* de que resultou um conjunto de 171 cartas lingüísticas, sendo 12 duplas — as cartas Bahia-Sergipe —, pois conjugam aos dados recolhidos em Sergipe os da Bahia que não foram cartografados no *APFB*. O restante do material colhido em campo, ainda inédito, está sendo por mim trabalhado para se constituir no volume II do *ALS*.

Com esses dois atlas passa-se a ter uma visão, de certo modo extensa, do que se constitui a área dos "falares baianos" (Nascentes: 1953), visão essa que se torna mais ampla se conjugada ao que se registra ao Norte de Minas Gerais, também área dos "falares baianos", segundo os dados que se apresentam no *Esboço de um Atlas Lingüístico de Minas Gerais*.

Publicado em 1977 e tendo como autores José Ribeiro, Mário Zágari, José Passini e Antônio Gaio, o *Esboço de um Atlas Lingüístico de Minas Gerais (EALMG)*, foi concebido em quatro volumes dos quais se publicou o primeiro, estando os demais no prelo.

O volume I do *EALMG* constitui-se de 73 cartas, quarenta e cinco das quais são cartas onomasiológicas e as demais fornecem isófonas e isoléxicas de fenômenos destacados.

Os volumes que se encontram no prelo ampliam consideravelmente os dados sobre o Estado de Minas Gerais e estabelecem uma maior área de confronto com o que se registra no *APFB*, permitindo, assim, a observação mais aprofundada das questões relativas ao "falar baiano" e à demarcação de limites entre os por Nascentes denominados "falares do Norte" e "falares do Sul".

O *Atlas Lingüístico da Paraíba (ALPb)* de autoria de Maria do Socorro Silva de Aragão e Cleusa Bezerra de Menezes, está concebido em três volumes dos quais os dois primeiros foram editados em 1984. O *ALPb* apresenta um conjunto de cartas lexicais e/ou fonéticas num total de 149.

Enfeixando o conjunto de atlas publicados está o *Atlas Lingüístico do Paraná (ALPr)*, de autoria de Vanderci de Andrade

Aguilera, apresentado inicialmente como Tese de Doutorado, em 1990, e depois publicado em 1994, em dois volumes.

No primeiro volume vem exposta a metodologia seguida, a descrição das localidades, a caracterização dos informantes, apresentação das cartas e glossário das formas cartografadas e registradas em notas às cartas. No segundo volume está o conjunto de cartas lingüísticas, num total de 191 cartas, das quais 92 são lexicais, 70 fonéticas e 29 oferecem traçados de isoglossas.

Aguilera teve a louvável preocupação de ampliar as possibilidades de uma análise comparativa dos dados do *ALPr* com os dos atlas já publicados e, em função disso, introduz, no questionário de que se utiliza, perguntas comuns aos outros atlas do que resultou a apresentação de um maior número de cartas coincidentes com as dos demais.

Ao lado desses cinco atlas publicados, estão em curso seis outros que se encontram em diferenciados estágios de elaboração.

O Atlas Lingüístico-Etnográfico da Região Sul, coordenado por Walter Koch, com a colaboração de Mário Klassmann, José Luiz Mercer, Oswaldo Furlan e Hilda Vieira é, dentre esses, o que se encontra em estágio mais adiantado. Recobre os três estados extremos do país: Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná.

O Atlas Etnolingüístico dos Pescadores do Estado do Rio de Janeiro, coordenado inicialmente por Celso Cunha, tem, atualmente, a direção de Sílvia Brandão, contando com a participação de Maria Emília Barcelos da Silva e Edila Viana da Silva.

Com a fase de recolha de dados já concluída estão o Atlas Lingüístico de São Paulo, dirigido por Pedro Caruso, com a participação de Brian Head, Vandersi Santana e Harumi Piscioti, e o Atlas Lingüístico do Ceará, coordenado por José Rogério Bessa.

Em processo inicial encontram-se o Atlas Lingüístico do Acre, sob a coordenação de Luiza Galvão Lessa, e o Atlas Lingüístico do Mato Grosso do Sul, coordenado por Albana Xavier Nogueira e Dercir Pedro de Oliveira.

Enfeixando esse conjunto, situa-se o Atlas Lingüístico do Brasil, projeto de construção de um atlas nacional, em fase de

desenvolvimento, que tem por objetivo documentar a fala de 250 localidades brasileiras, recobrando as diversas regiões do país, a partir de dados coletados a informantes do sexo masculino e feminino e pertencentes a duas faixas etárias. Desse projeto dá conta o Encontro que, também, integra a programação da ABRALIN nesta 50ª Reunião Anual da SBPC.

O panorama que oferecem os atlas publicados e os em curso mostra o desenvolvimento que vem tendo a geolingüística no Brasil, nesta segunda metade do século e a partir da publicação do *APFB*. Há, como se pode observar, uma vasta área do território nacional retratada em cartas lingüísticas, com dados postos para análise, oferecendo a possibilidade de identificação de possíveis limites geolingüísticos e de caracterização de áreas.

3. Geolingüística e ensino

Esse breve perfil da geolingüística e a apresentação do estado atual dos estudos no território brasileiro introduzem a discussão do último tópico dessas nossas considerações: a relação entre geolingüística e ensino e a interface que se pode estabelecer entre esses dois campos.

Quando se fala de ensino, uma premissa se põe de imediato: o que ensinar. Em se tratando do vernáculo uma questão vem logo a seguir: que modalidade de uso da língua deve servir de modelo.

Sabemos todos os que lidamos com a língua, instrumento de ensino e de aprendizagem sistematizada, que, necessariamente, esbarramos diante de um conceito que baliza a nossa atuação: o conceito de **norma** que pode, deve, ser entendido numa dupla perspectiva. De um lado, nos deparamos com a **norma-normativa**, aquela prescrita pelas gramáticas como padrão a ser seguido, a que Mattos e Silva (1995:14) se refere dizendo que

Distancia-se da realidade dos usos, embora com alguns deles se interseccione, e é particularmente reciclada ou atualizada ao longo do tempo pelas imposições evidentes, decorrentes da razão universal de as línguas

mudarem e suas normas também, entre elas, a que serve de modelo à **norma padrão**.

Trata-se, pois, de uma norma que apesar de **normativa** não se torna imune às mudanças. Mas trata-se, também, de uma norma cujo estabelecimento requer pressupostos históricos como também sociais e espaciais. Como definir essa cadeia, eis a questão, ou uma das questões da qual não podemos ocupar-nos aqui e agora. Vale, apenas, lembrar que esta é uma preocupação que tem estado, no momento atual, muito presente nos que se ocupam da sociolinguística.

De outro lado, nos encontramos diante das **normas regionais/sociais** que vão caracterizar áreas e definir usos estratificados, ou não, e usos estigmatizados, ou não, em cada uma delas.

Essa visão — a existência de dois tipos de normas — nos conduz ao enfoque da língua como um diassistema dentro do qual cada região possui um sistema diferenciado, um sub-sistema, a que Rona (1965) denomina de "sistemas parciais", do diassistema, cujas bases da distinção se situam nos planos diatópico e diastrático.

Ao ser submetido ao processo de alfabetização o falante já detém, intuitivamente, o conhecimento de uma estrutura linguística que se relaciona com um dos subsistemas do diassistema com o qual se identifica socioculturalmente. Nos anos subsequentes da escolaridade passa a conviver com dois ou mais subsistemas e a ter necessidade de assumir o conhecimento das diferentes modalidades de uso decorrentes. Nesse percurso do ensino-aprendizagem da língua materna é que se apresenta, em nosso entender, o campo principal das relações entre a dialectologia e o ensino da língua vernácula.

A visão clássica da dialectologia tem-lhe reservado um espaço prioritário no campo da diversidade diatópica. As variações regionais, espaciais, geográficas, dizem-lhe respeito de forma essencial. Isso levaria a concluir-se que a relação entre dialectologia e ensino se estabeleceria, fundamentalmente, no campo da diferenciação geográfica, o que não deixa de ser

verdade. As condições do mundo atual, no entanto, têm apontado para a necessidade de ampliação do espectro de variáveis a considerar na investigação da variação lingüística. Com isso, têm-se posto algumas questões para a dialectologia para as quais, resumidamente, procuro dar uma resposta a fim de encaminhar a nossa discussão.

Primeiramente, tem-se perguntado se se deve restringir o conjunto de informantes de uma área, na qual se procede a uma investigação de caráter geolingüístico, a homens e mulheres analfabetos. Parece-me que não. A dinâmica da vida moderna, a socialização da escola, ainda que não tenha atingido em todos os lados a amplitude desejada, indicam no sentido de não serem tomados exclusivamente informantes analfabetos para que se possa, com mais propriedade fornecer os dados diatópicos que se busca priorizar.

Em segundo lugar, a dinâmica da vida social tem evidenciado as peculiaridades da língua entre grupos etários, particularizando, assim, o uso dos mais jovens em relação ao dos mais avançados em idade, fato cuja constatação já perpassa os caminhos da dialectologia desde os seus primórdios. Veja-se a preocupação do Abbé Rousselot já em 1887 (Pop: 1950). É possível que num mesmo espaço, num mesmo estrato social os usos se diferenciem justamente pela diversidade etária.

Um terceiro aspecto tem a ver com a estratificação social, mais evidente nos centros urbanos, onde os usos linguageiros podem refletir preferências de grupos sociais e denotar categorias sociais.

Não creio que se deva aplicar à geolingüística a metodologia da dialectologia vertical, ou sociolingüística, pois diversos são os campos de atuação, e até bem especificados como os distingue Stehl (1996: 621) ao reconhecer quatro tipos de dialectologia: a geolingüística, a sociolingüística, a pragmatolingüística e a diacrônica. Por outro lado, não se pode argüir os dados geolingüísticos de pobreza sociológica porque a complexidade de fatores sociais a considerar na análise dos fenômenos lingüísticos não pode ser contemplada, indistintamente, em todo e qualquer tipo de abordagem e na mesma intensidade.

Creio, antes, que a geolinguística hoje, neste final de milênio, deva continuar a priorizar a variação diatópica, abrindo, porém, espaço para controle de outras variáveis como gênero, idade e escolaridade sem a busca obcecante da quantificação, mas tomando-as, de forma exemplificativa e não exaustiva, de modo a complementar os próprios dados areais.

É, pois, com o entendimento de que a dialectologia é fundamentalmente um estudo de natureza diatópica que vejo muito clara a sua interface com o ensino da língua materna em nosso país. E nesse veio é que me proponho demarcar a sua relação com o ensino.

Como é do conhecimento de quantos lidam com as questões lingüísticas, à unidade de uma língua está, paradoxalmente, inerente uma ampla diversidade de usos que, no plano geográfico, assinala as características de região para região. O conhecimento dessas micro realidades é fundamental para que se possa responder à questão colocada como preliminar: que variedade de uso da língua ensinar. Não posso imaginar que se criem micro sistemas de ensino, inteiramente diferenciados de região para região. Não é esse o caso. O que importa é atentar para as particularidades de cada área e sobre elas planejar a ação sistematizada do ensino da língua materna.

Nesse ponto, a geolinguística está apta a fornecer subsídios nos campos fonético-fonológico, morfossintático, semântico-lexical, prosódico, pragmático e discursivo. O mapeamento de áreas, a que se propõe o seu método, permite conhecerem-se as diferentes realidades espaciais, traçarem-se limites de zonas dialetais e estabelecer-se um conjunto de fenômenos de interrelação ou de diferenciação entre áreas. Isso daria a possibilidade de, por um lado e num primeiro momento, levar a criança ao domínio da norma da sua região, ficando para uma segunda etapa conduzi-la ao aprendizado da norma geral; por outro, serviria de importante auxiliar na concepção de textos escolares, fundamentados na realidade da área e, conseqüentemente, aptos a responder a problemas específicos. Evitar-se-ia, ainda, a insistência desnecessária em tópicos que, na

área não representam dificuldade, e levaria à insistência em pontos que denotassem problemas.

Um quadro traçado pela geolinguística pode orientar a condução do ensino, sobretudo no processo de alfabetização. Sem descer a longas exemplificações, pode-se ilustrar com os atlas regionais e o com que se está propondo o ALiB.

Os atlas regionais nos dão um perfil da área a que se reportam. Os já publicados, basicamente um perfil semântico-lexical e fonético fonológico. Nos em curso, podemos destacar, além desses aspectos mencionados, a informação sobre áreas de diferentes processos de colonização, como sucede com o atlas lingüístico-etnográfico da região Sul, em vias de publicação.

O ALiB, por sua vez, tem sistematicamente estruturada a aferição de dados não só semântico-lexicais, mas também fonético-fonológicos, morfossintáticos, prosódicos e discursivos. Esse panorama amplo do Brasil haverá de permitir, esperamos, o conhecimento de fatos de relevância para um melhor equacionamento do ensino-aprendizagem.

Por fim, mas não de menor importância, o conhecimento da diferenciação regional, das variadas modalidades de uso da língua portuguesa no Brasil, da não unidade do português brasileiro, traçado pelos estudos geolinguísticos, haverá de contribuir para a criação de uma mentalidade que não discrimine os usos lingüísticos regionais, não priorize determinadas normas locais, e para que se desfaçam mitos de que essa ou aquela variedade regional "é o português mais correto". E se isso conseguir fazer a geolinguística no Brasil, creio, estará ela cumprindo a sua missão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUILERA, Vanderci de Andrade. *Atlas lingüístico do Paraná*. Curitiba: Imprensa Oficial do Estado, 1994.
- ALINEL, Mário. "L'Atlas Linguarum Europae: risultati, struttura, storia, prospettive." In: Pilar Garcia Mouton (org.), *Geolinguística. Trabajos europeos*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 1994.
- AMARAL, Amadeu. *O dialeto caipira*. 2.ed. São Paulo: Huicitec, 1976.
- ARAGÃO, Maria do Socorro e Cleuza Bezerra de Menezes. *Atlas Lingüístico da Paraíba*. Brasília: UFPB/CNPq, Coordenação Editorial, 1984.
- CARDOSO, Suzana Alice Marcelino. 1986. *Tinha Nascentes razão?* (Considerações sobre a divisão dialetal do Brasil). *Estudos; Lingüísticos e Literários* 5. 47-59.
- CONTINI, Michel. "Un projet européen de géolinguistique; l'Atlas Linguistique Roman." In: Pilar Garcia Mouton (org.), *Geolinguística. Trabajos europeos*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 1994.
- FERREIRA, Carlota; Judith Freitas; Jacyra Mota; Nadja Andrade; Suzana Cardoso; Vera Rollemberg e Nelson Rossi. *Atlas Lingüístico de Sergipe*. Salvador: Universidade Federal da Bahia / Fundação Estadual de Cultura de Sergipe. 1987
- MARROQUIM, Mário. *A língua do Nordeste*. Curitiba: HDLivros, 1986.
- MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. *Contradições no ensino de português*. São Paulo: Contexto, 1995.
- NASCENTES, Antenor. *O linguajar carioca*. Rio de Janeiro: Simões, 1953.
- NASCENTES, Antenor. *Bases para a elaboração do atlas lingüístico do Brasil*. Rio de Janeiro: MEC, Casa de Rui Barbosa, vol.I, 1958, vol.II., 1961.
- POP, Sever. *La Dialectologie. Aperçu historique et méthodes d'enquêtes linguistiques*. Louvain: Chez l'Auteur, 1950.
- RIBEIRO, José, Mário Roberto Lobuglio Zágari, José Passini e Antônio Pereira Gaio. 1977. *Esboço de um Atlas Lingüístico*

- de Minas Gerais*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura - Casa de Rui Barbosa - Universidade Federal de Juiz de Fora.
- RONA, José Pedro. "Relación entre la investigación dialectológica y la enseñanza de la lengua materna". In: *El Simposio de Cartagena, agosto de 1963. Informes y Comunicaciones*. Programa Interamericano de Lingüística y Enseñanza de Idiomas (PILEI). Bogotá: Instituto Caro y Cuervo, 1995. p.333.
- ROSSI, Nelson; Ferreira, Carlota; Isensee, Dinah (1963): *Atlas Prévio dos Falares Baianos*, Rio de Janeiro: Ministério de Educação e Cultura; Instituto Nacional do Livro
- ROSSI, Nelson. 1967. A dialectologia. ALFA 11. 89-116.
- SILVA NETO, Serafim da. 1957. *Guia para os estudos dialectológicos*. Belém.
- STEHL, Thomas. "Competenza, pragmatica e linguistica della variazione: problemi d'inchiesta e d'interpretazione in geolinguistica". In: *Neue Wege der romanischen Geolinguistica: Akten des Symposiums zur Empirischen Dialektologie (Heidelberg/Mainz, 21-24.10.1991)* Edgar Radtke & Harald Thun (Orgs.). Kiel: Westensee-Vert., 1996. P. 620-240.

ENCONTRO "O Projeto Atlas Lingüístico Do Brasil"

A idéia desse Encontro é apresentar o *Projeto Atlas Lingüístico do Brasil* nas suas linhas gerais e no que constitui a metodologia utilizada, buscando discutir com o corpo de lingüistas presentes a essa 50ª Reunião Anual da SBPC e ouvir suas críticas e contribuições.

Para tanto, três breves apresentações são feitas por membros do Comitê Nacional do Projeto com vistas a fornecer um conjunto de dados julgados relevantes para conhecimento e análise: "Histórico e objetivos do Projeto Atlas Lingüístico do Brasil" (Suzana Cardoso); "A metodologia do Atlas Lingüístico do Brasil" (Jacyrá Mota); e "A rede de pontos" (Mário Zágari).

HISTÓRICO E OBJETIVOS DO PROJETO ATLAS LINGÜÍSTICO DO BRASIL

Suzana Alice Marcelino Cardoso
UFBA

Retomando a idéia de um atlas lingüístico do Brasil, lançada em 1952, pesquisadores da área de Dialectologia reúnem-se em Salvador, Bahia, em novembro de 1996, no Seminário *Caminhos e Perspectivas para a Geolingüística no Brasil* e assumem esse desafio. Nesses três dias de discussão em que foram abordadas temáticas referentes a uma política geolingüística para o Brasil e a questões metodológicas em geral, ficou também acertada a criação de um Comitê Nacional que, a partir daquele momento, se encarregaria de dar curso às decisões do encontro e implementar o projeto nacional para execução do atlas lingüístico do Brasil, constituído com representantes de cada um dos atlas publicados e com um representante dos atlas em curso. Integram, assim, o Comitê: Jacyra Andrade Mota (Universidade Federal da Bahia), Maria do Socorro Silva de Aragão (Universidade Federal do Ceará), Mário Roberto Lobuglio Zágari (Universidade Federal de Juiz de Fora), Vanderci de Andrade Aguilera (Universidade Estadual de Londrina), Walter Koch (Universidade Federal do Rio Grande do Sul) e Suzana Alice Marcelino Cardoso (Universidade Federal da Bahia) que o preside

Com esse Projeto dá-se curso ao desejo de realização do atlas lingüístico nacional e defende-se uma política de integração e coordenação do trabalho no campo da geolingüística com vistas a se alcançar o objetivo final da produção de um atlas geral do Brasil.

O quadro histórico-social do país, hoje, e a necessidade do conhecimento sistemático e geral da realidade lingüística brasileira, necessário sobretudo à difusão de um ensino adequado ao caráter pluricultural do Brasil, estão a exigir, sem mais demora, um esforço coletivo na tentativa de se desenvolverem estudos mais amplos que levem a esse conhecimento global que se afigura tarefa da dialectologia brasileira, nesse final de milênio, a se concretizar,

fundamentalmente, com a realização do atlas lingüístico geral do Brasil.

Em se tratando do nosso país, a inexistência de dados que apontem, de maneira ampla e geral, as características do português no território nacional apresenta-se como primeira razão. Os estudos dialetais que se iniciaram no século passado, voltados principalmente para a identificação das diferenças lexicais, e as abordagens da primeira metade deste século, com estudos de natureza monográfica e recobrando áreas específicas, têm funcionado como sondagens iniciais, explorações prévias que esboçam características e denotam traços particulares de áreas e regiões.

O quadro atual demonstra que há uma preocupação, de certo modo nacional, com a geografia lingüística no Brasil e afigura-se como o prenúncio da vontade ainda não formalmente manifesta, talvez, mas sentida, por certo, de que é urgente uma descrição acurada da realidade lingüística brasileira para que se alcance o pleno conhecimento do português do Brasil.

Se por um lado já se dispõe de estudos preliminares, passíveis de instrumentar um trabalho maior, por outro, ainda se padece da ausência de dados lingüísticos que permitam traçar uma divisão dialetal do Brasil.

Um segundo fator está a apontar para a necessidade de um atlas do Brasil. É preciso ter-se a multidimensionalidade da língua no país não apenas para efeito de precisar e demarcar espaços geolingüísticos, mas para que se possa também contribuir de forma direta para um melhor equacionamento entre a realidade de cada área e o ensino da língua materna que nela se processa.

A implantação e desenvolvimento do Projeto se constituirá em substancial contribuição para o entendimento da língua e de suas variantes, eliminando visões distorcidas que privilegiam uma variante tida como culta e estigmatizam as demais variantes, causando, assim, ao ensino-aprendizagem da língua materna consideráveis prejuízos.

Em resumo, o conhecimento sistemático da variação, a delimitação de áreas lingüísticas específicas e a relação entre os

diferenciados usos que se faz da língua constituem-se num benefício de cunho social.

Para a concepção do atlas lingüístico do Brasil uma preliminar se faz necessário assentar: os atlas regionais, publicados, em curso ou no desiderato de grupos de pesquisa, não interferem na proposta de elaboração de um atlas geral do Brasil. Ao contrário, servem de apoio e devem continuar a ser executados porque têm por finalidade um conhecimento mais detalhado e circunstanciado de cada região.

Os objetivos do Projeto Atlas Lingüístico do Brasil podem ser, assim, resumidamente definidos:

1. Descrever a realidade lingüística do Brasil, no que tange à língua portuguesa, com enfoque prioritário na identificação das diferenças diatópicas (fônicas, morfossintáticas, léxico-semânticas e prosódicas) consideradas na perspectiva da Geolingüística.
2. Oferecer aos estudiosos da língua portuguesa (lingüistas, lexicólogos, etimólogos, filólogos), aos pesquisadores de áreas afins (história, antropologia, sociologia) e aos pedagogos (gramáticos, autores de livros-texto para o 1º e 2º graus, professores) subsídios para o aprimoramento do ensino/aprendizagem e para uma melhor interpretação do caráter multidialetal do Brasil.
3. Estabelecer isoglossas com vistas a traçar a divisão dialetal do Brasil, tornando evidentes as diferenças regionais através de resultados cartografados em mapas lingüísticos e de estudos interpretativos de fenômenos considerados.
4. Examinar os dados coletados na perspectiva de sua interface com outros ramos do conhecimento -- história, sociologia, antropologia, etc. -- de modo a poder contribuir para fundamentar e definir posições teóricas sobre a natureza da implantação e desenvolvimento da língua portuguesa no Brasil.

5. Oferecer aos interessados nos estudos lingüísticos um imenso volume de dados que permita aos lexicógrafos aprimorarem os dicionários, ampliando o campo de informações; aos gramáticos atualizarem as informações com base na realidade documentada pela pesquisa empírica; aos autores de livros didáticos adequarem a sua produção à realidade cultural de cada região; aos professores aprofundar o conhecimento da realidade lingüística, refletindo sobre as variantes de que se reveste a língua portuguesa no Brasil e, conseqüentemente, encontrando meios de, sem desprestigiar os seus dialetos de origem, levar os estudantes ao domínio de uma variante tida como culta.
6. Contribuir para o entendimento da língua portuguesa no Brasil como instrumento social de comunicação diversificado, possuidor de várias normas de uso mas dotado de uma unidade sistêmica.

A comunicação de Jacyra Mota, que a esta se segue, trata das questões metodológicas: definição da rede de pontos, seleção de informantes e questionários.

O cronograma inicialmente traçado prevê um seminário nacional para treinamento de inquiridores e a realização, por todo o curso deste ano de 1998, de inquéritos experimentais feitos em diferentes regiões do país, de modo a propiciar uma amostragem da realidade.

Do ponto de vista da sua estrutura, o Projeto é coordenado por um Comitê Diretor Nacional, conta com Coordenadores regionais e tem ainda um corpo diversificado de assessores.

O trabalho é desafiante, não resta dúvida, basta que se pense nos 8 milhões de quilômetros quadrados desse país-continente a serem enfrentados. Mas, estamos todos convencidos, os que lidamos com a dialectologia no Brasil, de que a hora do atlas lingüístico geral é chegada.

ATLAS LINGÜÍSTICO DO BRASIL

ALiB: aspectos metodológicos

Jacyra Andrade Mota

UFBA

Esta comunicação trata de aspectos metodológicos importantes em projetos dialectológicos de natureza geolingüística, quais sejam: o perfil dos informantes, a rede de pontos a ser pesquisada — tanto com relação à densidade demográfica de cada área, quanto com respeito à seleção das localidades — e o questionário lingüístico para a recolha dos dados.

1. O perfil dos informantes

A busca do "informante ideal" e do número representativo de indivíduos para a amostra de fala que se quer analisar — metas tenazmente perseguidas pelos que trabalham a partir de dados empíricos — esbarra, sempre, com a efetiva possibilidade de realização, especialmente quando se trata de um projeto de âmbito nacional.

Para o ALiB, na impossibilidade de contemplar todas as variáveis, priorizam-se o gênero e a faixa etária. Para contemplar as variáveis gênero e faixa etária, devem ser interrogados em cada localidade — exceto nas capitais, onde se introduzem mais quatro informantes, dois de cada sexo — um homem e uma mulher, em duas faixas etárias: de 18 a 30 anos e de 45 a 60 anos. O total previsto é de 1.104 informantes.

Como é a norma em trabalhos desse tipo, os informantes devem ser naturais da região lingüística pesquisada, da qual não se tenham afastado por mais de 1/3 de suas vidas. Seus pais devem ser, preferentemente, da mesma região lingüística que eles.

Para minimizar as interferências lingüísticas de outras áreas, pelo menos em termos de contato pessoal, já que a presença dos meios de comunicação promove, hoje, o conhecimento das mais distantes regiões e, conseqüentemente, de diferentes variantes, pretende-se evitar também os informantes cuja

ocupação ou profissão requeira grande mobilidade (como, por exemplo, caminhoneiros, militares). Por outro lado, para que o informante seja um bom representante da comunidade em que vive, ele deve estar inserido no contexto social, com endereço e profissão definidos, evitando-se indivíduos que, por qualquer motivo, encontrem-se marginalizados pela comunidade.

Quanto à escolaridade, entende-se que o tipo de informante representativo de cada localidade não deve estar nos graus extremos de formação escolar, optando-se por indivíduos não analfabetos e que tenham cursado, no máximo, até a 4ª série. Apenas nas capitais de Estado, as diferenças quanto à escolaridade são levadas em conta, admitindo-se informantes de diferentes graus, variável que, por consequência, mostrará, nessas áreas, também diferenças estratégicas

2. A rede de pontos

Para o estabelecimento do número de pontos do ALiB levou-se em consideração, prioritariamente, a densidade demográfica de cada região e de cada estado, fazendo-se os ajustes necessários nos casos de densidade abaixo de 1,0 — como nos estados do Acre, Roraima e Amapá — ou de pequena densidade demográfica em grandes áreas — como no estado de Mato Grosso — e nos de maior densidade populacional — como no caso dos estados de Minas Gerais (densidade:27,0), Rio de Janeiro (densidade: 22,0) e São Paulo (densidade:55,0).

A rede ficou com um total de 235 pontos, assim distribuídos por região e por estado:

REGIÃO NORTE

Estado	Densidade	N.º de pontos
Rondônia	1.6	02
Acre	0.8	02
Amazonas	3.8	05
Roraima	0.4	01
Pará	8.0	09
Amapá	0.6	02
Tocantins	1.7	02
Total	16.9	23

REGIÃO NORDESTE

Estado	Densidade	N.º de pontos
Maranhão	8.0	08
Piauí	4.1	04
Ceará	11.0	11
Rio Grande do Norte	3.9	04
Paraíba	5.2	05
Pernambuco	11.5	11
Alagoas	4.0	04
Sergipe	2.7	03
Bahia	19.2	21
Total	69.6	71

REGIÃO SUDESTE

Estado	Densidade	N.º de pontos
Minas Gerais	27.0	22
Espírito Santo	4.5	05
Rio de Janeiro	22.0	13
São Paulo	55.0	39
Total	108.5	79

REGIÃO SUL

Estado	Densidade	N.º de pontos
Paraná	14.5	16
Santa Catarina	7.8	09
Rio Grande do Sul	15.5	16
Total	37.8	41

REGIÃO CENTRO-OESTE

Estado	Densidade	N.º de pontos
Mato Grosso do Sul	3.2	5
Mato Grosso	3.6	7
Goiás	7.2	9
Distrito Federal	3.0	0
Total	17.0	21

O número global de pontos pode ser ampliado para 250, selecionando-se outros, no decorrer do trabalho, de modo a preencher lacunas por acaso existentes ou integrar localidades que revelem especial interesse lingüístico.

2.1 As localidades

Os critérios para a escolha de localidades foram: distribuição espacial, zonas dialetais já delimitadas através de pesquisas anteriores, importância e características da localidade, limites interestaduais e internacionais.

Diferente do que tem sido feito tradicionalmente em trabalhos de natureza dialetal, não se consideram prioritários critérios como antigüidade e grau de isolamento com relação a centros mais desenvolvidos na região, incluindo-se, assim, cidades de grande e médio porte e, inclusive, todas as capitais, à exceção apenas do Distrito Federal — em vista da data de sua criação e, em consequência, do fato de ter população proveniente ou descendente de diversos pontos do país — e Palmas, capital do

Tocantins, cidade ainda em formação, sem habitantes nela nascidos.

Com relação aos atlas regionais já publicados, há trinta e sete localidades coincidentes, que são: Barra, Caitité, Carinhanha, Itaberaba, Jacobina, Jeremoabo, Santa Cruz de Cabrália, Santana e Vitória da Conquista, também pontos do *Atlas Prévio dos Falares Baianos (APFB)*; Estância e Propriá, do *Atlas Lingüístico de Sergipe (ALS)*; Belo Horizonte, Caratinga, Diamantina, Formiga, Itajubá, Januária, Juiz de Fora, Montes Claros, Ouro Preto, Passos, Patos de Minas, Pirapora, São João del Rei, Uberlândia, Unaf, Varginha e Viçosa, do *Esboço de um Atlas Lingüístico de Minas Gerais (EALMG)*; Cajazeiras, Campina Grande, João Pessoa e Patos, do *Atlas Lingüístico da Paraíba (ALPB)*; e Adrianópolis, Barracão, Curitiba, Guarapuava, Lapa e Umuarama, do *Atlas Lingüístico do Paraná (ALPR)*.

Cento e trinta e quatro localidades coincidem com as sugeridas por Nascentes (1958).

As demais localidades foram escolhidas segundo os critérios já enumerados.

3. O questionário

O questionário para o Atlas Lingüístico do Brasil consta de 496 perguntas que se subdividem em: um questionário semântico-lexical, um questionário morfossintático, um questionário fonético-fonológico e um pequeno questionário prosódico. Incluem-se ainda questões referentes à pragmática e temas para o registro de discursos semi-dirigidos.

A necessidade de uniformização levou à formulação prévia de todas as perguntas, como se exemplifica a seguir, com a primeira pergunta do questionário fonético-fonológico, a questão 17 do questionário semântico-lexical e a 49 do morfossintático, respectivamente:

NOITE - *Quando fica tudo escuro e as pessoas vão dormir é a ...*

- ARCO-ÍRIS - *Quase sempre, depois de uma chuva, aparece no céu uma faixa com listras coloridas e curvas (gesto). Que nomes dão a essa faixa?*
- EU / MIM como sujeito - *Quando se vai a uma lanchonete e se quer pegar um sanduíche para levar, se diz: Traga um sanduíche para ... levar para casa.*

3.1 Questionário semântico-lexical (QSL)

O questionário semântico-lexical consta de 207 itens, que se distribuem por quinze áreas semânticas, a saber: acidentes geográficos; fenômenos atmosféricos; astros e tempo; flora; atividades agro-pastoris; fauna; corpo humano; cultura e convívio; ciclos da vida; religião e crenças; festas e divertimentos; habitação; alimentação e cozinha; vestuário; vida urbana.

A seleção dos itens a incluir no QSL levou em conta, além da orientação onomasiológica, o objetivo de documentar o registro coloquial do falante, buscando as formas de emprego mais geral na localidade, sem priorizar regionalismos, arcaísmos ou linguagens especiais de grupos.

Desse modo, não se incluem, por exemplo, perguntas a respeito de flora, fauna, acidentes geográficos, costumes ou objetos característicos exclusivamente de determinadas regiões, como, por exemplo, *geada, neve, tipos de abóbora, danças regionais*, etc.

Incluem-se, porém, perguntas referentes a formas que se revelaram de interesse do ponto de vista lexical nos atlas publicados, quer pela riqueza sinonímica que apresentam, quer pela indicação de áreas dialetais. Alguns exemplos são:

(a) *Parte terminal da inflorescência da bananeira*, em que as formas *buzo, buza, buzina* predominam na área baiana limítrofe com Sergipe, estendendo-se em uma faixa em direção oeste (cf. APFB, carta n.º 32), e registram-se em Sergipe (cf. ALS, carta n.º 33) em todas as localidades à exceção de uma. Outras formas documentadas no APFB, como *umbigo, coração, engajo* encontram-se também no ALPR, onde não se registram *buzo, buza, buzina* (cf. ALPR, carta n.º 45);

(b) *Galinha-d'angola*, documentada no *APFB* (carta n.º 114) com as formas *galinha-d'angola*, *guiné*, *cocar*, *saqué*, *conquém*, que se distribuem geograficamente formando pequenas áreas, e no *ALS* (carta n.º 116), quase exclusivamente com a forma *guiné*;

(c) *Cisco que cai nos olhos*, em que a forma *argueiro*, tem também distribuição geográfica definida na Bahia — na área próxima a Sergipe e em toda a parte setentrional — (cf. *APFB*, carta n.º 90), e é geral em Sergipe, onde deixa de figurar em apenas uma localidade (cf. *ALS*, carta n.º 97), e na Paraíba (cf. *ALPB*, cartas n.º 78, 79);

(d) *Cambalhota* — uma das quatro cartas que constam dos cinco atlas publicados — que apresenta várias bases lexicais e variantes fônicas diversas: *maria-escambota*, *maria-escambona*, *cambota*, *carambota*, *canastra*, *hunda canastra*, *cangapé*, *cambriola*, etc. (cf. *APFB*, carta n.º 109; *ALS*, carta n.º 113; *ALPB* cartas n.º 102 e 103; *EALMG*, cartas n.º 27, 28 e 29) e *ALPR* carta n.º 88).

3.2 Questionário fonético-fonológico (QFF)

O questionário fonético-fonológico contém 159 questões e é orientado, principalmente — mas não exclusivamente — no sentido de identificar as áreas em que ocorrem fatos fônicos já documentados em pesquisas anteriores, como as que se realizaram para os atlas regionais publicados — o *Atlas Prévio dos Falares Baianos*, o *Atlas Lingüístico de Sergipe*, o *Esboço de um Atlas Lingüístico de Minas Gerais*, o *Atlas Lingüístico da Paraíba* e o *Atlas Lingüístico do Paraná* —, para os atlas em andamento, como o *Atlas Lingüístico e Etnográfico da Região Sul* ou para outros trabalhos.

A maioria dos fatos que se incluem no QFF tem importância do ponto de vista diatópico, caracterizando áreas dialetais no português brasileiro; alguns podem ser considerados pan-brasileiros, opondo o português do Brasil ao português de Portugal e outros são marcados mais fortemente do ponto de vista diastrático ou diafásico, como exemplificaremos a seguir.

Entre os fatos de caráter diatópico destaca-se a realização aberta ou fechada das vogais médias em distribuição pré-acentuada pela sua importância na divisão dos falares brasileiros — segundo a conhecida proposta de Antenor Nascentes(1953)¹ — em dialetos do sul — com vogais médias fechadas ([e], [o]) — e dialetos do norte — com vogais médias abertas ([ɛ], [ɔ]), como em *p[e]cado* ou *p[ɛ]cado*, *t[e]l[e]visão* ou *t[ɛ]l[ɛ]visão* — para as anteriores — e *c[o]ração* ou *c[ɔ]ração*, *c[o]lega* ou *c[ɔ]lega* — para as posteriores.

Esse fato tem sido objeto de análise por parte de diversos pesquisadores, de tal modo que já se tem informação sobre dezesseis estados brasileiros, conforme observou Suzana Cardoso, em recente comunicação².

Um outro fato, que também caracteriza a divisão dialetal do Brasil em duas grandes áreas e tem sido estudado por vários pesquisadores, é a realização dento-alveolar (como em *ca[s]pa*, *me[z]mo*, *colega[s]*) ou palatal (como em *ca[ʃ]pa*, *me[ʒ]mo*, *colega[ʃ]*) das constrictivas, em coda silábica.

A realização palatal, tida como característica do falar carioca, estende-se por muitas outras áreas ainda não inteiramente delimitadas. No Rio de Janeiro, segundo Silva Neto³, poderia ter sido introduzida em princípios do século XIX (mais especificamente, a partir de 1807), por ocasião da vinda da família real portuguesa para aquela cidade, não se descartando a hipótese de ter-se difundido a partir daí para as demais áreas brasileiras.

Já em 1934, Mário Marroquim⁴ dizia, de referência a Alagoas e Pernambuco, que “o *ʒ* sibilado que o douto Teodoro Sampaio consigna na pronúncia sulista e que se filia ao mameluco é desconhecido no nordeste”, assinalando o “valor de palatal

¹ Cf. *op.cit.*, p. 25.

² As vogais pretônicas no Brasil: uma visão diatópica. Comunicação apresentada ao XIII Encontro Nacional da ANPOLL - GT de Sociolinguística. Campinas, IEL, junho de 1998.

³ Cf. *op.cit.*, p. 618.

⁴ Cf. *op.cit.*, p. 32.

surda" ou sonora para a constrictiva em final de sílaba, quer medial, quer final diante de pausa.

Temos dados sobre essa palatalização — assistemáticos ou sistematicamente analisados — também sobre outras áreas nordestinas, como Ceará⁵, Paraíba, Bahia — tanto da área rural quanto de Salvador —, Sergipe, Natal e Recife, assim como sabemos que em áreas do sul, (como Minas Gerais, São Paulo, Paraná, Porto Alegre), predomina a articulação dento-alveolar.

Alguns fatos podem ser considerados gerais no português do Brasil, pelo menos com os dados até então disponíveis. São eles, por exemplo: (a) a neutralização entre vogais médias (/ e / ou / ε /, / o / ou / ɔ /, conforme a área) e altas (/ i /, / u /) em distribuição inacentuada (antes ou depois do acento), em formas como em *estrada*, *desmaio*, *hóspede*, *tarde* — para as vogais anteriores — ou *borracha*, *ovelha*, *árvore* e *pecado* — para as posteriores; (b) a epêntese vocálica nos grupos de oclusiva ou fricativa + outra consoante que não seja líquida, em grupos do tipo [dm], [ft], [pt], como em a[di] *vogado*, a[fi] *ta*, p[i] *neu*, bastante generalizada no Brasil, opondo essa variedade do português à de Portugal.

Entre os fatos que se caracterizam pelo seu caráter estrático ou diafásico podemos citar, por exemplo: a iotização ou despalatalização da lateral palatal (/ λ /), como em *velho* ([ˈveyu]) *mulher* ([mu ˈlɛ], respectivamente, e a apócope das consoantes em coda silábica, diante de pausa, como em *ama(r)*, *sai(r)*, *culo(r)*, *me(l)*.

Para as áreas de colonização não lusa, acrescentam-se 24 questões, com o objetivo de apurar variantes características de falantes que não tenham aprendido o português como primeira língua, ou que convivam com grupos de falantes não nativos do português do tipo: neutralização da oposição entre a vogal média aberta e a média fechada em pares como *sêca*: *seca*; *almôço*:

⁵ Cf.; Liberal de Castro, Extração da média aritmética da pronúncia nacional. Caracterização da base carioca, como resultado da média. Notas subsidiárias a respeito do linguajar cearense. I Congresso Brasileiro de Língua Falada no Teatro, *Anais*. Rio de Janeiro: MEC, 1958, p. 107.

almoço; neutralização da oposição sonora/ não-sonora em pares como *papa: baba; pomba: bomba; corta: corda; faca: vaca; queixo: queijo; asa: assa* e neutralização da oposição consonântica em pares do tipo *caro: carro*.

3.3 Questionário morfossintático (QMS)

No questionário de morfossintaxe, as 122 perguntas visam a apurar não só fatos que se consideram gerais do português do Brasil, como também aqueles que caracterizam algumas áreas brasileiras.

Entre os primeiros, citam-se, por exemplo: (a) casos de flexão nominal, como o gênero e o número de nomes em *-ão* (*pão, botão*); o plural de nomes em *al, el, ol* (*animal, mel, farol*); o plural de nomes com morfema alternante do tipo *ovo, fogo*; (b) o gênero de algumas palavras, como *alface, telefonema, pijama*; (d) casos de concordância nominal e verbal, do tipo *os menino fez, a gente vamos, tu vai*; (e) flexão de verbos como *cabem, trazer, pôr, ajoelhar-se* ou (f) utilização de tempos verbais como futuro do indicativo e do subjuntivo e participios passados.

Podem ser classificados como delimitadores de áreas dialetais, de acordo com os trabalhos que têm sido desenvolvidos por diversos pesquisadores, casos como: (a) a ausência ou presença do artigo diante de nome próprio; (e) o uso dos pronomes: *nós/a gente; tu/você*; (f) emprego dos possessivos de 2^a e 3^a pessoas do singular: *seu/teu, seu/dele*, entre outros.

3.4 Questionário prosódico

O questionário prosódico inclui quatro questões, que visam a apurar as diferenças entre as frases afirmativas, exclamativas e interrogativas¹.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUILERA, Vanderci (1996): *Atlas lingüístico do Paraná*. Curitiba. Imprensa Oficial do Estado.
- AGUILERA, Vanderci (1998): *A geolingüística no Brasil - caminhos e perspectivas*. Londrina. Editora UEL.
- ARAGÃO, Maria do Socorro Silva de; Menezes, Cleusa Palmira Bezerra (1984): *Atlas Lingüístico da Paraíba*. v. I. Brasília: Universidade Federal da Paraíba / CNPq, Coordenação Editorial.
- CALLOU, Dinah; Moraes, João Antônio (1996). A norma de pronúncia do -S e do -R pós-vocálicos: distribuição por áreas regionais. In: Cardoso, Suzana (org.). *Diversidade Lingüística e ensino*. Salvador, EDUFBA, p. 133-147.
- FERREIRA, Carlota; Mota, Jacyra; Freitas, Judith; Andrade, Nadja; Cardoso, Suzana; Rollemberg, Vera; Rossi, Nelson (1987): *Atlas Lingüístico de Sergipe*. Salvador: Universidade Federal da Bahia/ Fundação Estadual de Cultura do Estado de Sergipe.
- FREITAS, Judith (1997). Os pronomes pessoais sujeito no ensino médio - Teoria gramatical e orientação ao professor. Salvador: EDUFBA.
- FREITAS, Judith (1997). Os pronomes pessoais sujeito no ensino fundamental - Teoria gramatical e orientação ao professor. Salvador: EDUFBA.
- MARROQUIM, Mário (1996). *A Língua do Nordeste*. Curitiba: HD Livros. [1934].
- MONTEIRO, José Lemos (1994). Pronomes pessoais: subsídios para uma gramática do português do Brasil. Fortaleza: Edições UFC.
- MOTA, Jacyra e ROLLEMBERG, Vera. (1995). Constrictivas implosivas em área nordestina. *Estudos: lingüísticos e literários*, n.º 17. Salvador: UFBA, p.79-86.
- NASCENTES, Antenor (1953): *O Linguajar carioca*. 2ª ed., Rio de Janeiro: Simões.
- NASCENTES, Antenor (1958): *Bases para a elaboração do Atlas Lingüístico do Brasil*. Rio de Janeiro: MEC, Casa de Rui Barbosa, vol. I.

- PESSOA, Maria Angélica (1986). O -s pós-vocálico na fala de Natal. I Simpósio sobre a Diversidade Lingüística no Brasil, *Atas...* Salvador, p. 209-216.
- RIBEIRO, José; ZÁGARI, Mário Roberto; PASSINI, José; GAIO, Antônio Pereira (1977): *Esboço de um atlas lingüístico de Minas Gerais*. v. I. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa / Universidade Federal de Juiz de Fora.
- ROLLEMBERG, Vera (1993). Consoantes implosivas na norma culta brasileira - As constrictivas em Salvador. Relatório final ao CNPq. Salvador: UFBA.
- ROSSI, Nelson (1963): *Atlas prévio dos falares baianos*. Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro.
- SILVA, Giselle Machline de Oliveira e; SCHERRE, Maria Marta Pereira (orgs.) (1996). *Padrões sociolingüísticos: análise de fenômenos variáveis do português falado na cidade do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro; UFRJ.
- SILVA NETO, Serafim. (1979). *História da língua portuguesa*. Rio de Janeiro, Presença.
- ZÁGARI, Mário Roberto (1996): Esboço de um atlas lingüístico de Minas Gerais. Em: *Seminário Nacional Caminhos e perspectivas para a geolingüística no Brasil*. Salvador: Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, p. 15-19.

¹ Aproveitamos na elaboração das questões de prosódia as sugestões do Prof. Dr. João Antônio de Moraes, da UFRJ.

QUESTÕES DE LINGÜÍSTICA APLICADA PARA INVESTIGAÇÃO DA AQUISIÇÃO FORMAL DA LÍNGUA PORTUGUESA COMO L2

Mônica Savedra
UERJ

Este trabalho pretende apontar propostas para investigação dos fatores determinantes do processo de aquisição formal da língua portuguesa (AFLP) como segunda língua (L2) no Brasil, considerando o contexto de aquisição e o domínio funcional de uso lingüístico da comunidade de onde a AFLP como L2 se realiza. A partir das dimensões de bilingüismo e bilingualidade que este tipo de aquisição envolve, aponto como fatores determinantes do processo: a) a clientela: quem se submete a AFLP como L2 e b) as propostas educacionais disponíveis: currículos, programas, professores, métodos e técnicas de ensino, avaliação, entre outros.

1. Dimensões de bilingüismo e bilingualidade na aquisição formal de L2

A importância do bilingüismo é sugerida pela vasta literatura existente, e sua complexidade, pela falta de consenso verificada nas tentativas de conceituação e classificação.

Se considerarmos bilingüe somente o indivíduo que possui domínio igual e nativo de duas línguas, estaremos por certo excluindo a grande maioria dos indivíduos bilingües.

O cerne das discussões está na explicação dos diferentes níveis de controle de duas ou mais línguas e, ainda, de suas variedades.

Várias investigações são realizadas acerca do tema, em diferentes perspectivas e se apresentam como contribuições isoladas de determinadas disciplinas ou áreas específicas de estudo, de acordo com o objeto de seu interesse particular. (Cf. Savedra, 1994).

A partir do trabalho de Mackey (em Fishman, 1968), passa-se a reconhecer a necessidade de análise do bilingüismo numa

perspectiva interdisciplinar, a fim de que se possa compreender a "complexa" relação psicológica, lingüística e social do bilingüismo. Surgem então estudos a nível macro, com integração de outras disciplinas (Psicolingüística, Neurolingüística, Sociolingüística e Linguística Aplicada).

Na área de Psicolingüística afloram estudos quanto à relação linguagem e pensamento e questionamentos a cerca das teorias de aquisição da linguagem. Há os que consideram os princípios de aquisição monolíngüe idênticos ao bilíngüe (cf. Taylor, 1976 & Burling, 1978). Klein (1986) considera três tipos distintos e inter-relacionados de aquisição (aquisição de primeiras línguas, aquisição de segundas línguas e reaquisição). Alguns autores ainda discutem a construção criativa, que se refere ao processo subconsciente da organização da linguagem, segundo as regras utilizadas para gerar sentenças (cf. Dulay & Burt, 1974).

Ampliando estudos sobre afasia, que levantam hipóteses sobre a organização cerebral em bilíngües, em particular nos padrões de lateralização cerebral (cf. Paradis, 1977 e Vaid e Genesee, 1980), os estudos em Neurolingüística centram sua investigação na maneira pela qual duas línguas estão registradas na memória dos indivíduos bilíngües e no funcionamento das estruturas que resultam desse registro nas atividades de compreensão e produção da linguagem. Nesta área destacam-se os estudos de Grosjean (1982), onde o autor postula a existência de um "controlador", que teria um papel central nos tratamentos das línguas pelos indivíduos bilíngües, pelo menos nas atividades de percepção e de compreensão da linguagem - papel este ainda não claro nas atividades de produção. A idéia geral defendida pelo autor é de que a competência do sujeito bilíngüe não é redutível à justaposição de duas competências monolíngües.

As abordagens sociolingüísticas tentam operar uma aproximação entre língua e grupo social falante, onde a língua é um dos recursos disponíveis para produção de cultura - esquemas perceptivos e interpretativos segundo os quais um grupo produz o discurso de sua relação com o mundo e o conhecimento. A problemática da interlíngua vem delineando três direções de pesquisa: o papel da língua materna, a pidginização e a comunica-

ção exolíngua (ou comunicação interlíngua) em que a compreensão aparece como um fenômeno grandemente influenciado pelo *background* sociocultural de cada um.

Outro aspecto abordado nos estudos em sociolinguística se refere ao repertório verbal dos falantes bilíngües. Gumperz e Hernández (em Steger, 1982) investigam o fenômeno do *code-switching* através do tratamento sintático e comunicacional, este englobando abordagens etnográficas, enunciativas, discursivas, interacionais e semiótica.

Podemos ainda citar estudos que estabelecem diferenças culturais na organização do discurso, nas cinco dimensões propostas por Clyne (1987): linguística (análise textual), psicolinguística (processamento textual), socialpedagógica (atitudes de organização textual), sociocultural (o *background* cultural possibilitando diferenças na organização textual e atitudes), e aplicada (implicações para o ensino/aprendizagem de línguas e tradução).

O bilingüismo também é tema dos estudos em Linguística Aplicada. Com base na natureza interdisciplinar desta matéria, responsável pelos diversos paradigmas metodológicos que vêm se definindo nos estudos e pesquisas em Linguística Aplicada (cf. Kaplan, 1989; Bohn, 1989; e Widdowson, 1990), quer envolvendo formulação teórica, ou partindo de problemas práticos, o bilingüismo é abordado no sentido de fixar a necessária distinção entre aquisição natural ou instrucional de uma segunda língua (L2), de uma língua estrangeira e de uma língua-alvo.

Surgem propostas de investigações a respeito do papel da primeira língua (L1) na aquisição da segunda (L2) e das metodologias de ensino mais adequadas às diferentes situações de aquisição de língua em relação às diferentes faixas etárias e objetivos de uso das mesmas.

Alguns estudos tentam demonstrar a influência de teorias linguísticas na aquisição de primeiras e segundas línguas, sobretudo no que se refere à problemática do ensino de línguas estrangeiras. Como resultado destas investigações, obtém-se um maior esclarecimento quanto à influência de alguns destes estudos no surgimento e no declínio de diferentes abordagens metodológicas para a aquisição formal de segundas línguas. (Cf. Savedra, 1993)

De um modo geral, alguns estudos fazem distinção entre o contexto de aquisição natural e o contexto de aquisição escolar e propõem diferentes classificações para o bilingüismo em decorrência deste fator. (Cf. o bilingüismo composto e o paralelo de Carroll (1970); bilingüismo natural e o cultural de Weiss (19...); o bilingüismo incipiente de Diebold (1964). Outros ainda se referem a diferença contextual, considerando a idade (cf. a distinção entre bilingüismo composto e precoce e bilingüismo coordenado e tardio, sugerida em Genesee (1977)).

Esta distinção, originalmente estabelecida nos quadros classificatórios do bilingüismo, tem provocado uma imprecisão terminológica nos estudos que se propõem a investigar a aquisição de uma segunda língua. O uso impreciso de alguns termos decorre de duas distinções básicas: língua estrangeira (LE) *versus* L2, e aquisição *versus* aprendizagem.

Em alguns estudos percebe-se a preferência por distinguir LE de L2, considerando a primeira (LE) como a língua que se adquire depois da materna (ou primeira), em um ambiente onde ela não é usada em situação de comunicação natural, ou seja, em ambiente de sala de aula. A L2 é a língua que se adquire depois da L1 em um ambiente social onde ela é usada como meio de comunicação, tornando-se para quem a adquire, uma outra "ferramenta" de comunicação, além de sua L1 (Richard, 1978; Bausch & Kasper, 1979).

Em estudos mais recentes, percebe-se a preferência pelo uso do termo aquisição de L2 para se referir a qualquer situação de aquisição de uma segunda língua, tanto de forma "espontânea"-natural, informal, não tutorada- como "guiada"- em sala de aula, formal, tutorada (Klein, 1986; Ellis, 1989; Richards, 1992).

Nos estudos que venho desenvolvendo, adoto a distinção entre aquisição informal de L2 (AIL2) e aquisição formal de L2 (AFL2). Considero AIL2 a aquisição espontânea e natural, e AFL2 a aquisição tutorada, por meio de situações de ensino e aprendizagem.

Este breve panorama ilustra a complexidade do tema e justifica a falta de consenso verificada nos diferentes quadros conceituais do bilingüismo. Na verdade, o que existe são diferentes tipos

e conceitos de bilingüismo sugeridos por diferentes propostas teóricas e metodológicas, que se diferenciam na definição de competência, domínio e função de uso das línguas, mas que têm a intenção de definir e classificar o bilingüismo como um fenômeno absoluto.

Não pretendo aqui questionar o conteúdo e a aplicabilidade destas propostas. Em estudos anteriores (Savedra Schiaffino, 1988; Savedra & Heye, 1993; Savedra, 1994, Savedra e Heye, 1995) já tive oportunidade de discutir a incipiência de alguns conceitos e classificações de bilingüismo, quando aplicados a determinadas situações e, assim, comprovar que o bilingüismo é um fenômeno relativo e que, como tal, deve ser analisado.

A coexistência de duas línguas em diferentes espaços sociais deve ser analisada segundo a condição particular dos indivíduos que se tornam bilíngües. Esta condição particular é sugerida pelo *contexto e idade de aquisição*; pela *variação de uso das línguas - função tópica -*; e, ainda, pela *manutenção ou abandono das línguas em decorrência de fatores sociais e comportamentais*, tais como família, grupo social, escolaridade e ocupações profissionais. Nesta condição particular, os bilíngües adquirem dois códigos lingüísticos dentro de determinadas comunidades de fala. Como usuários destes dois códigos, exprimem a sua "bicompetência" lingüística, comunicativa e cultural. Minha proposta é considerar a condição particular dos indivíduos bilíngües de forma relativa.

A condição de bilíngüe se modifica na trajetória de vida dos indivíduos e assume diferentes contornos em relação ao domínio e à variação de uso de ambas as línguas. Toda situação de coexistência de duas línguas, num determinado espaço social, deve ser analisada de acordo com os diferentes contornos (estágios) de bilingüismo, que se definem nos diferentes momentos de vida dos indivíduos bilíngües. Estes estágios são estabelecidos pelas relações de uso das línguas em contexto diferentes (familiar, social, escolar e profissional).

Nesta perspectiva, apresento a distinção entre **bilingüismo** e **bilingüidade**. Por bilingüismo entende a situação em que coexistem duas línguas como meio de comunicação social. Ou seja,

um estado situacionalmente compartimentalizado de uso de duas línguas. A coexistência de mais de duas línguas defino como multilingüismo. É importante ressaltar que não considero diglossia uma situação de bilingüismo. A bilingüidade é definida como os diferentes estágios de bilingüismo, pelos quais os indivíduos, portadores da condição de bilíngüe, passam na sua trajetória de vida. Os estágios são vistos como processos situacionalmente fluidos e definem, de forma relativa, a sua "bicompetência" lingüística, comunicativa e cultural nas diferentes épocas e situações de vida. A partir disto afirmo que toda situação de bilingüismo se caracteriza por diversos estágios de bilingüidade.

Vários fatores estão ligados à aquisição, ao domínio e à variedade de uso de cada língua numa determinada situação de bilingüismo. A relação entre eles, nas diferentes fases da vida de um indivíduo bilíngüe, contribui para determinar seu *status* lingüístico em qualquer ponto do tempo, ou seja, seu estágio de bilingüidade.

A partir destes estágios de bilingüidade, passo a discutir os fatores determinantes do processo de AFLP como L2 no Brasil.

2. Fatores determinantes do processo de aquisição formal de L2

2.1 *A clientela: Quem está adquirindo que língua?*

Para identificar o perfil lingüístico da clientela que está se submetendo à AFLP como L2, este estudo aponta a relevância em se considerar as duas dimensões de bilingüidade propostas em Saviedra (1994): o contexto de aquisição das línguas e b) o domínio funcional de uso lingüístico por ambiente comunicativo.

No que se refere ao contexto de aquisição, considero a situação que originou a condição de bilíngüe:

- a) se uma língua for adquirida ao mesmo tempo que a outra, sendo ambas consideradas L1, teremos a situação **L1ab**;
- b) se uma língua for adquirida posteriormente à outra, antes da primeira ter sido maturacionada, teremos a situação **L1 + L2**;

- c) se uma língua for adquirida posteriormente à outra, depois da primeira ter sido maturacionada, teremos a situação **LM + LE** (língua materna + língua estrangeira).

Dentro desta perspectiva, estou definindo como elementos diferenciadores do contexto de aquisição de duas línguas a idade e a maturidade lingüística.

O quadro a seguir ilustra esta proposta:

Época de Aquisição	Tipo de Bilingüismo
Infância	L1ab ou L1 + L2
Adolescência	L1 + L2 ou LM+ LE
Adulto	LM + LE

De modo geral, a situação identificada pelo contexto de aquisição não apresenta estabilidade no decorrer da vida dos indivíduos. Ela muda em decorrência da variabilidade de uso funcional de cada uma das línguas e pode acarretar, em determinados períodos de vida, uma situação de domínio lingüístico (uso específico quanto à temática, tópico e situações) de uma língua em relação a outra. Esta variabilidade de uso não é necessariamente uniforme em todas os domínios de comunicação. Ela sofre modificações também em decorrência de fatores sociais e comportamentais. Deste modo proponho a identificação do estágio de bilingüidade também quanto ao domínio de uso de ambas as línguas no ambiente familiar, no ambiente social, no ambiente escolar e no ambiente profissional.

A situação de uso de língua no **ambiente familiar** é definida pela(s) língua(s) utilizada(s) para comunicação com pais, irmãos, cônjuges, filhos, parentes próximos (tios e primos, que tenham estreito convívio com a família) e empregados domésticos. No **ambiente social**, ela é definida pela(s) língua(s) utilizada(s) para comunicação com vizinhos, colegas de rua, de clube, de associações, na igreja e outros ambientes que possam vir a definir um contato social freqüente. No **ambiente escolar**, identifico as situações de uso de língua como meio de instrução formal e para comu-

nicação fora da sala de aula (recreios, grêmios, reuniões estudantis etc.). No **ambiente profissional**, identifico as situações de uso de língua no exercício da profissão e na comunicação com pessoas que compartilham a mesma função ou que estabeleçam qualquer situação de comunicação profissional.

Com base no histórico de vida dos indivíduos bilingües, sugiro que seja identificado se :

- ambas as línguas se mantêm com uso paralelo e constante, sugerindo uma situação lingüística, em que ambas as línguas são [+dominantes];
- uma das línguas é abandonada, ou tem uso reduzido, em decorrência de situações funcionais, sugerindo situações de domínio lingüístico, em que uma língua é [+dominante] e a outra [-dominante].

Os gráficos a seguir ilustram as dimensões propostas. Eles representam o domínio funcional progressivo de uso de duas línguas, responsáveis pela condição de bilingüe deste indivíduo, por ambiente comunicativo.

O exemplo selecionado foi retirado de um estudo sobre produção lingüística escrita em língua portuguesa e alemã, como L1 e como L2, realizado em uma escola bilingüe do Rio de Janeiro (Cf. Savedra e Barros, 1998).



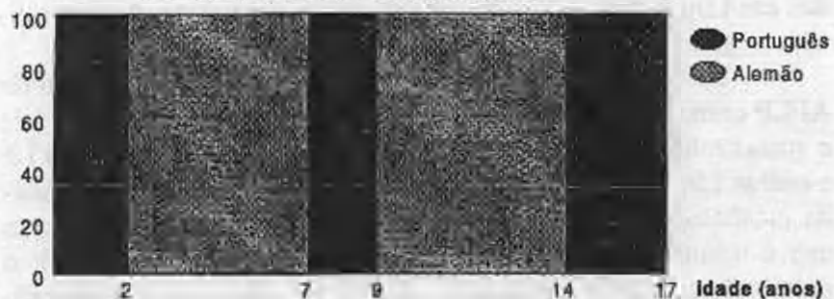
DaM_3 - Uso de língua no ambiente escolar



DaM_3 - Uso de língua no ambiente familiar



DaM_2 - Uso de língua no ambiente social





No estudo referenciado, o perfil da clientela, de acordo com o contexto de aquisição das línguas e o domínio funcional de uso lingüístico, foram utilizadas técnicas da sociolingüística interacional (Cf. Gumperz, 1982), tais como o mapeamento de redes sociais de comunicação e a observação participante, sendo esta de acordo com a técnica proposta por Labov (1966) e descrita por Besch *et alii* (1981). A caracterização dos informantes foi feita através de entrevista - perfil sociolingüístico (cf. Schlieben-Lange, 1978, pp.101-3, Besch, 1981 e Chaika, 1989). O exemplo selecionado refere-se ao informante DaM (*Deutsch als Muttersprache* = Alemão como língua materna) de número 2.

2.2. Para que finalidade (uso tópico) a L2 está sendo adquirida?

Quanto a este aspecto sugiro que seja analisada a adequabilidade da proposta curricular para AFLP como L2 aos interesses e necessidades de determinada clientela, em determinado estabele-

cimento de ensino: escolas bilíngües, universidades, programas de intercâmbio em nível de primeiro, segundo e terceiro graus, cursos de línguas, cursos específicos para viagens, entre outros. Para análise desta adequabilidade, devemos identificar: o material lingüístico utilizado nas propostas de desenvolvimento de habilidades de produção e recepção lingüísticas, nas modalidades oral e escrita; no caso de escolas bilíngües, as semelhanças e diferenças da proposta para AFLP como L1 e como L2 e, ainda em comparação com a proposta para AF de outras línguas também como L2; a necessidade de uso e domínio específico da LP em diferentes situações de comunicação e o grau de domínio lingüístico [+/- dominante] no estágio de bilingüidade definido pelo momento da investigação e no estágio alvo da proposta de aquisição formal.

2.3. Como a L2 está sendo adquirida?

O investigador deve identificar qual é abordagem teórico-metodológica selecionada para a AFLP como L2, analisando a procedência do material didático utilizado; das atividades propostas para o desenvolvimento da produção e recepção (oral e escrita) da LP em diferentes situações de comunicação. Como referencial teórico para a análise proposta, sugiro o estudo de Savedra (1993) para uma visão geral das abordagens metodológicas para o ensino de línguas estrangeiras e os estudos de Almeida Filho (1993, 1994, 1997).

2.4. Qual a formação dos professores que ministram as aulas de LP como L2?

A questão da formação do professor de LP como L2 deve ser questionada frente à proposta dos cursos de licenciatura em línguas, em especial dos cursos de licenciatura em línguas estrangeiras. Observações empíricas nos levaram a constatar que estão atuando como professores de português para estrangeiros aqueles profissionais oriundos de cursos de dupla licenciatura (português e alemão; português e espanhol; português e francês; português e inglês; português e italiano, entre outros) ou de licenciatura única em português e literatura. Aqueles têm a acesso às propostas metodológicas disponíveis para a aquisição formal de alemão, esp-

nhol, francês, inglês, italiano, ... como L2 e de português como L1. Estes têm acesso às propostas metodológicas para aquisição formal de português como L1. Ou seja, não temos ainda disponível no Brasil um curso de licenciatura que forme professores de português para estrangeiros. Pelo menos ao nível de graduação, que possibilite o registro do MEC. Este ponto está sendo abordado neste trabalho, onde pretendo pontuar as particularidades da formação de um profissional de línguas, capacitado para ensinar a sua L1 como L2, em um ambiente onde a L2 é a L1 da comunidade lingüística.

3. Considerações finais

Neste trabalho proponho que a investigação das situações de AFLP como L2 no Brasil deve levar em conta que se trata de situações de bilingüismo, particularizadas por diversos estágios de bilingüidade, a partir do contexto de aquisição das línguas e do domínio funcional das mesmas por ambiente comunicativo na trajetória de vida dos indivíduos que se submetem a este processo de aquisição. Com isso ressalto a relevância em se considerar o paradigma metodológico que se delinea nos estudos desenvolvidos em Linguística Aplicada, quanto à aquisição formal de primeiras e segundas línguas e conseqüentes tipos de bilingüismo.

Destacamos como fatores determinantes do processo de AFLP como L2 no Brasil: a idade; a maturidade lingüística na L1; o *status* relativo da LP como L2; seu domínio social perante a L1 e outras L2; a motivação que desencadeia o processo e a finalidade estabelecida na situação de AFLP como L2 (necessidade de uso e domínio da LP em diferentes situações comunicativas); o provável uso prévio e simultâneo da L2 em ambientes comunicativos distintos e o grau de domínio lingüístico [+/- dominante] no estágio de bilingüidade definido pelo momento de aquisição formal.

A tarefa do docente-pesquisador deve ser a de selecionar o método e as metodologias mais adequadas para cada situação de bilingüismo que irá se delinear com o processo de AFLP como L2, considerando o contexto de aquisição e o uso tópico da LP por ambiente comunicativo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA FILHO, J.C.P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes Editora, 1993.
- _____. *Escolha e Produção de Material Didático para um Ensino Comunicativo de línguas*. Contextura: Ensino Crítico de Língua Inglesa, n.2 (430-52), 1994.
- _____. *Parâmetros atuais para o ensino de Português Língua Estrangeira*. Campinas: Pontes Editora, 1997.
- BOHN, H. & VANDRESEN, P. *Tópicos de lingüística aplicada*. Florianópolis: Editora da UFSC, 1989.
- BURLING, R. Language development of a Garo and English speaking child. In: HATCH, E. (ed.) *Second language acquisition*. Rowley: Newbury House, 1978. p. 401-35.
- CARROL, J. B. Current issues in psycholinguistics and second language teaching. *Tesol Quarterly*, Washington DC., (1): 101-14, 1970.
- CLYNE, M. Cultural differences in the organization of academic texts. *Journal of Pragmatics*, 11(2): 211-47, 1987.
- DIEBOLD, A. Incipient bilingualism. *Language*, (37): 97-112, 1964.
- DULAY, H. Natural sequences in child second language acquisition. *Language Learning*, (24): 37-53, 1974.
- DULAY, H. & BURT, M. K. Should we teach children syntax? *Language Learning*, (23): 245-58, 1973.
- ELLIOT, A. *Child language*. Cambridge: Cambridge University Press, 1981.
- ELLIS, R. *Understanding second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1985.
- ERVIN, S. M. & OSGOOD, C. E. Second language learning and bilingualism. In: OSGOOD, C. E. & SEBOK, T. (org.). *Psycholinguistics Journal of Abnormal and Social Psychology (supplement)*, (49): 139-46, 1954.
- ERWIN-TRIPP, C. E. An analysis of the interaction of language, topic and listener. In: GUMPERZ, J. J. & HYMES, D. (eds.). *The ethnography of communications*. *American Anthropology*

- gist (Special publication), 66 (6, part 2): 86-102, 1964.
- GENESE, F. Summary and discussion. In: Hornby, P.A. (ed), *Bilingualism, Psychological, Social and Education Implications*. New York: Academic Press, 1977. p. 147-164.
- . Is there an optimal age for starting second language instruction? *Mcgill Journal of Education*, (13) 145-54, 1978.
- GROSJEAN, F. *Life with two languages*. Cambridge: Cambridge University Press, 1982.
- HALL, R. A. Bilingualism and applied linguistics. *Zeitschrift für Phonetik und allgemeine Sprachwissenschaft*, (6): 13-30), 1952.
- HAMERS, J. F. & BLANC, M. H. A. *Bilinguality and bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.
- KAPLAN, R. B. *On the scope of applied linguistics*. Rowley: Newbury House Publishers, 1989.
- KLEIN, W. *Second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.
- LABOV, W. *The social stratification of English in New York City*. Washington: Center for Applied Linguistics, 1966.
- MACKEY, W. F. The description of bilingualism. In: FISHMAN, J. A. (ed). *Readings in the sociology of language*. Haia: Mouton, 1968. p. 555-84.
- RICHARDS, J. C. (ed). *Understanding second and foreign language learning: issues and approaches*. Rowley: Newbury House, 1978.
- RICHARDS, J. C. et al. *Longman dictionary of Language teaching and applied linguistics*. Essex: Longman, 1992.
- SAVEDRA SCHIAFFINO, M.M. *A construção do código lingüístico escrito em programas de alfabetização bilíngüe português-alemão: um estudo de campo*. Rio de Janeiro: PUC, Departamento de Letras, 1988. Dissertação de Mestrado, inédita.
- SAVEDRA, M. M. G. Aquisição de competência lingüística e comunicativa em LE: uma questão de abordagens e métodos. *Boletim Cultural*, Rio de Janeiro, Associação de Professores de Alemão do Rio de Janeiro - APA/RIO -, (1): 3-6, jul./ago./set. 1993.
- . *Bilingüismo e Bilingualidade: o tempo*

- passado no discurso em língua portuguesa e alemã*. Rio de Janeiro: UFRJ, Faculdade de Letras. Tese de Doutorado, inédita.
- SAVEDRA, M.M. G. & BARROS, *Produção escrita bilíngüe e flexão verbal: uma proposta gramático-discursiva*. Resumos do IX Congresso Latino-americano de Germanística. Universidad de Concepción, Concepción, Chile, 1998.
- SPOLSKY, B. *Conditions for second language learning*. Oxford: Oxford University Press, 1989.
- TAYLOR, I. *Introduction to psycholinguistics*. Nova York: Holt, Rinehart & Winston, 1976.
- WEISS, V. A. *Hauptprobleme der Zweisprachigkeit: eine Untersuchung aufgrund deutsch/estnischen Materials*. Heidelberg: Winter, 1959.
- WIDDOWSON, H. G. *Aspects of language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1990.

ASPECTOS SEMÂNTICO-DISCURSIVOS DO PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

Rosa Marina de Brito Meyer
PUC-Rio

A língua portuguesa - cantada em prosa, verso e música; estudada em escolas, liceus e institutos; analisada, descrita e dissecada em ensaios, dissertações e teses - pouco tem sido enfocada como língua estrangeira. São poucas as obras de cunho didático nas livrarias, raras as dissertações e teses nas bibliotecas, raríssimas as publicações ensaísticas sobre o assunto.

Poder-se-á conjecturar sobre possíveis causas de tão acentuada lacuna: uma falta de interesse político e comercial que o português despertaria no mundo? Uma falta de percepção dos pesquisadores da área para a importância desta faceta da língua portuguesa? Uma carência de aprofundamento teórico-metodológico na questão do ensino-aprendizagem ou da aquisição de segunda língua por parte dos que se dedicam à língua portuguesa? De certa forma, pode-se afirmar que todas estas questões estão corretas e, simultaneamente, incorretas. Se o português não é uma das línguas de maior peso no mercado político-financeiro internacional, indubitavelmente o crescimento do papel da economia brasileira no cenário mundial vem modificando esta posição da língua portuguesa no mundo; se de fato historicamente houve, no mínimo, uma falta de atenção da comunidade científica para a língua portuguesa como língua estrangeira, hoje já há uma consideravelmente generalizada consciência da importância desta abordagem; se, em consequência daquela falta de atenção, não houve um aprofundamento em propostas teórico-metodológicas próprias do tratamento do português como língua estrangeira, também é fato que o farto material disponível, elaborado em função de outras línguas, começa enfim a ser conhecido, pensado e adaptado para a língua portuguesa.

O objetivo deste trabalho não se encontra, porém, na busca de respostas para essas perguntas, mas sim na criação de uma

consciência da necessidade de se desenvolver, dentro do campo dos estudos lingüísticos, toda uma linha de produção científica que tome a língua portuguesa como língua estrangeira.

Cabe ressaltar que estaremos, aqui, discorrendo sobre fatos do português do Brasil, alguns comuns ao português de outras partes do mundo, outros não. Não pretendemos, com isso, tomar esta modalidade do português como superior, preferível ou mais importante do que as outras, mas tão somente tratar da língua que foi tomada como objeto nas investigações que levaram às conclusões aqui apresentadas.

Para se descrever a língua portuguesa como língua estrangeira é preciso, antes de mais nada, que se faça um exercício de mudança de ponto de vista, uma alteração de enfoque, numa atitude a que poderíamos chamar expressivamente de "torção do pensamento". Pode ser extremamente penosa, para o lingüista experiente no tratamento do português, a tomada de consciência de que muito do que se tem feito na academia é irrelevante, por inaplicável, ao ensino-aprendizagem do português como língua estrangeira. Estruturas que oferecem problema para o falante nativo e que, portanto, terão merecido páginas e páginas de ensaios analítico-descritivos podem ser absolutamente irrelevantes para o falante não nativo do português. Pode-se afirmar mesmo que, via de regra, a maioria das questões que têm sido consideradas relevantes para a descrição do português como língua materna não o são para a descrição do português como língua estrangeira, e vice-versa.

Assim, por exemplo, toda a questão classificatória. Tomemos as seguintes frases:

- (1) A conquista do título teria provocado uma euforia generalizada.¹

¹ Este trabalho foi escrito durante a realização das semifinais da Copa do Mundo de 1998, da qual o Brasil saiu vice-campeão, perdendo, assim, o título de hexacampeão. Aos torcedores fanáticos, pedimos desculpas pela possível inabilidade na construção dos exemplos, mas não havia outro assunto possível, mesmo para um exemplário, na época.

(2) A conquista do time teria provocado uma euforia generalizada.

Os exemplos (1) e (2) contemplam uma das mais férteis discussões na seara da tradição gramatical: a necessidade e relevância da diferenciação entre adjunto adnominal (*do título*, em (1)) e complemento nominal (*do time*, em (2)). Quantas e quantas discussões em salas de aulas, em salas de professores, em dissertações, em teses (inclusive a da autora deste trabalho) não se fizeram em torno deste tema! Mas que importância pode ter para um aprendiz do português como segunda língua? De que lhe valerá, em termos de habilidade comunicativa, saber rotular um e outro elementos sintáticos?

Outro caso classificatório clássico: a diferença entre adjunto adverbial e predicativo do sujeito em determinados ambientes semântico-sintáticos. Assim:

- (3) Ele jogou bem.
 (4) Ele jogou doente.
 (5) Ele jogou alegre.

Se não há dúvida de que em (3) *bem* exerce a função sintática de adjunto adverbial (de modo), e de que em (4) *doente* exerce a função sintática de predicativo do sujeito, o mesmo não ocorre com *alegre* em (5). Neste caso, há uma ambigüidade semântica - ele *jogou alegremente* ou ele *é alegre*? - que redundava em uma ambigüidade sintática - *alegre* é, aí, um adjunto adverbial (de modo) ou um predicativo do sujeito? Também nesse caso de nada vale, para um falante não nativo do português, a discussão; basta que ele saiba compreender e produzir enunciados deste tipo.

Ou as classificações do *que* e do *se*; ou o considerar-se o grau como flexão ou como derivação; ou o encarar-se a partícula *-o* como desinência de gênero ou não. Enfim, todas estas discussões se situam ao largo dos interesses dos aprendizes do português como língua estrangeira.

Por outro lado, podemos apontar um sem-número de questões extremamente relevantes para a abordagem do português como língua estrangeira que não despertaram o interesse daqueles

que a enfocam como língua materna. Algumas destas questões já vêm sendo tratadas nos poucos textos publicados na área. Dentre elas, a construção de respostas curtas positivas do tipo sim/não. Assim, observemos os seguintes diálogos:

(6) - Você tinha medo do resultado?

- Não.

(7) - E você torceu muito?

- Torci.

Em (6), não há problema maior: a uma pergunta, pode-se responder com a resposta curta negativa - *Não*. Mas em (7), temos um fato lingüístico da maior relevância: no mesmo ambiente, a resposta curta afirmativa usual não é - *Sim*, mas a retomada do verbo da pergunta: - *Torci*. Evidentemente, não é preciso ensinar isto ao falante nativo: ele aprendeu, pelo uso, que é assim que se responde, e sequer tem a consciência de que raramente usa a palavra *sim* neste ambiente. Isto se comprova com um simples teste: se se perguntar a um falante nativo do português, não lingüista, "como se responde afirmativamente em português?", ele muito provavelmente dirá "com a palavra *sim*", apesar de não ser isto, absolutamente, o que ele faz. Esta atitude demonstra, por outro lado, que o falante não nativo certamente será entendido se usar o *sim* como resposta curta afirmativa; mas ficará também clara a sua falta de intimidade com a língua.

E aí se coloca outra questão da maior relevância: conseguir comunicar-se, ainda que não na forma consagrada pelo uso, será suficiente? Certamente que não. Uma descrição do português como língua estrangeira deve ter como objetivo exatamente dar ao falante-aprendiz a chance de se aproximar o máximo possível da fala materna, de forma que ele possa não apenas comunicar-se, mas comunicar-se com o máximo de eficácia. A esta questão retornaremos mais adiante.

Outro fato lingüístico já bastante tratado é a diferença semântica entre *ser* e *estar*. Dicotomia não presente em todas as línguas, este é sem dúvida um ponto de dificuldade para o falante não nativo do português. Geralmente, a diferença entre estes

verbos é apresentada da seguinte maneira, que cuida apenas da questão aspectual: o verbo *ser* é usado para introduzir qualidades intrínsecas, permanentes, enquanto o verbo *estar* aplica-se a qualidades circunstanciais, temporárias. Assim, exemplificam esta diferença os enunciados:

(8) O time do Zagallo é ótimo.

(9) O time do Zagallo está ótimo.

Em (8), diz-se que *ser ótimo* é uma característica constante, sempre presente no time do Zagallo e em (9), que apenas agora *está ótimo* um time que antes não tinha qualidade. Mas a regra acima (*ser* = qualidade permanente; *estar* = qualidade temporária) não basta, como querem crer os textos disponíveis; a partir dela ficam inexplicáveis, para o falante não nativo, enunciados como:

(10) Pelé é mais sucesso do que nunca.

(11) Garrincha está morto.

A combinação do verbo *ser* - *é* - mais a expressão *mais do que nunca* no enunciado (10) cria uma expressividade muito particular: sabe-se que ele sempre foi sucesso, mas que ele não tinha tanto sucesso como agora. Ora, tratando de uma condição circunstancial, atual, momentânea, pela lógica da regra acima apresentada este enunciado deveria ter sido construído com o verbo *estar*, e não com o verbo *ser*. No entanto, está perfeitamente bem estruturado: o que se está fazendo neste enunciado é uma superlativização de uma qualidade tomada como intrínseca, constante em Pelé: o sucesso, agora ainda maior do que nunca. Já em (11), a inexorabilidade da morte, que não é de forma alguma temporária, também cria um problema de entendimento para o falante não nativo, que se perguntará: "se não é possível deixar de ser morto, por que então se diz *ele está morto*?" Ocorre que este uso do verbo *estar* está relacionado à mudança de estado havida: da condição de vivo, passou à condição de morto.

A diferença de uso entre *ser* e *estar* não se restringe, portanto, à regra acima, amplamente repetida em obras ensaísticas e didáticas do português como língua estrangeira. Inúmeros outros aspectos, como o seu uso em expressões idiomáticas, a variação semântica decorrente do seu emprego em diferentes tempos e modos e, é claro, uma melhor caracterização de seus valores aspectuais, entre outros, devem ser levados em consideração em uma descrição que se pretenda não simplista.

Algumas das questões mais obviamente relevantes para a abordagem do português como língua estrangeira relacionam-se à estruturação morfo-sintática do enunciado. Uma das mais exploradas é, sem dúvida, a da flexão e uso do subjuntivo. Partindo das afirmações consagradas pela tradição gramatical, o subjuntivo permanece sendo apresentado como o modo da incerteza, da dúvida, da vontade. A seleção temporal - presente, pretérito ou futuro - é frequentemente associada também ao conceito de servidão gramatical a partir de uma interrelação modo-temporal necessária entre as orações do período. Dentro desta perspectiva, são plenamente explicáveis os enunciados:

- (12) Talvez fosse mais emocionante jogar contra a Argentina.
- (13) Eu queria que o Brasil fosse hexacampeão.

Em (12) temos a expressão de dúvida; em (13) temos a expressão de vontade mais o verbo da oração principal no pretérito imperfeito do indicativo. No entanto, o enunciado

- (14) Por mais que eles tentem, não se igualam a nós.

apresenta problemas para as explicações acima: não há qualquer expressão de incerteza, dúvida ou vontade; muito pelo contrário, trata-se de afirmação categórica, apaixonada. A necessidade de correlação verbal, por sua vez, também é desmentida por enunciados como

- (15) Por mais que eles tentem, não se igualaram a nós.

À primeira vista agramatical, este enunciado fica plenamente aceitável se considerarmos uma situação em que se estivessem discutindo os rumos tomados por cada seleção mundial face aos resultados da Copa do Mundo de 1998. Neste caso, estaríamos dizendo: *Por mais que eles tentem* (= estejam tentando hoje se igualar a nós), *não se igualaram a nós* (na Copa de 98), ou, em outras palavras, não adianta tentar consertar o mal que já está feito. O falante não nativo frequentemente se depara, é claro, com enunciados deste tipo, sem entender as regras pelas quais puderam ser construídos.

A ordem dos elementos na frase é outro aspecto que merece atenção. Como se sabe, há uma razoável flexibilidade, no português, quanto à ordem dos constituintes dos sintagmas. Assim, a posição do adjunto adverbial, que pode situar-se no início, no meio - com opções - e no fim da frase, sem maiores variações no seu valor semântico. No caso do adjetivo, porém, a possibilidade de mudança de posição implica a previsibilidade de uma conseqüente alteração semântica:

(16) O Taffarel é um jogador grande.

(17) O Taffarel é um grande jogador.

Se ninguém discute a verdade da afirmação contida em (16), dados os quase dois metros de altura de Taffarel, o mesmo não se dá com a afirmação contida em (17), pois aqui o adjetivo *grande* assumiu um tom valorativo, apreciativo: o que está em questão nesse exemplo é a qualidade de Taffarel como jogador, não o seu porte. Esta diferença não é clara para o aprendiz de português como língua estrangeira, que tende a interpretar igualmente os dois enunciados, assumindo em ambos os casos o significado literal de (16).

Na área lexical, algumas particularidades da língua portuguesa também se fazem interessantes, do ponto de vista do português como língua estrangeira. A palavra *gente* e a expressão *a gente*, por exemplo. Podemos empregá-las em enunciados como:

(18) As ruas ficaram cheias de gente feliz.

(19) A gente brasileira morre por futebol.

(20) A gente torceu até o finzinho.

Em (18), *gente* equivale a *pessoas*; em (19), a *povo*; e em (20), a *nós*. O falante não nativo, porém, tende a interpretar (20) como *As pessoas torceram até o finzinho*, uso não consagrado: a palavra *gente* geralmente assume o significado de *povo* apenas quando precedida ou seguida de um especificador: *aquela gente*, *a gente dos países nórdicos*, etc. Evidentemente, não se precisa apontar para um falante nativo a possibilidade de emprego da expressão *a gente* em substituição a *nós*: ele o faz naturalmente, sem mesmo ter consciência do processo linguístico de que está lançando mão. Também, evidentemente, estas particularidades não são claras para o falante não nativo.

Todas estas questões apresentadas, certamente importantes, como se viu, não fazem parte, porém, do conjunto de questões que consideramos as mais relevantes para uma abordagem do português como língua estrangeira. Retomamos aqui então a discussão lançada acima: se entendemos que uma descrição do português como língua estrangeira deve ter como objetivo dar ao falante-aprendiz uma capacidade linguística a mais próxima possível daquela dos falantes nativos, de forma que ele possa não apenas comunicar-se, mas comunicar-se com o máximo de eficácia, então não podemos limitar-nos às questões morfo-sintáticas, intra-frasais. É preciso ampliar o escopo da abordagem, é preciso considerar a língua em uso, é preciso tratar das questões que se situam no campo das estruturas semântico-discursivo-pragmáticas. De certa forma, já se fez isto neste trabalho: apenas a partir de considerações relativas à situação de uso foi possível explicar a adequação da não correlação verbal presente em (15).

Dentre as inúmeras estruturas semântico-discursivo-pragmáticas relevantes ao tratamento do português como língua estrangeira, destacaremos quatro: o tratamento, a ordem, a negação e a ênfase.

A diversidade das formas de tratamento de que dispõe o falante de português se apresenta, sem dúvida, como um campo de

fértil investigação, do ponto de vista do português como língua estrangeira. Tomemos os seguintes enunciados:

- (21) O senhor poderia nos apresentar a sua opinião sobre o jogo?
- (22) Você pode nos dizer o que achou do jogo?
- (23) Dá para o amigo dizer o que achou do jogo?
- (24) Tu quer dizer o que é que tu achou do jogo? ²

Não há dúvida de que temos, em (21) a (24), enunciados possíveis no português do Brasil. Mas em que contextos cada um desses enunciados seria proferido? (21) poderia ser utilizado, por exemplo, durante uma entrevista de televisão, em que o entrevistado fosse uma autoridade - por exemplo, um repórter esportivo entrevistando o Presidente da República sobre o último jogo da seleção brasileira. (22) poderia ser utilizado em ao menos dois tipos de situação: ou (22a) um repórter esportivo entrevistando alguém que ocupa uma certa posição social mas não é uma autoridade, ou (22b) uma pessoa comum conversando com uma pessoa de seu círculo de relações - amigo, colega de trabalho, etc.; (23) poderia ser utilizado por uma pessoa comum conversando com alguém possivelmente de classe social inferior, ou com um prestador de serviço - frentista, balconista, etc.; (24) seria usado exclusivamente em situações extremamente informais, em que o grau de intimidade entre os interlocutores fosse muito alto.

Como se vê, os enunciados acima diferenciam-se pelo registro, segundo o grau de formalidade de cada situação: o registro, como se sabe, guarda relação com a situação de enunciação, com o contexto. Poderíamos classificá-los, sem maiores detalhamentos por enquanto, da seguinte forma: (21) é um enunciado típico de um registro formal; (22), de semi-formal ou

² Evitou-se, neste trabalho, incorrer em tentativas de reprodução de fala oral, do tipo "tu qué", ou "o que que", etc. Entendeu-se que a estrutura morfo-sintática do exemplo já apresenta, por si mesma, o grau de informalidade pretendido. Também não se vai discutir a maior ou menor disseminação do uso do *tu* nas várias regiões do Brasil e/ou nas diferentes camadas sociais, assunto que foge ao objetivo deste trabalho.

coloquial, dependendo do contexto - (22a) e (22b), respectivamente; (23), de coloquial; e (24), de familiar. Mas não só o registro interfere na escolha de uma ou outra estrutura, por parte do falante; a dicotomia proximidade/distanciamento, que se situa no tipo de relação existente entre os interlocutores, também determina essa escolha, não havendo uma relação biunívoca necessária, como se poderia supor, entre formalidade e distanciamento, por um lado, e informalidade e proximidade, por outro. Assim, podemos dizer que temos, em (21), uma relação de grande distanciamento; em (22), de médio distanciamento ou de proximidade, conforme o caso - (22a) e (22b), respectivamente; em (23), de médio distanciamento; e em (24), de proximidade. Resumindo:

- (21) formal e distante
- (22a) semi-formal e meio distante
- (22b) coloquial e próximo
- (23) coloquial e distante
- (24) familiar e próximo

O manejo destas variadas combinatórias de formas de tratamento é simplesmente desesperante, para o falante não nativo do português. Isto porque dominar estas estruturas lingüísticas é muito mais do que simplesmente aprender uma língua estrangeira: é jogar um novo jogo social, com novas regras; é adquirir um novo padrão de relacionamento interpessoal que implica a aplicação de novas regras de polidez.

Se associarmos a questão do tratamento à questão da formulação de uma ordem, aprofunda-se o mergulho nos padrões interacionais:

- (25) (Dona) Maria, traga um cafezinho para nós agora.
- (26) (Dona) Maria, traz um cafezinho para nós agora?
- (27) (Dona) Maria, dá para sair um cafezinho para a gente agora?

Dados os papéis sociais dos interlocutores dos três exemplos acima - patroa e empregada doméstica -, podemos dizer

que se tratam de três casos de emissão de ordem: a patroa está ordenando à empregada doméstica que prepare café e o sirva imediatamente a ela e aos seus acompanhantes. No primeiro caso, (25), a ordem é clara, formulada num ato de fala direto: temos a presença da forma verbal de modo imperativo e do advérbio *agora*. Em certas regiões do Brasil, porém, o uso do imperativo soa excessivamente autoritário, sendo, portanto, evitado. Assim, em (26) a ordem vem mitigada, disfarçada como um pedido, num ato de fala indireto, através do emprego do verbo no presente do indicativo e da forma interrogativa como atenuantes. Em (27) há ainda mais disfarce da ordem: esta já não é apresentada sequer como um pedido, mas como uma (mera) consulta, através da expressão *dá para* associada à forma interrogativa (= é possível?); além disso, surge a expressão *a gente*, que busca introduzir um tom de proximidade e de cumplicidade, como que incluindo a empregada no conjunto dos beneficiários do seu ato de preparar café. Por fim, permeando todos os três exemplos, há a utilização ou não da expressão de tratamento *Dona*, que estaria condicionada pelas respectivas faixas etárias das interlocutoras. A boa vontade de uma empregada em atender a uma ordem de sua patroa pode estar em grande parte determinada, portanto, pela estratégia discursiva usada pela segunda. O que absolutamente não fica claro para o falante não nativo, que tende a usar a forma gramaticalmente dedicada a cada tipo de ato de fala - no caso, o imperativo para formular ordens -, sem se dar conta das possíveis gafes lingüístico-sociais que está cometendo.

A negação é outro ponto interessante para a nossa abordagem. Observem-se algumas repostas possíveis ao convite "Vem ver o jogo aqui em casa?":

(28) - Não.

(29) - É, pode ser.

(30) - Vou ver se dá; eu já tinha combinado ver na casa do João.

(31) - Que tal você ver comigo lá no telão da praça?

(32) - E se a gente fosse para um restaurante com o pessoal?

A primeira resposta, apresentada em (28), é a mais inadequada: a negação pura e simples, direta, a um convite é geralmente considerada rude, ao menos no português do Brasil. Mesmo sem consciência disso, o falante então a evita, criando uma série de mecanismos de mitigação, que vão desde o disfarce de uma maior ou menor indefinição - (29) e (30) - à inversão da situação pela apresentação de uma contra-proposta conciliadora - (31) e (32). O interessante deste tipo de situação é que o falante nativo, ao receber como resposta uma expressão do tipo de (29) ou (30), já compreende que o amigo não está aceitando o convite, ou seja, tem certeza de que ele não vai assistir o jogo na sua casa. O falante não nativo, porém, desavisado, desconhecedor da impossibilidade social de se negar diretamente, interpreta a resposta literalmente, ou seja, acredita que há uma possibilidade de o amigo aparecer para o jogo. E espera. E é aí que ele começa a considerar o brasileiro mal educado: quando este não aparece, certo de que o outro foi capaz de "ler nas suas entrelinhas", como qualquer falante nativo faria.

Diametralmente oposta é a questão da ênfase. Certas afirmações de concordância, agradecimentos, elogios não podem ser enunciados, simplesmente: têm que ser apresentados com ênfase. Imagine-se a conversa entre torcedores de futebol, numa roda de bar, após a derrota da seleção do Brasil. Um pergunta a um dos outros "Você torceu muito ontem?". Resposta:

(33) - Torci.

(34) - E como!

(35) - É claro que sim!

(36) - Se eu torci?...

(37) - Torci de morrer, mas valeu a pena!

A resposta direta, seca, enxuta presente em (33) seria, no mínimo, desconcertante para os interlocutores: torcedor que se preza não torce, se desespera. O que pode estar retratado nas outras opções de resposta: (34) e (36) apresentam afirmações indiretas, disfarçadas na exclamação e na interrogação, afirmações essas que devem ser subentendidas pelo interlocutor - mas é exatamente

nessa "forma velada" de afirmar que se encontra a ênfase, conseguida também pelas necessárias entonações características desses tipos de enunciados; (35) e (37) apresentam respostas claras e diretas, mas com expressões de ênfase: *é claro que e de morrer*. Qualquer falante nativo usa adequadamente, se assim o desejar, estas estruturas de ênfase e ausência de ênfase. Inclusive, a ausência de ênfase é muito frequentemente utilizada para se passar a informação exatamente oposta ao que aparentemente estaria sendo dito. Imagine-se o filho perguntando à mãe, sobre a nova namorada que acabou de lhe ser apresentada: "- Você gostou dela?" Resposta: "- Gostei". Assim, pura e simples: sem entonação, sem exclamação, sem adjetivação, sem mais nada. O que a mãe quer dizer ao filho?... Que não gostou da moça, é claro.

Como ocorre com a questão da negação, a necessidade de ênfase na afirmação não é clara para um falante não nativo do português, uma vez que não se fundamenta em tipos de estruturação linguística, mas sim em padrões de comportamento social, em formas de relacionamento interpessoal. O que os leva, por vezes, à situação oposta àquela criada pela falta de atenuação da negativa: muitas vezes, o estrangeiro é que é tomado por mal educado pelo brasileiro, uma vez que não imprime aos seus comentários, aos seus agradecimentos, às suas concordâncias a ênfase esperada pelo falante nativo.

Como estas, muitas outras questões de ordem semântico-discursivo-pragmática relevantes para a descrição do português como língua estrangeira merecem atenção: o uso de elementos de coesão, as estratégias de persuasão, os pedidos de desculpas, as formas de aconselhamento... Enfim, um sem-número de atos sociais realizados linguisticamente que demandam, por parte do falante, não só o conhecimento das regras de estruturação frasal de uma língua, mas principalmente o domínio dos padrões comportamentais do povo que a utiliza.

Pode-se concluir então que, com relação ao português tomado como língua estrangeira, não é suficiente que se trate de questões mais formais, relativas exclusivamente à estruturação morfo-sintática das frases, como em geral tem sido feito.

Também não é suficiente, em termos de conhecimento mais amplo da língua, que se fique discorrendo sobre aspectos particulares da cultura brasileira em geral (música, religião, culinária, etc.), o que também muitas vezes se faz, geralmente imprimindo-se especial destaque a fatores exóticos ou regionais. Nesses casos, parece que se está partindo do princípio de que o ato de o falante não nativo ler sobre o Brasil seja suficiente para que ele passe a comportar-se como um brasileiro.

Urge, sim, que se desenvolvam estudos concernentes às estruturas semântico-discursivo-pragmáticas do português, uma vez que, como aqui se demonstrou, o bom domínio destas é fator determinante para um eficaz desempenho lingüístico-social do falante não nativo e, portanto, para a sua confortável convivência na sociedade brasileira.

OS GÊNEROS DE DISCURSO NA SOCIOLINGÜÍSTICA LABOVIANA

Vera Lúcia Paredes Silva
UFRJ

A questão dos gêneros de discurso está presente na sociolingüística laboviana desde seus primórdios. Afinal, foram as narrativas de experiência pessoal que serviram de pano de fundo para uma série de análises do inglês não-padrão. Além disso, sua organização interna, em termos de partes constituintes, mereceu um estudo hoje clássico de Labov.(cf. Labov, 1972).

Vale lembrar que para os sociolingüistas variacionistas, as formas variantes da língua, ou seja, as formas alternativas de se dizer a mesma coisa, apresentam padrões regulares de distribuição, e uma das tarefas do pesquisador consiste em captar essas regularidades, relacionando-as a seu contexto de ocorrência. Ora, um dos traços do contexto a serem considerados pode ser exatamente o tipo de texto em que se insere o fenômeno de variação.

Mas o interesse de Labov por narrativas de experiência pessoal teve motivações mais amplas. Elas emergem como um tipo de discurso que permitiu avaliar a fluência real de pessoas de baixa condição social, no caso, os grupos de adolescentes negros americanos, talentosos contadores de histórias quando deixados à vontade em conversas entre si. Assim, desprezando a entrevista tradicional, que cria uma relação assimétrica entre entrevistador e entrevistado, e explorando o chamado "paradoxo do observador", Labov obteve exemplos vivos de narrativas e pôde contestar a hipótese bernsteiniana da "pobreza ou privação verbal". Esse material, por sua vez, favoreceu a análise da organização do gênero, levando ao trabalho clássico já mencionado sobre as partes componentes da narrativa.

Antes de prosseguirmos, talvez seja necessário um esclarecimento inicial sobre como se entende a diferença entre os termos **gênero de discurso** e **tipo de texto**. Partindo do princípio

de que uma categorização dessa ordem não pode ser feita senão em níveis e que é necessário levar em conta critérios formais e funcionais (cf. Paredes Silva, 1997), vou distinguir aqui, por um lado, **tipos de texto**, enquanto estruturas disponíveis na língua, formas convencionais de que o falante dispõe na língua quando quer organizar o discurso, marcadas por determinados traços linguísticos, como tempo/aspecto/modo do verbo, pessoa do discurso predominantemente referida, tipo de predicado, unidade semântica básica, unidade sintática básica. Por outro lado, identifico como **gêneros de discurso** a utilização dessas estruturas em situações reais de comunicação – instâncias de uso – em que elas aparecem sob uma organização típica, associadas a diferentes situações comunicativas. Assim, apenas para ficar com o exemplo mais óbvio, estruturas narrativas podem realizar-se numa estória ou numa reportagem policial, estruturas procedurais estão presentes numa receita ou num manual de instruções. Nessa perspectiva, a rigor, as análises de Labov (1972) dizem respeito a sequências narrativas (tipo de texto) inseridas em conversas (gênero) entre adolescentes.

A partir dessas colocações, retomemos nosso ponto. Esta apresentação se divide em três momentos, que correspondem a três maneiras pelas quais o estudo dos gêneros de discurso pode interessar ao sociolinguísta laboviano. A primeira se identifica com uma tradição que explora a estrutura do texto de per si; outra perspectiva examina se determinado fenômeno pode ser influenciado pelo gênero ou tipo de texto em que se insere. Em outras palavras, o gênero de discurso (ou o tipo de texto) poderia funcionar como uma variável linguística, como um contexto correlacionado à variação. Finalmente, o terceiro momento caminha no sentido inverso: trata-se da utilização de uma variável linguística para ajudar a definir e reconhecer um tipo de texto.

1. Dentro da primeira perspectiva, o trabalho de Schiffrin (1981) sobre a variação entre passado simples e presente histórico em narrativas do inglês é pioneiro na tentativa de conciliar a análise

quantitativa laboviana com conhecimento resultante de análises qualitativas de narrativas.

Schiffrin (1981) examina como a organização da narrativa delimita o campo no qual o presente histórico pode ocorrer. A tradição gramatical costuma atribuir ao uso do presente histórico em narrativas uma intenção de "dar vivacidade a fatos ocorridos no passado" (Cunha, 1970) — um efeito estilístico, portanto. Schiffrin lembra que o presente histórico e o passado simples do inglês traduzem a mesma informação referencial, mas sua função na narrativa vai além do significado referencial.

Tomando por base as partes constituintes da narrativa de acordo com o modelo de Labov, 1972 e Labov & Waletzky, 1967, (*resumo, orientação, complicação, avaliação, resolução, coda*) a autora mostra como nosso conhecimento dessa estrutura da narrativa ajuda a estabelecer onde o presente histórico pode ser usado para descrever eventos passados. A narrativa é aqui entendida como uma recapitulação de experiências passadas, na qual os eventos são geralmente apresentados na ordem em que ocorreram, e as orações que constituem o cerne da narrativa apresentam uma relação de junção temporal. Ora, as orações numa narrativa se relacionam de maneira diferente com esse esquema temporal. Por exemplo, as orações da *orientação* descrevem informação de fundo — aspectos do ambiente, tempo e espaço do evento, características dos personagens, enfim, estados existentes ou processos estendidos, não apresentando ordenação temporal. Assim, como a sequencialidade não se impõe, podem apresentar o verbo em outros tempos, como o presente habitual, por exemplo. Isso permite que a *orientação*, normalmente inicial, possa também vir encaixada em outras partes da narrativa, sem que se perca o fio da meada. Quanto ao presente narrativo, ele vai ocorrer especialmente na *complicação*. Isso se explica pelo fato de, nesse caso, o tempo do verbo não precisar ser usado para fornecer uma referência de tempo. O passado não se faz necessário para indicar que um evento ocorreu anteriormente a outro. A compreensão dos eventos como sucessivos está disponível através do esquema temporal da narrativa, dispensando a morfologia verbal. Ao

mesmo tempo, a autora mostra que o presente histórico nunca ocorre em orações do *resumo*, de *avaliação externa* nem na *coda*.

A título de ilustração, vejamos um rápido exemplo de narrativa com alternância entre pretérito e presente histórico, extraído do *corpus* PEUL/UFRJ:

1)E. Você já passou por algum perigo de morte?

F. Já.

E. Como é que foi?

F. Tava andando de bicicleta na casa da minha tia, né? Aí, tem uma descida e aqui vem, vem carro, né? E aqui é a casa da minha tia, não dá pra ver que carro vem, né? Eu desci de bicicleta. Aí, nisso que eu venho o carro *freia* em cima de mim, né? Aí o pedal da bicicleta *bate* no, no paralamas do- paralamas, né? aquele negócio que costumava sentar? paralamas mesmo, eu acho.

E. Parachoque.

F. Parachoque, é. O pedal bateu no parachoque, aí me jogou em cima da calçada. (inint) meu dedo ficou em carne viva. (Aleksander, 13 anos).

Na mesma linha de Schiffrin, o trabalho de Silva-Corvalán (1983) sobre narrativas orais do espanhol chileno trata da distribuição de tempo e aspecto na narração espanhola, levando em conta especialmente o uso do presente. Seus resultados confirmam os achados de Schiffrin, de que é apenas na *complicação* que é possível o presente assumir um valor perfectivo, em orações ordenadas estritamente, de acordo com uma seqüência temporal em que não pode haver deslocamentos.

Ainda no mesmo trabalho ela mostra que apesar de o imperfeito no espanhol apresentar, como no português, muitos valores, o contexto de *orientação* anula o significado de repetição, de iteração, que é perfeitamente possível em outros contextos. Desse modo, os dois trabalhos comentados ilustram a primeira perspectiva sob a qual encarar os gêneros no quadro da sociolingüística laboviana: a estrutura do gênero em si mesma.

2. Nosso segundo momento diz respeito à utilização de categorias de gênero como variável sociolinguística, favorecendo a escolha de tal ou qual forma variante. Sabemos que mudanças no contexto, este compreendendo a situação de fala e os envolvidos na interação, podem levar à escolha de um estilo (de fala) mais ou menos prestigiado, mais ou menos formal. Veja-se o caso do dequeísmo, estudado por Mollica (1989), que o atesta surgindo em contextos de maior formalidade. Assim também é uma hipótese bastante plausível a de que o gênero ou o tipo de texto em que uma variável se insere poderá levar a diferentes escolhas. Em outras palavras, uma análise quantitativa laboviana pode aferir o peso de determinado gênero de discurso na escolha entre formas alternativas.

Uma das dificuldades desta empreitada, no entanto, reside na própria categorização e delimitação dos gêneros, ou melhor, dos tipos de texto.

Neste momento é preciso marcar bem a distinção. Tomemos um exemplo, para torná-la mais clara. A entrevista sociolinguística e a carta pessoal são, sem dúvida gêneros de discurso, no sentido de unidades comunicativas que funcionam em situações reais de uso da língua. No entanto, sabemos que se trata de gêneros complexos, uma vez que podem incorporar uma variedade de estruturas discursivas. Assim, tanto na entrevista como na carta pessoal, podemos encontrar seqüências narrativas, descritivas, argumentativas, etc. Para fins de uma análise quantitativa variacionista, a cada ocorrência de um fenômeno variável _suponhamos, presença/ausência de sujeito, uso/não uso da marca de plural_ tem que ser atribuída uma categoria identificadora do gênero em que se insere. Esta categoria fará parte de uma cadeia de codificações a ser submetida ao tratamento computacional.

Vou ilustrar essa perspectiva com dois trabalhos sobre o português do Rio de Janeiro, ambos envolvendo exatamente os gêneros complexos acima mencionados, a saber, entrevista e carta pessoal.

Oliveira e Silva e Macedo (1996) dedicaram-se ao estudos dos chamados marcadores conversacionais ou marcadores discursivos. Trata-se de partículas bastante frequentes na fala, mas raras na escrita que, como se sabe, provêm de diversas classes gramaticais (verbos, como **olha**, **entendeu**; advérbios, como **bem**, **sim**, **não**; interjeições como **ah**, etc) e desempenham diversas funções organizadoras no discurso, como marcação de início ou fim de tópico, ou sinais referentes ao uso dos turnos. No artigo referido, as autoras apresentam resultados de uma abordagem variacionista dos marcadores discursivos, no *corpus* de 64 entrevistas sociolinguísticas do Projeto Integrado PEUL/UFRJ. Tomaram inicialmente apenas os itens mais frequentes, a saber: os iniciadores (**ah**, **boni**, **olha**), os requisitos de apoio discursivo (**né?**, **sabe?** **entendeu?**), a forma **assim**, o seqüenciador **aí**.

Dizem as autoras:

"Não seria possível estudar quantitativamente essas formas sem uma primeira grande separação dos vários gêneros de discurso. Nenhum dos marcadores se restringe a um só gênero, mas havíamos observado que cada um ocorria com mais frequência em determinado tipo. A entrevista em si pode ser considerada um grande gênero, mas mesmo assim nela podem ser reconhecidos traços de argumentações, narrativas, diálogos, descrições de vida, receitas, etc. Como em muitos trechos houve dificuldade de delimitar claramente os gêneros, em cada entrevista isolamos os traços representativos de cada gênero, definidos com base em Garcia (1967) e em Labov e Waletzky (1967)".(p.14)

Desse modo, Oliveira e Silva e Macedo distinguem narrativas, descrições de vida, argumentações, diálogos, citações, descrições e receitas.

A análise levou em conta cada conjunto de marcadores e a frequência foi calculada pelo número de marcadores com relação ao total de orações no trecho considerado como pertencente a um tipo. As tabelas 1 e 2 a seguir mostram alguns resultados, com destaque para a predominância de Requisitos de Apoio Discursivo em textos argumentativos e para o uso de **aí** em narrativas e receitas, textos onde um seqüenciador se faz mais necessário:

Gênero	Apl/T	%	Peso Rel.
Argumentação	1281/6954	18%	,72
descrição	374/2585	14%	,59
descrição de vida	150/1052	14%	,58
receita	99/820	12%	,45
narração	878/7803	11%	,48
citação	21/900	2%	,18

Tabela 1 - Emprego dos Requisitos de Apoio Discursivo por gênero de discurso (Oliveira e Silva & Macedo 1996)

Gênero	Apl/T	%	Peso rel
Receita	117/702	17%	,80
Narrativa	1225/7753	16%	,80
Desc. de vida	85/1047	8%	,60
Descrição	154/2376	6%	,50
Argumentação	186/7037	3%	,30
Diálogo	59/2338	3%	,30
Citação	11/943	1,27%	,10

Tabela 2 - Emprego de "af" por gênero de discurso (Oliveira e Silva & Macedo, 1996)

O outro trabalho que vou mencionar trata da variação entre formas de pretérito imperfeito e futuro do pretérito na fala e na escrita informal do Rio de Janeiro, em contextos como: a) Se essa rua fosse minha, eu **mandava/ mandaria/ ia mandar/ iria mandar** ladrilhar; ou b) Ele disse que **vinha/ viria**. Trata-se da dissertação de mestrado de Costa (1997). A autora trabalhou com a modalidade falada (*corpus* PEUL, já mencionado) e com a escrita, num *corpus* de cartas pessoais. Quanto à fala, o fenômeno em questão foi identificado em quatro tipos de texto: *narrativo*, *descritivo*, *argumentativo* e *lista de atitudes hipotéticas*. Detenhamo-nos um pouco no último deles, já que os três

primeiros, em linhas gerais, são mais facilmente identificáveis. Não se imagine, no entanto, que tenha sido simples a tarefa de segmentação, em todos os casos.

A proposta de tratar *listas* como um tipo de texto aparece em Schiffrin (1994), que as relaciona à *descrição*. Basicamente nas *listas* enumeram-se categorias, e não se apresentam eventos, como em *narrativas*, não havendo seqüência temporal. Há, no entanto, listas que se assemelham a narrativas, já que a enumeração incide sobre eventos, embora não experienciados. Nesse caso, o que marca a diferença entre *narrativas* e *listas* é a inexistência, nestas últimas, de elementos avaliativos, uma vez que com uma lista não se visa chegar a um ponto, mas simplesmente enumerar exemplares de uma categoria. As vezes os itens da lista se expressam em orações, como no exemplo de lista abaixo, e nesse caso a proximidade com narrativas é maior. Os exemplos a seguir ilustram os tipos considerados:

2) Seqüências argumentativas:

(Hipótese de o PDT buscar aliança com o PT)...existe algumas pessoas que defendem assim a favor, não é? Que são a favor dessa ligação. Porque o PT **teria** condições de se desenvolver, ele **pegaria** uma secretaria e .. e (hes) **iria** fazer um trabalho, não é? (Corpus PEUL)

3) Lista de atitudes hipotéticas:

(Sobre ganhar na loteria) Aí talvez eu **montaria** um consultório, **colocaria** o dinheiro na caderneta de poupança. E **ficaria** lá. E **botaria** no meu consultório mais tarde. **Daria** um pouco à minha família, quer dizer, **beneficiaria** a minha família, né? (Corpus PEUL)

4) Seqüências narrativas/descritivas

(Busca a um colega que fugiu do quartel)...Eu falei: "Então corre." Se ele corresse, eu **atirava**. Nas pernas dele. Mas eu **atirava**. Aí ele parou: "Pô, deixa eu ir embora, ô, compadre...(Corpus PEUL)

As tabelas 3 e 4 apresentam os resultados obtidos. Note-se que aqui os textos descritivos estão amalgamados aos narrativos, mas isso se deveu à pequena quantidade daqueles e à semelhança

de comportamento com relação à variável estudada. Como se pode constatar, o uso do futuro do pretérito é favorecido em textos argumentativos, enquanto o imperfeito predomina em textos narrativos/descritivos.

Fatores:	Apl/T	%	Peso.rel
Argumentativo	149/312	48%	.61
Lista de atitudes hipotéticas	58/207	28%	.44
Narrativo/descritivo	21/141	15%	.33

Tabela 3 - Influência do tipo de texto na escolha da variante Futuro do Pretérito (Costa 1997)

Fatores:	Apl/T	%	P.rel
narrativo/descritivo	73/141	52%	.65
Lista de atitudes hipotéticas	63/207	30%	.46
argumentativo	93/312	30%	.46

Tabela 4 - Influência do tipo de texto na escolha da variante Imperfeito (Costa 1997)

3. O terceiro momento a que me referi inverte um pouco a perspectiva. Neste caso, não se trata de delimitar numa entrevista os diversos tipos de texto, mas de aproveitar o fenômeno variável sob análise como pista, indício de onde se tem um determinado tipo de texto.

Gryner (1990) analisa a variação entre construções condicionais potenciais, contrapondo simultaneamente tempo, modo e conexão. Assim, ao lado da condicional padrão, com verbo no futuro do subjuntivo (5), temos a construção com verbo no presente do indicativo (6) e finalmente o uso do indicativo numa construção justaposta (7).

5) Se correr, o bicho pega. (FS)

6) Se corre, o bicho pega. (PI)

7) Corre, o bicho pega. (JUST)

Ao proceder ao levantamento de dados, logo ficou claro para a pesquisadora que as construções de seu interesse ocorriam especialmente em “situações propícias ao debate de questões polêmicas em que o objetivo do locutor é conseguir a adesão do interlocutor para seu ponto de vista” (p.113), em outras palavras, em contextos de natureza argumentativa. Gryner menciona o trabalho de Lavandera (1984) como o pioneiro na interpretação da alternância entre modos verbais como estratégia argumentativa. Na análise do português falado aqui discutida, Gryner defende que o emprego das formas variantes acima citadas “fornece subsídios para uma subcategorização das funções argumentativas.”(p.115) Ela procura estabelecer como os elementos discursivos correlacionados ao subjuntivo vs. indicativo e conexão vs. justaposição se associam visando à produção do texto argumentativo”.(p.117)

Discute três contextos que favoreceram uma variante em oposição à outra: generalização, exemplificação e perspectiva do argumento_ todos elementos que têm sido associados à construção da argumentação. As seqüências abaixo ilustram esses contextos, sendo que os primeiros podem ser marcados positiva ou negativamente, e a perspectiva pode ser de confirmação, neutralidade e refutação:

8) (+ generalizada)

(demonstrar ciúme) dá muito problema, sim, muita briga, discussão demais: você **tem** (JUST) ciúme de uma pessoa...não pode ver a pessoa conversando com outra que já fica grilada. Isso dá muita discussão, dá até caso de morte, né?

9) (- generalizada)

.... se algum dia eu gostar (FS) de um cara, **achar** (FS) que eu não devo casar e nem ele...eu prefiro juntar, sinceramente... Eu não sou de acordo com o casamento.

10) (+exemplo)

Fazer planos não dá certo, né?... no meu caso, vamos supor, tipo plano: **tiro** (JUST) o mestrado, não consigo o emprego, **vem** (JUST) a calhar filho... Então não dá pra responder, M., sei lá...

11) (- exemplo)

Tem um cara que disse (...) que se você não **tem** (PI) conhecimento da realidade, você não pode intervir nela.

12) (confirmação) cf. exemplo 8 (+generalizada)

13) (neutralidade)

Eu não sou contra a virgindade. Eu acho que se a pessoa **for** (FS) virgem, tudo bem, casa. Se não **for** (FS), tudo bom; o rapaz gostou, casa.

14) (refutação)

Eu procurei dar a educação melhor a eles (...) Se mais tarde ela **errar** (FS), eu ficaria tranquilo também. Porque eu sei que não entreguei ela nessa...nessa vida.

Os resultados apontaram que as condicionais - generalizadas, -exemplo e de refutação referem-se a fatos menos conhecidos, mais distantes, o que favoreceu o FS. Por outro lado, as de + generalização, + exemplo e confirmação se situam no pólo oposto, favorecendo as formas de indicativo. Parece haver consistência nessas escolhas, que corresponderiam em última instância à escolha entre duas estratégias argumentativas distintas: a argumentação por adesão e a argumentação por distanciamento. A tabela 5 abaixo reúne os resultados para as três variantes, de acordo com a variável generalização:

Fator	(FS)			(PI)			JUST			Total
	Apl	%	P.rel	Apl	%	P.rel	APL	%	P.rel	
+gen	479	26%	,35	520	28%	,65	548	30%	,58	1814
-gen	685	68%	,65	92	9%	,35	106	10%	,42	975

Tabela 5. Correlação entre generalização e uso das variantes FS, PI, e JUST (Gryner 1996)

Posteriormente, em trabalho sobre a organização interna da argumentação, à semelhança do trabalho de Labov para as narrativas, a autora chega a utilizar a existência de construções hipotéticas potenciais como critério para identificar seqüências argumentativas.

À guisa de conclusão

Pode-se dizer que a sociolinguística laboviana não é de hoje que se tem interessado pela questão dos gêneros de discurso. Sejam eles tomados de uma maneira mais ampla, como enquadre geral — e nesse sentido não haveria muita diferença de outras abordagens que se dedicam ao estudo da língua em uso, como o funcionalismo givoniano, que realizou inúmeros estudos no âmbito da narrativa. Seja considerando como diferenças sintáticas e semânticas são sensíveis à estrutura interna de um tipo de texto.

O tratamento mais problemático dos tipos de texto na sociolinguística se dá como variável, ou seja, como controle de um tipo de contexto que pode favorecer uma variante em detrimento de outra. A dificuldade, como vimos, decorre das exigências de segmentação e categorização definida. Isso não tem impedido, entretanto, as tentativas e avanços de pesquisadores no sentido de incorporar uma classificação de tipos de texto às suas análises variacionistas, como vimos no item 2, acima. Várias alternativas têm sido buscadas. Um sistema que confronte os traços característicos de cada tipo de texto permitirá soluções intermediárias. As chamadas *descrições de vida* em Oliveira e Silva & Macedo (1996) são um exemplo de solução dessa natureza: as autoras se defrontavam com seqüências que, por um lado, obedecem a uma ordem cronológica, são referentes a acontecimentos passados, centrados na mesma pessoa (traços da narrativa), mas cujo tempo verbal característico é o imperfeito. Além disso, não visam a um ponto, como uma estória (e nesse sentido, se assemelham a enumerações de atividades, como as listas de Shiffrin, 1994). Assim, propuseram a classificação de *descrições de vida* para tais seqüências em sua análise dos marcadores.

Finalmente temos a possibilidade de, a partir da análise de uma variável (por exemplo, uso do subjuntivo ou indicativo nas condicionais potenciais) atribuir identidades funcionais (e classificações) a seqüências de discurso. De fato, a partir de seu trabalho com essas construções, Grynér acabou por chegar a uma

classificação de partes da argumentação à semelhança do trabalho de Labov para a narrativa.

Assim, a sociolinguística laboviana tem contribuído para a identificação de diferentes tipos de texto, ao examinar como as formas linguísticas se ajustam a certos padrões de distribuição.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- COSTA, Ana L. P. (1997) *A variação entre formas de futuro do pretérito e de pretérito imperfeito no português informal do Rio de Janeiro*. Dissertação de Mestrado. UFRJ
- GRYNER, Helena. (1990) *A variação de tempo-modo e conexão nas orações condicionais do português*. Tese de Doutorado, UFRJ
- .(1996) Variação modal como estratégia argumentativa. In: MACEDO, RONCARATI & MOLLICA (orgs) *Variação e discurso*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
- MOLLICA, M.C. (1989) *Queísmo e dequeísmo no português do Brasil*. Tese de Doutorado. UFRJ.
- LABOV, W. (1972) *Language in the inner city*. Philadelphia, Univ. of Pennsylvania Press.
- OLIVEIRA e SILVA, G.M. & MACEDO, Alzira.(1996) Análise sociolinguística de alguns marcadores conversacionais. In: MACEDO, RONCARATI & MOLLICA (orgs) *Variação e discurso*. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro.
- PAREDES SILVA, V.L. (1997) Forma e função nos gêneros de discurso. *ALFA* (Revista de Linguística) São Paulo, V.41 (n.esp) p.79-98
- SCHIFFRIN, D. (1994) *Approaches to discourse*. Cambridge: B.Blackwell.

GÊNEROS DE TEXTOS, HETEROGENEIDADE TEXTUAL E QUESTÕES DIDÁTICAS

Anna Rachel MACHADO

LAEL-PUC/SP

*Inútil me classificar. Eu
escapulo fugindo. Gênero não
me interessa mais. Eu quero o
mistério.*

Visão do Esplendor. Clarice Lispector

0. Introdução

Em primeiro lugar, quero agradecer aos organizadores dessa mesa, em especial à Prof^a. Vera Paredes, pelo convite a mim feito para dela participar, o que não só muito me honra mas também muito me estimula, na medida em que permite que confrontemos nossas diferentes visões sobre as possíveis definições e análises dos gêneros, o que pode permitir que essas visões sejam mutuamente enriquecidas.

Em segundo lugar, quero esclarecer que a abordagem que vou aqui apresentar e discutir coloca-se ao lado de uma Linguística Aplicada profundamente comprometida com as questões de ensino-aprendizagem, que não se assume como mera aplicação dos conhecimentos provenientes da Linguística ou de outra disciplina de referência, e que tem como foco de estudo objetos de conhecimento pertinentes para o ensino da produção e da compreensão de textos nos diferentes níveis de ensino.

Atualmente, sem dúvida alguma, um desses objetos, cuja pertinência é quase consensualmente aceita é exatamente o gênero (de texto ou de discurso, de acordo com a teoria adotada). Evidência do que afirmamos pode ser depreendida na leitura dos novos Parâmetros Curriculares Nacionais para Língua Portuguesa, para o terceiro e o quarto ciclo do ensino fundamental, nos quais se

afirma, explicitamente, que "a noção de gênero, enquanto constitutiva do texto, *precisa* ser tomada como objeto de ensino" (cf. Bräkling et al., 1998: 13, grifo nosso).

Ainda nos mesmos Parâmetros, na orientação para a produção de textos orais (cf. Bräkling et al., 1998:72), as autoras postulam que o professor deve utilizar "procedimentos de preparação prévia e de monitoração simultânea da fala que ofereçam um *corpus* de textos organizados nos gêneros previstos como referência modelizadora (...) e "que isolem os diferentes componentes do gênero a ser trabalhado".

Entretanto, apesar de concordarmos com essa orientação geral dos PCNs, tal como já a defendemos anteriormente (Machado, 1998), podemos dizer que ela nos coloca diante de uma situação semelhante à descrita por François (cf. 1997: 201), quando afirma que " (...) freqüentemente (sempre?) em 'ciências humanas', o que serve para explicar é fonte de um novo problema, mais obscuro que o que devia explicar".

Se a noção de gênero contribui, certamente, para explicar o uso efetivo da linguagem, isso não quer dizer que ela se encontre suficientemente clara e que haja critérios precisos, claros, para a descrição dos seus componentes, descrição essa que julgamos imprescindível e anterior a qualquer projeto de intervenção didática levado a sério. Portanto, é para essa questão que dirijo minha intervenção nesta mesa: como isolar esses diferentes componentes de forma que possam ser transmissíveis e generalizáveis? Como descrever gêneros?

Para discutirmos essas questões, dividimos essa intervenção em três blocos: inicialmente, traçaremos o quadro teórico mais geral em que se coloca nossa reflexão, com a sua correspondente concepção de gênero, quadro esse que tem guiado as pesquisas que desenvolvemos e orientamos no Programa de Estudos Pós-graduados em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. A seguir, apresentaremos o método de análise que temos seguido para a descrição de gêneros particulares e, finalmente, a partir daí,

apresentaremos algumas conclusões a que os resultados dessas análises nos têm conduzido, discutindo algumas das conseqüências de ordem didática a serem retiradas dessas análises.

1. Pressupostos teóricos

O quadro epistemológico em que nos colocamos é o de uma linha de psicologia de linguagem específica, rotulado como *interacionismo sócio-discursivo* (Bronckart, 1996), e desenvolvido fundamentalmente pela equipe da Section Didactique des Langues, da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra, sendo Bronckart, Schneuwly e Dolz seus autores principais. Esse interacionismo sócio-discursivo se apóia em dois grandes pilares: de um lado, em relação à teoria do desenvolvimento, em Vygotsky, e em relação à teoria de linguagem, em Bakhtin.

Entretanto, o grupo de Genebra tem procurado ir além desses dois autores, desenvolvendo suas idéias fundamentais e ainda reconceptualizando, nesse quadro, diferentes aportes de teorias lingüísticas que reconhecem o caráter primordial das dimensões textuais e discursivas da linguagem. Além disso, essa abordagem mantém um diálogo constante com diferentes correntes das ciências humanas/sociais - dentre as quais se destaca a teoria do agir comunicativo de Habermas - que reconhecem o caráter central, primeiro, das dimensões sócio-discursivas da linguagem, assim como o seu papel decisivo na constituição do psiquismo humano.

Sem entrarmos nos conceitos mais amplos da teoria do interacionismo sócio-discursivo e buscando focar o que se refere mais diretamente ao tema desta mesa, consideremos mais detalhadamente as teses defendidas em relação ao processo de produção textual, que são defendidas sobretudo em Bronckart (1996). Em primeiro lugar, defende-se aí uma tese central, segundo a qual, nesse processo de produção, desenvolve-se uma dialética permanente entre as restrições sócio-históricas-discursivas e o espaço de decisão de um determinado agente ao produzir um texto. Assim, a produção de qualquer texto empírico é definida como

sendo exatamente o resultado desse processo dialético entre, de um lado, os conhecimentos do agente produtor sobre os *gêneros* em uso na sociedade, que se constituem como restrições sócio-históricas discursivas, e, do outro lado, as representações que esse agente mobiliza em relação a uma determinada *situação de ação de linguagem* específica em que está situado.

Essa situação de ação de linguagem é considerada como uma *base de orientação* (Schneuwly, 1988) para a produção textual, congregando as representações do agente produtor sobre determinados aspectos do mundo físico e do mundo sócio-subjetivo, que exercerão uma influência sobre o texto efetivamente produzido. Essas representações são mobilizadas em dois sentidos: de um lado, como *contexto de produção*¹; de outro, como *conteúdos ou referentes textuais*.

Os gêneros, por sua vez, são vistos como modelos sócio-historicamente construídos, presentes no intertexto, cada um deles sendo mais ou menos típico de uma ou outra situação de atividade social. Mas, como são definidos esses gêneros na teoria exposta? Para responder a essa questão, prevalece aqui a definição de Bakhtin (1953), para quem os gêneros de discurso são *formas relativamente estáveis de enunciados*², construídos por cada esfera social de utilização de linguagem, de acordo com suas condições específicas e suas finalidades. De acordo ainda com Bakhtin (1953), esses gêneros se caracterizam por "um conteúdo temático,

¹ Esse *contexto de produção* envolve as representações relativas tanto ao mundo físico quanto ao mundo sócio-subjetivo, constituindo-se, assim, por oito parâmetros definidos: o locutor, o receptor, o lugar e o tempo da produção, o enunciador, o destinatário, a instituição social na qual se dá a interação e os objetivos ou efeitos que o produtor busca alcançar sobre o destinatário.

² Bronckart (1996) toma o termo *enunciados* como sinônimo de *textos*; daí a expressão *gêneros de textos* e não *gêneros de discurso*. Observe-se, entretanto, que a noção de texto envolve sempre o contexto, guardando-se o termo *discurso* para segmentos desses textos que, pelas unidades lingüísticas aí presentes, indicam diferentes tipos de relação com o contexto.

isto é, por aquilo que é ou pode ser dito através do gênero; por uma certa construção composicional, isto é, por uma certa estrutura particular do todo e por um certo estilo, isto é, por configurações específicas das unidades de linguagem derivadas, sobretudo, da posição enunciativa do locutor, por conjuntos particulares de seqüências que compõem o texto, etc.” (Schneuwly, 1994).

Entretanto, quando nos voltamos para a análise de textos efetivamente realizados, orais e escritos, e admitindo que todos eles, orais ou escritos, são filiados a um determinado gênero, a clareza dessa definição logo esbarra com a dificuldade considerável que encontramos na descrição e classificação dos gêneros e na identificação de um texto como sendo pertencente a um gênero *x* ou *y*, dificuldade essa com a qual muitos e muitos pesquisadores têm se confrontado no decorrer de séculos de reflexão sobre essa questão.

Essa dificuldade é atribuída por Bronckart (1996) a diferentes motivos. Em primeiro lugar, devido ao fato de que os gêneros são construtos históricos, eles não são entidades fixas, mas se encontram em uma *relativa* estabilidade – tal como já afirmava Bakhtin. Na verdade, eles se encontram em mudança permanente, transformando-se, nascendo ou desaparecendo de acordo com as diferentes transformações que vão ocorrendo nas sociedades.

Em segundo lugar, mesmo sendo reconhecidos e delimitados pelos falantes de uma determinada sociedade de uma forma mais ou menos precisa (por exemplo, somos mais ou menos capazes de reconhecer uma notícia, uma petição judicial, um conto de fadas, etc.), eles se configuram, no seu conjunto, aos olhos dos usuários de uma língua, segundo uma figura utilizada por Bronckart (1996) sob a forma de uma *nebulosa* constituída por pequenos pontos mais ou menos estabilizados e por conjuntos de textos com contornos pouco definidos e em intersecção parcial. Em outras palavras, há gêneros que são claramente definidos e nomeados, como por exemplo, os gêneros muito formalizados da área jurídica, mas há gêneros para os quais as definições e os critérios de classificação ainda são muito móveis e/ou divergentes. Pode até mesmo acontecer que alguns desses gêneros não tenham nem mesmo um

nome que seja compartilhado pelos agentes produtores de uma determinada sociedade.

Em terceiro lugar, além dessa mobilidade e dessa fluidez característica dos gêneros, defrontamo-nos ainda com o fato de que eles podem ser classificados por critérios múltiplos, que vão desde critérios de ordem pragmática até o simples critério do tipo de suporte utilizado para sua circulação. Evidentemente, isso nos permite efetuar as mais diferentes classificações que se entrecruzam. Em quarto lugar, o texto empírico, oral ou escrito, que é o que podemos ter como objeto efetivo, concreto, de análise, ao mesmo tempo que é o produto de uma reprodução das características gerais de um determinado gênero, também nunca é uma simples cópia de um modelo, mas o resultado de uma adaptação das características desse gênero aos valores atribuídos pelo agente produtor à sua situação de ação de linguagem específica e única. Por isso, além das características comuns a um determinado gênero, o texto também vai exibir propriedades irredutivelmente singulares. Portanto, no processo de análise desse objeto concreto que é o texto, estaremos sempre confrontados a realizações muito diferenciadas de um mesmo gênero.

Finalmente, em quinto lugar, ainda segundo Bronckart (1996), as várias tentativas que já se fizeram para descrever e classificar os gêneros em função das características linguísticas que neles estão presentes já nos mostraram que não se pode detectar uma correlação direta entre gênero e características linguísticas. De fato, o que se tem observado é que um texto pertencente a um mesmo gênero pode ser – e frequentemente o é – composto de vários segmentos distintos, com características linguísticas diferenciadas. Um romance histórico, por exemplo, pode ser constituído por um segmento principal no qual a cronologia dos acontecimentos é exposta e por segmentos intercalados que introduzem diálogos de personagens ou comentários de autor.

Assim, o que se tem evidenciado é o fato de que é somente no nível desses segmentos específicos que podem ser identificadas configurações de unidades linguísticas e de formas de organização sintática relativamente estáveis. Por exemplo, quaisquer que sejam

os gêneros nos quais os segmentos de relato de acontecimentos vividos, de narração, de diálogo, de exposição, etc., se inscrevem, eles apresentam semelhanças lingüísticas (presença de determinados subconjuntos de tempos verbais, de pronomes, de organizadores, etc.). Portanto, seriam esses segmentos – que na teoria defendida por Bronckart, são os *tipos de discurso* –, e não diretamente os gêneros nos quais esses segmentos se inscrevem, que poderiam ser identificados com base em propriedades lingüísticas singulares. Em outras palavras, pela análise das unidades lingüísticas podemos chegar aos tipos de discurso que constituem um determinado gênero, e não diretamente ao próprio gênero.

Quando se trata, portanto, de pensar uma possível ação didática centrada no ensino-aprendizagem, essa dificuldade de descrição tem necessariamente de ser levada em conta. Sem dúvida, no quadro da didática de línguas, como o faz os PCNs para Língua Portuguesa, concordamos com a afirmação de que aumentar o conhecimento dos aprendizes sobre os gêneros a que não têm acesso no cotidiano é uma tarefa fundamental da escola, pois esses seriam, de acordo com Schneuwly (1994), verdadeiros instrumentos. Como instrumentos semióticos, no sentido vygotskiano do termo, eles permitem agir verbalmente numa determinada situação; assim, propiciar o acesso a esses instrumentos é uma forma de propiciar melhores condições para a ação dos indivíduos na sociedade. Resta, entretanto, o problema de como descrevê-los adequadamente, para, a partir daí, podermos efetuar uma transposição didática adequada a esses objetivos.

Nos trabalhos de pesquisa que temos dirigido no LAEL-PUC/SP, todas essas dificuldades têm ficado evidentes. Nesses trabalhos, buscamos uma descrição que nos possibilite a construção do que chamamos *modelos didáticos de gêneros*, que, de acordo com a equipe de Genebra, mais especificamente de acordo com de Pietro et al. (1997), seria *um objeto descritivo e operacional construído para apreender o fenômeno complexo da aprendizagem de um gênero e orientar as práticas*. Esse modelo didático desempenharia um papel de exemplo, guiando os

objetivos a serem atingidos e a elaboração de seqüências didáticas apropriadas a esses objetivos; evitando-se, porém que seja transformado em um estereótipo ou em um molde, o que fugiria exatamente aos pressupostos teóricos assumidos. Além disso, esse modelo não precisa ser perfeito nem teoricamente puro, podendo reunir em um todo diversas referências teóricas, desde que não haja contradições internas e que se respeite as reais necessidades dos alunos envolvidos em uma determinada situação didática.

3. O método de análise

Assim, conscientes desses problemas, temos buscado efetuar descrições de gêneros, tomando por hipótese que não podemos descrevê-los diretamente, mas que podemos identificar os seus componentes, levando em conta diferentes aspectos, incluindo-se aí as modalidades recorrentes de composição dos tipos de discurso e dos tipos de seqüências que os caracterizam. Dessa forma, temos seguido as seguintes etapas:

a) em primeiro lugar, selecionamos um *corpus* significativo de textos que sejam reconhecidos socialmente como pertencentes a um mesmo gênero. Por exemplo, as cartas de leitor, os editoriais, etc. Além desse tipo de *corpus*, podemos tomar um conjunto de textos produzidos por alunos que sejam produzidos em obediência a uma mesma instrução;

b) em segundo lugar, descrevemos da forma mais precisa possível o contexto de produção desses textos, considerando o *contexto de produção* como um determinado conjunto de representações que os agentes produtores mantêm em relação à situação de ação de linguagem em que se encontram, tanto nos seus aspectos físicos quanto nos sócio-subjetivos, incluindo-se aí as representações sobre o papel social que desempenham, sobre o papel do destinatário, sobre o objetivo (ou efeito sobre o destinatário) que buscam alcançar, sobre a instituição social onde se desenvolve a ação de linguagem;

c) em terceiro lugar, levantamos os conteúdos temáticos que figuram nesse *corpus*;

d) a seguir, na análise dos textos propriamente dita, examinamos os seguintes componentes:

- a infraestrutura textual, constituída pelo plano global do texto, pelo(s) tipo(s) de discurso(s) e pelo(s) tipo(s) de planificação presentes, procurando-se determinar qual é o tipo de discurso e de planificação dominante e quais são as planificações e os tipos subordinados que aí figuram;

Para a identificação dos tipos de discurso, tomamos uma classificação que, modificando a célebre distinção de Benveniste entre *discurso* e *história*, considera que a imensa maioria dos textos são heterogêneos, sendo constituída por segmentos que traduzem determinadas relações com a situação de ação verbal. Essas relações se expressam por meio de subconjuntos de unidades lingüísticas, tais como pronomes pessoais, tempos verbais e organizadores textuais, que permitem, assim, a identificação de quatro tipos de discurso básicos: o *interativo*, o *teórico*, o do *relato interativo* e o de *narração*. Portanto, um ou vários desses tipos de discurso são parte constitutiva de qualquer texto; e, portanto, de qualquer gênero, de forma mais geral.

Quanto à planificação, admitimos que esses segmentos de discurso são organizados ou na forma de seqüências convencionalizadas, como a *narrativa*, a *dialógica*, a *explicativa*, a *injuntiva* e a *argumentativa*, ou na forma de *scripts* ou *planos expositivos puros*. Dessa forma, não consideramos que a distinção clássica entre narração, descrição e argumentação deva ser abandonada, mas repensada nas suas relações com o(s) tipo(s) de discurso e com os gêneros. Evidentemente, isso faz com que essas formas de planificação não sejam tomadas como simples características estruturais dos textos, mas como características profundamente relacionadas ao contexto de produção desses textos, que apresentam, portanto, um estatuto discursivo.

Depois de identificados esses tipos de discurso e de planificação, ou em suma, a infraestrutura textual, examinamos ainda:

- a) os mecanismos de textualização presentes nos textos, incluindo-se aí a conexão, a coesão nominal e a coesão verbal;
- b) os mecanismos de modalização e de polifonia.

Dessa forma, consideramos que esse tipo de análise acaba por cobrir os diferentes níveis do que Bronckart (1996) chama de *estratos do folhado textual*, o que nos têm auxiliado bastante na caracterização de um determinado gênero.

3. Algumas conclusões

Os trabalhos de pesquisa que temos realizado e orientado, com essa abordagem, embora ainda inconclusos e não tendo sido ainda comparados sistematicamente uns com os outros, têm-nos permitido chegar a algumas conclusões em relação aos gêneros e à sua utilização como modelos. Em primeiro lugar, é evidente que esse método de análise permite a detecção de determinados agrupamentos de gêneros, quer seja pela identificação do tipo de contexto de produção ao qual são indexados, quer seja pela identificação dos tipo(s) de discurso ou de planificação predominantes.

Entretanto, outras conclusões mais interessantes podem ser daí tiradas. Em primeiro lugar, já foi possível verificar que nem sempre as intuições de um determinado grupo de usuários de uma língua resistem a análises mais cuidadosas, podendo elas apresentar muitas falhas. Exemplo disso pudemos extrair de um estudo realizado por uma de nossas orientandas de mestrado, Glaucimara Baraldi Luca, sobre uma obra muito utilizada pelos historiadores e pelos professores de História, que tem como tema a vida nos engenhos do Brasil Colônia: *Cultura e opulência do Brasil por suas drogas e minas*, de Antonil ou João André Andreoni. Dada pelos historiadores como uma narração, uma análise mais atenta nos conduziu a considerar a obra como basicamente constituída por um discurso da ordem do EXPOR, interativo, e organizado basicamente em seqüências injuntivas, isto é, como uma espécie de manual de instrução para ser bem sucedido como senhor de engenho. Portanto, de forma alguma, essa obra

poderia ser classificada como uma narrativa, no sentido estrito do termo.

Outras conclusões desses trabalhos nos permitiram verificar ainda que pelo menos dois tipos de gêneros se diferenciam fortemente quando se tomam suas realizações concretas. De um lado, há gêneros fortemente convencionalizados, que oferecem pouca margem de variação. Assim, por exemplo, a petição inicial no discurso jurídico, examinada por um de nossos orientandos de doutorado - Emanuel Messias Cardoso da Silva -, parece ser obrigatoriamente constituída por um segmento de discurso interativo predominante, organizado em seqüência argumentativa, cuja fase de dados corresponde a um segmento de discurso de narração intercalado e organizado sob a forma de descrição de ações, apresentando mecanismos de textualização muito singulares.

Por outro lado, há gêneros, mesmo não literários, cujos textos a eles filiados são de uma variação muito grande, variação essa que vai desde o nível temático até o da planificação. Exemplo disso é a carta de leitor, gênero esse que está sendo estudado por outra de nossas orientandas, Berenice Pompílio. Por exemplo, pense-se numa carta de simples e rápidas felicitações ao jornal em contraposição a uma outra, bastante longa, em que o leitor discute, passo a passo, a tese desenvolvida em um artigo anteriormente publicado. Entretanto, apesar dessa grande variação, a análise que temos desenvolvido tem-nos permitido, se não a identificação do que é a carta de leitor, pelo menos um conjunto de subclasses possíveis desse gênero.

Da mesma forma, uma análise que fizemos de uma pequena amostra de pareceres científicos colocou-nos diante de uma variação bastante grande, que, ao que nos parece, está relacionada diretamente com as representações dos produtores sobre a situação de ação de linguagem específica em que se encontram. Assim, nos pareceres, se há uma fase obrigatória em que o produtor deve assinalar sua opinião sobre o produto avaliado, a argumentação em favor dessa opinião varia muito em função da forma de circulação desses pareceres. Assim, o anonimato e a falta de circulação pública de alguns tipos de pareceres científicos, infelizmente,

parecem poder levar o produtor a pouca ou quase nenhuma argumentação, enquanto a obrigatória circulação pública, como é o caso dos pareceres sobre livros didáticos, leva a uma argumentação exaustiva. Parece-nos, assim, estar confirmada a tese de que, se os gêneros podem ser vistos, de fato, como modelos para a produção, há sempre uma situação de ação de linguagem particular com a qual o produtor se defronta, que pode levá-lo a adequar esses modelos a essa situação particular.

Essas poucas conclusões já nos permitem voltar às questões de ordem didática que nos interessam mais profundamente. O que fica evidente é que tomar a noção de gênero como central para o ensino de produção, como ocorre em qualquer processo de transposição didática, leva-nos a correr alguns riscos. Em primeiro lugar, fica claro, até pelo que foi exposto pelos outros participantes dessa mesa, que essa noção, assim como a descrição dos componentes genéricos, não são dados que estão aí, prontos, consensualmente estabelecidos, e que podem ser transpostos automaticamente para o nível de ensino. Na verdade, várias teorizações possíveis co-existem e competem entre si. Qual delas tomar como a mais adequada em relação aos objetivos educacionais que temos?

Em segundo lugar, como também ocorre em qualquer processo de transposição didática, a falta de construção de conhecimento científico sobre inúmeros gêneros que se pretende ensinar na escola pode fazer com que seu ensino fique submetido ao senso comum e à ideologia. Em terceiro lugar, outro risco, também inerente a qualquer processo de transposição didática, está na *reificação* ou no *dogmatismo* em relação a esse objeto de conhecimento. No processo de transposição, ao efetuarmos uma seleção de parcelas do conhecimento científico, fazemos com que elas sejam separadas de seu contexto científico. De um lado, o objeto de ensino é separado do sistema de conceitos e da problemática científica onde ganha sentido e, em razão disso, é possível atribuir-lhe significações diversas, que podem aparecer como verdades absolutas. É esse o fenômeno clássico da reificação ou da *dogmatização*.

Essa dogmatização, no caso do ensino de gêneros, parece-nos poder conduzir, da desejável e necessária construção de modelos interiorizados de diferentes gêneros, a uma indesejável fixação de moldes fixos, que colocariam as produções textuais de nossos alunos em verdadeiras camisas-de-força. Nesse sentido, a mesma normatividade excessiva, tão criticada nos programas de ensino anteriores, estaria apenas passando do nível das unidades menores para o nível das unidades maiores, novamente afastando a escola do real funcionamento da linguagem.

Assim, os chamados *modelos didáticos de gêneros* que buscamos construir têm de ser vistos como uma possibilidade dentre outras, e não como o modelo único e definitivo, devendo eles ser sempre orientados pelos objetivos educacionais que perseguimos. Se admitirmos, como Adam (1997), que os gêneros são configurações regidas por dois princípios contraditórios, de um lado, por um princípio de fechamento, que faz com que sejam governados por regras que remetem ao passado, à repetição, à convenção, à reprodução, mas que, de outro lado e ao mesmo tempo, são também regidos por um princípio de abertura, que torna possível o deslocamento dessas mesmas regras, remetendo, assim, ao futuro, à variação e à inovação, talvez possamos efetuar transposições didáticas mais eficazes.

Retomando Dolz & Schneuwly (cf. no prelo: 12), pensar num ensino centrado nos gêneros *trata-se, de fato, de levar em conta duas exigências parcialmente contraditórias*, derivadas das próprias características dos gêneros; de um lado, *construir certas invariantes do gênero destinadas a regular a produção dos alunos*, mas, de outro lado, *tomar-se o maior cuidado em oferecer uma imagem desses mesmos gêneros que não seja rígida, mas variada, e que deixe lugar à invenção de soluções pessoais* diante de situações de ação de linguagem particulares.

Dessa forma, tendo sempre em mente esse processo dialético, estaremos, no processo da transposição didática, respeitando as palavras de Bakhtin (cf. 1953: 348), quando afirma que "qualquer coisa criada se cria sempre a partir de uma coisa que é dada", mas que "o enunciado nunca é simples reflexo ou

expressão de algo que lhe preexistisse, fora dele, dado e pronto". Enfim, que "o enunciado sempre cria algo que, antes dele, nunca existira, algo que é novo e irreproduzível". Talvez estejamos, só então, respeitando "o mistério" de que Clarice Lispector nos lembra na epígrafe deste trabalho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADAM, J.-M. (1997). Unités rédactionnelles et genres discursifs: cadre général pour une approche de la presse écrite. *Pratiques*, 94.
- BAKHTIN, M. (1953). Os gêneros do discurso. In: - - - - -, *Estética da criação verbal*. Tradução do francês de Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira, São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1992. (Coleção Ensino superior). p.275-326
- BRÄKLING, K.; R SOLIGO & T. WEIZ. (1998). Parâmetros curriculares nacionais para língua portuguesa – 3º e 4º ciclos. Brasília: MEC.
- BRONCKART, J.-P. (1996). *Activité langagière, textes et discours – pour un interactionisme socio-discursif*. Lausanne: Delachaux et Niestlé.
- da SILVA, E. M.C. Gêneros do discurso jurídico. Tese de doutorado (em andamento). LAEL - PUC/SP
- de PIETRO, J.-F; S. ÉRARD & M. KANEMAN-POUGATCH (1997). Un modèle didactique du "débat": de l'objet social à la pratique scolaire. *Enjeux*: 39/40:
- DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. (no prelo). A la recherche de moyens d'enseignement pour l'expression écrite et orale. In: Plane, S. (ed.), *Enseigner le français avec ou sans manuels?*
- FRANÇOIS, F. (1997). "Dialogismo" e romance ou Bakhtin visto através. In: Brait, B. (org.), *Bakhtin, dialogismo e construção de sentido*. Campinas: Unicamp
- LUCA, G. B. Descrição de gêneros utilizados no ensino da História. Dissertação de mestrado em andamento. LAEL - PUC/SP

- MACHADO, A. R. (1998). O diário de leituras: a introdução de um novo instrumento na escola. São Paulo: Martins Fontes. (Linguagem e texto).
- POMPÍLIO, B. Cartas de leitor. Dissertação de mestrado (em andamento). LAEL - PUC/SP
- SCHNEUWLY, B. (1994). Genres et types de discours: considérations psychologiques et ontogénétiques, in REUTER, Y. (Ed.), *Les interactions lecture-écriture. Actes du colloque de l'Université Charles-de-Gaulle III*, pp.155-173. Neuchâtel: Peter Lang.
- (1988). *Le langage écrit chez l'enfant. La production des textes informatifs et argumentatifs*. Neuchâtel/Paris: Delachaux & Niestlé.

GÊNEROS TEXTUAIS E ORGANIZAÇÃO DA INFORMAÇÃO

Kazue Saito Monteiro de Barros
UFRN

1. Introdução

No âmbito do Projeto *Organização Tópica e Gêneros Textuais na Fala e na Escrita* que, por sua vez, é um dos componentes do Projeto *Integrado Fala e Escrita: características e usos II* (CNPq), este trabalho analisa as formas como alunos iniciam e finalizam redações escolares. Busca comprovar que muitas das características encontradas nos textos dos alunos são motivadas pelas pressuposições dos autores em relação às expectativas do leitor assumido - o professor - podendo ser vistas como *marcas de interatividade* na escrita. Os alunos não parecem escrever o que querem ou como querem, mas demonstram uma constante preocupação com a avaliação do professor no que se refere aos níveis informacional (questionando-se sobre o conjunto de informações que o professor considera relevante sobre o tema proposto) e estrutural (procurando evidenciar que o texto contém uma introdução, um desenvolvimento e uma conclusão). Esta peculiaridade da redação escolar, quase sempre vista como mero exercício de escrita, potencializa a ocorrência de aberturas e fechamentos prototípicos.

Para este trabalho, foram analisados 90 textos de alunos de 4ª e 5ª séries do primeiro grau, de faixa etária entre 10 e 12 anos, de escolas particulares de Parnamirim, Rio Grande do Norte. Estas séries foram escolhidas porque, nesta fase, os alunos já estão (ou deveriam estar) perfeitamente alfabetizados, não sendo mais comum a ocorrência de desenhos e palavras ou frases soltas no tratamento do tema. Foi considerado que as redações destas duas séries poderiam ser trabalhadas em conjunto porque a variação de faixa etária é mínima. Depois de uma análise preliminar que parecia apontar para uma correlação entre o tipo de tema e as

seções de aberturas e fechamentos, foram seleccionados três grupos de trinta redações de diferentes temas: *dengue*, *natureza* e *greve de ônibus*.

Além da fundamentação teórica sobre a *relação entre fala e escrita* comum aos trabalhos do nosso grupo de pesquisa (cf., entre outros, Marcuschi, 1995), um dos conceitos centrais neste ensaio é o de *estrutura de participação* (Goffman, 1981) que, na interação face a face, é utilizado para se referir às diferentes formas pelas quais falante e ouvinte podem se relacionar um com o outro e com seus enunciados. Este conceito é utilizado também na análise de textos escritos: o pressuposto de que a fala e a escrita não se diferenciam de forma polar implica que as duas modalidades devem ser passíveis de análise a partir de um mesmo aparato teórico.

O tratamento do texto escrito numa perspectiva interacionista está baseado na compreensão de que, de forma semelhante ao que ocorre na interação face a face, o autor procura ajustar seu texto a seus propósitos comunicativos tendo em vista seus leitores em potencial. Com base em sua experiência na escola, o aluno sabe que deve procurar preencher as expectativas do professor que, neste caso, implica em explicitar certos conteúdos e de forma determinada. Este processo também apresenta traços em comum com o que tem sido referido, em análises da dialetologia europeia, como *processo de acomodação*.

2. Sinais de aberturas na fala e na escrita

Nos estudos sobre a *fala*, a abertura se dá no momento em que, no mínimo, duas pessoas demonstram uma disposição para o diálogo. Algumas aberturas típicas foram citadas nestes estudos que, de orientação mais formal, identificaram *pares adjacentes* como sinais de abertura. Para a conversação telefônica, Schegloff (1972) menciona o par adjacente toque do telefone - resposta.

Outros sinais incluem: termos de endereçamento (do tipo "senhor?" "garçom?"); expressões de cortesia ("por favor", "com licença"); enunciados de auto-identificação ("eu sou o médico de

plantão"); enunciados de função fática (os famosos comentários sobre o tempo do tipo "que calor!"); artifícios físicos (toques de mão, aceno etc); e, finalmente, a forma de abertura mais comentada (por exemplo, Ferguson, 1981): o cumprimento.

Estes estudos na fala mostram que o tipo de abertura está relacionado a determinados gêneros textuais ou situações. Por exemplo, a auto-identificação normalmente ocorre em interações entre estranhos e comentários sobre o tempo são aberturas típicas de *small-talks*. Halliday e Hasan (1989) e Ventola (1987), entre outros, estudaram interações de compra-venda em inglês, apontando a pergunta do vendedor "*can I help you?*" e a resposta afirmativa do comprador como a estrutura típica de abertura neste gênero.

Na escrita, não são muitos os estudos que procuram estabelecer relação entre *aberturas* e *gêneros textuais*. Mas, voltados para os aspectos formais, os manuais de redação técnica insistem que um texto deve conter, minimamente, uma introdução, o desenvolvimento do assunto e uma conclusão. Os nossos mais de quinze anos de observações sobre a interação em sala de aula também permitem afirmar que, nas atividades de produção textual, os professores enfatizam esta estrutura mínima.

Nos materiais analisados, os inícios das redações não guardam semelhanças nem com as aberturas dos estudos sobre a fala, nem com as introduções da escrita. Na literatura, tanto para a fala quanto para a escrita e qualquer que seja sua forma, a abertura ou introdução precede o tratamento do tópico - e é isto que vai caracterizá-la como abertura - ou, em outras palavras, esta seção estaria mais orientada por regras rituais da interação. Já nas redações escolares não há preâmbulos: o aluno vai direto ao assunto, parecendo querer evidenciar conhecimento do tema.

2.1. Análise de inícios de redações de alunos

Como dito, foram examinados três grupos de redações, com os títulos *Dengue*, *A natureza*, *A greve de ônibus*.

a) Grupo 1: dengue.

Exemplo 1 (IAP, 6ª, MJ).

Dengue

A Dengue é uma doença muito perigosa que pode até matar.

Os hospitais estão lotados com casos de dengue. Existem 2 tipos de dengue: dengue hemorrágica e dengue comum.

O acúmulo de água atrai muito a dengue por isso devemos evitá-la. Poucos carros do fumacê passam nas ruas. Tem ruas que não, passam o carro do fumacê, isso é muito errado.

Muitas pessoas já morreram com a dengue hemorrágica, pois não estão batalhando contra a dengue.

O nome do mosquito é *Aedes egypti*, e ele é muito parecido com a muriçoca.

Vamos acabar com a dengue, pois o Brasil todo não pode ser destruído por um mosquito.

Exemplo 2 (IAP, 6ª, MJ).

Dengue

*Dengue é uma doença transmitido pela picada dos mosquitos *aedes aegy* ou *esdes abopetus*, os sintomas mais facil para combater o dengue: Fauta de apeti, dores de cabeça e na articulação, dor nos olhos, fraqueza, vomito, cansaço, febre alta, mancha avermelhadas no corpo etc.*

As pessoas fazem muita queixa porque o governo não bota os carros "Fumaçer" nois todos devemos ter cuidado com essa doença e pode até matar os povos devem ter cuidado com esse mosquito que ele acumula água em garrafas de boca para cima que devem ficar de boca para baixo para não acumula água. Dengue ou você colabora ou o Dengue piora.

Como pode ser visto nos Exemplos 1 e 2, o aluno inicia com uma definição da dengue:

- *A Dengue é uma doença muito perigosa que pode até matar* (Exemplo 1, parágrafo 1);

- *Dengue é uma doença transmitido pela picada dos mosquitos aedes aegy ou esdes abopetus* (Exemplo 2, parágrafo 1);

Tanto na abertura quanto ao longo da redação, o aluno parece preocupado em demonstrar conhecimento técnico, mencionando:

- o grau de ocorrência da doença - *os hospitais estão lotados* (Exemplo 1, parágrafo 2);
- a existência de tipos - *Existem dois tipos de dengue: dengue hemorrágica e dengue comum* (Exemplo 1, parágrafo 2);
- o que fazer para evitar - *o acúmulo de água atrai muito a dengue por isso devemos evitá-la* (Exemplo 1, parágrafo 3); *Tem ruas que não, pasam o carro do fumacê, isso é muito errado* (Exemplo 1, parágrafo 3); *As pessoas fazem muita queicha porque o governo não bota os carros "Fumaçer"* (Exemplo 2, parágrafo 2);
- o mosquito que transmite a doença - *O nome do mosquito é Aedes egypti* (Exemplo 1, parágrafo 5); *Dengue é uma doença transmitido pela picada dos mosquitos aedes aegy ou esdes abopetus* (Exemplo 2, parágrafo 1);
- como este mosquito se reproduz - *que ele acumula água em garrafas de boca para cima* (Exemplo 2, parágrafo 2);
- os sintomas - *Fuuta de apetite, dores de cabeça e na articulação, dor nos olhos, fraqueza, vômito, cansaço, febre alta, mancha avermelhadas no corpo etc.* (Exemplo 2, parágrafo 2);.

O Quadro 1, mais adiante, resume os resultados encontrados nos três grupos de textos. No momento, apenas assinalamos que, do total de 30 textos sobre este tema, 100% são iniciados com uma definição. Em todos os textos, a palavra *dengue* aparece logo no início da redação. Há 11 casos (36.6%) em que a palavra *dengue*, sem estar no início da frase, aparece com letra maiúscula - como no título -, como se pode observar no Exemplo 1 e também no 3, abaixo.

Exemplo 3 (IAP, 6^a, MJ).

Dengue

A Dengue é uma doença que está afetando toda a nossa cidade e em muitas vezes a Dengue pode até matar.

Parece que tanto a repetição do tema quanto a letra maiúscula são meios usados pelo aluno para salientar que está cumprindo a tarefa que lhe foi imposta. 19 redações (63.3%) começam com a afirmação *a dengue é uma doença*, como se o aluno realmente se sentisse na obrigação de demonstrar que sabe o que é a dengue.

b) Grupo 2: natureza.

Exemplo 4 (ED, 4^a, IS).

A Natureza

A Natureza é um lugar muito bonito, onde á muitas árvores.

Se não fosse a natureza não existiria vida na Terra.

É da natureza, que sai todo o ar puro que existe.

Cada vez mais os homens estão queimando a natureza e derrubando árvores.

Quando não existir mais natureza na Terra, so vai existir industrias, e ai não existirá mas vida na Terra.

Sem a Natureza nós não viveremos.

Neste grupo de redações, 19 do total de 30 textos (63.3 %) iniciam com a afirmação de que a natureza é linda, bonita, bela, muito importante.

Embora em temas do domínio comum (como **natureza**, **greve de ônibus**) o aluno inicie menos vezes com conceituações técnicas (em comparação com o tema **dengue**), ao longo do texto procura demonstrar bom nível informacional, referindo-se a questões comumente associadas ao tema. No Exemplo 4, além da breve definição - *a natureza é onde á muitas árvores* - que aparece logo no início, o aluno enfatiza a importância da natureza, refere-se à destruição das árvores, critica as indústrias etc. Esta preocupação

também pode ser observada na abertura do Exemplo 7, mais abaixo.

Neste grupo, 17 dos 30 textos (56.6%) iniciam com espécies de conceituações: além do início do Exemplo 4, confira os dos Exemplos 5 (*nela há animais, flores muito bonitas, há natureza e encantadora*) e 6 (*A natureza e um meio ambiental, onde agente respira e também o lugar mais limpo*).

Tanto no Exemplo 4 quanto no 7, a palavra *natureza* aparece grafada com letras maiúsculas. Nestes e em todos os outros exemplos, o termo é reintroduzido nas aberturas (100% dos casos).

Exemplo 5 (CCS, 4ª, HS)

TEMA: Natureza

A natureza é muito bonita, nela há animais, flores muito bonitas, há natureza e encantadora; ...

Exemplo 6 (ED, 4ª, IS)

A Natureza

A natureza e um meio ambiental, onde agente respira e também o lugar mais limpo.

Exemplo 7 (ED, 4ª, IS).

A Natureza

A Natureza é uma coisa linda, é uma coisa que o nosso Deus criou, mas ninguém pensa nisso, todos os dias as pessoas derrubam milhões e milhões de árvores para construir fábricas, casas, indústrias, etc...

c) Grupo 3: greve.

Exemplo 8 (IAP, 6ª, MJ)

Greve de Ônibus

A greve de ônibus é prejudicial as pessoas.

Exemplo uma pessoa sai e derrepente greve.

Poxa cara, tem vezes que avisa e tem que não aí fica todo mundo na rua.

A greve além de prejudicar, prejudica um aluno ir a escola, quem fica prejudicado e o motorista que não recebe seu dinheiro, o aluno que falta a aula e o pessoal que fica na rua.

É isso que da raiva com a greve.

Neste grupo, nenhum texto (0 %) inicia com a conceituação do termo *greve*, como seria de se esperar. Além de se tratar de um tema de domínio comum, aqui o aluno é testado mais na sua capacidade argumentativa e, comparativamente, menos quanto ao domínio de um conteúdo informacional (este ponto será retomado um pouco mais adiante).

São afirmações comuns as de que *a greve é ruim / prejudicial / a pior coisa*. Logo no início do texto, a estrutura *a greve é ...* aparece 15 vezes, o que corresponde a 50% dos casos (confira Exemplos 8, 9, 10, 11).

O título é retomado 100% das vezes nas aberturas dos textos (Exemplos 8, 9, 10, 11).

Exemplo 9 (IRM, 6ª, MJ).

A greve de Ônibus

A greve de ônibus é muito ruim, porque às vezes nós queremos sair, passear e não tem ônibus e as pessoas que vão trabalhar? ...

Exemplo 10 (IRM, 6ª, MJ).

Greve de Ônibus

A greve de onibus prejudica muitas pessoas que precisam de transporte para ir trabalhar.

Exemplo 11 (IRM, 6ª, MJ).

A greve de Ônibus

A greve de ônibus é a pior coisa para as pessoas que não tem carro, elas não podem ir trabalhar, os cobradores. Eles resolvem ter greve para seguir os seus direitos, se eles trabalhão, tem que receber o seu salário.

d) Resumo dos inícios e comentários

Quadro 1. Aberturas.

Tema	Definição		Retomada do título		Estrutura "a ... é ..."	
	No.	%	No.	%	No.	%
Dengue	30	100	30	100	19	63,3
Natureza	17	56	30	100	19	63,3
Greve	0	0	30	100	15	50

Esta breve análise confirma uma característica saliente nos inícios de textos de alunos que é o de ir direto ao tema proposto, sem preâmbulos introdutórios. Na escola, a atividade de produção textual não parece diferenciar-se de outras situações de teste de conhecimento em que respostas diretas, objetivas são valorizadas. Mais ainda, o aluno não só vai direto ao assunto, como salienta seu comportamento: como forma de indicar que o tema está sendo trabalhado, o título é retomado logo no primeiro parágrafo. Conforme pode ser visto no Quadro 1, isto ocorreu em todos os textos dos três grupos. A busca da relevância textual e o desejo de objetividade potencializam a ocorrência de estruturas do tipo *a dengue é uma doença, a natureza é linda, a greve é ruim*.

A precisão, característica também apreciada no discurso acadêmico, justifica a alta ocorrência de definições bem no início dos textos. Alguns temas, mais técnicos, favorecem conceituações, provavelmente utilizadas com o intuito de demonstrar conhecimento científico. No caso do tema *dengue*, todos os 30 textos foram iniciados com a conceituação da doença e no grupo *natureza*, 17. Como parece natural, ao falar sobre a *greve*, nenhum aluno iniciou com definição, já que se trata de um tema corriqueiro.

3. Sinais de fechamentos nas redações de alunos

Nos estudos sobre a *fala*, os fechamentos também foram estudados mais de uma perspectiva formal. Se dão pelo para

adjacente: despedida - despedida. Antes que os participantes confluam para o momento das despedidas, precisam se assegurar que o fechamento é também desejado pelo interlocutor. Sessões de pré-fechamentos são utilizadas pelos falantes para sondar a disposição de seus interlocutores de encerrar a conversação (Schegloff e Sacks, 1973). O interlocutor concordando, o fechamento se dá via a despedida (Levinson, 1983; Schegloff, 1972).

Nos manuais de redação de escrita técnica, fechamentos devem corresponder a resultados, conclusões ou sumários dos tópicos tratados. Para textos em geral, não-técnicos, não há diretrizes consensuais.

De forma semelhante ao que ocorreu para os incios de redações, as formas de fechamentos não apresentaram muitas semelhanças com os procedimentos descritos na literatura.

3.1. Análise de finais de redações de alunos

Nesta seção, daremos alguns exemplos das formas mais frequentes pelas quais os alunos finalizam redações e, depois, comentaremos apenas os resultados que não se distribuíram uniformemente pelos três grupos de textos (no Quadro 2). É preciso deixar claro que não se pretende aqui uma tipologia abrangente de fechamentos, pois o assunto é de extrema complexidade e merece ser investigado de forma detalhada num número bem maior de textos.

Quadro 2. Fechamentos por grupo (30 textos cada)

Forma de fechamento	Dengue		Natureza		Greve	
	No.	%	No.	%	No.	%
Zero						
Anunciado						
P/ repetição						
P/ chavão	14	46,6	19	63,3	0	0
P/ posição	0	0	3	10	6	20

a) Fechamento zero

Assim chamado porque o texto termina de forma abrupta sem que haja um final, propriamente dito. É provável que uma variável relevante seja a idade ou a série do autor, já que tal procedimento se deve à falta de familiaridade com a estrutura ideal do texto. Nos textos da amostra, cujos autores têm de 10 a 12 anos e cursam a 4^{a.} e a 5^{a.} séries, este fechamento não foi dos mais frequentes.

Exemplo 12: greve

...
Eu conheço vários cobradores e motorista eu conheço mais cobradores e vejo como eles sofrem, em pedir a carteira de estudante e muitos estudantes falamem palavrão, chingarem e até mesmo virar o rosto e sair como se fosse assim.

b) Fechamento anunciado

Apesar de já demonstrar consciência de que todo texto deve ter um fecho, o aluno ainda não domina as técnicas de conclusão. Algumas expressões encontradas foram: *fim, the end, ok, termino por aqui, acabei, acabei minha redação* etc.

Exemplo 13: dengue

...
 Evite fazendo isso: colocando as garrafas de cabeça para baixo, trocando os vasos de panta com água 2 vezes por semana etc...

OK!

Exemplo 14: natureza

...
 Também pessoas malvadas que destroir as aves quando elas estão com seus lindos amigos.

Termino por aqui.

c) Fechamento por repetição da abertura.

Neste caso, o aluno parece ter consciência de que abertura e fechamento podem formar uma unidade.

Exemplo 15: natureza

A natureza faz parte de nossa vida.

...

Preservar a Natureza.

A natureza faz parte da vida.

Exemplo 16: natureza

Oh! Nossa Natureza! Uma vasta área verdes! Cheios de matas, entre elas se esconde uma das belezas de nosso país, que são as florestas!

So em pensar, em poluição, lixo e desmatamento florestal, ai! Que chato! Isso é uma besteira!

...

Oh! Nossa Natureza!

d) Fechamento por chavões

Sempre invocativos, são fechamentos do tipo: *preserve a natureza, proteja a natureza, ajude a natureza, viva a natureza, PLANTE UMA ÁRVORE!!!, vamos acabar com a dengue!, vamos acabar com o mosquito, vamos evitar a dengue!, dengue: ou você colabora ou o dengue piora, melhor prevenir do que remediar, o povo tem que colaborar!, o País inteiro contra a dengue.*

Como pode ser visto no Quadro 2, na amostra, a ocorrência desta forma de fechamento parece ter relação com o tema: aparece com maior frequência nas redações sobre a natureza (19 casos de um universo de 30 textos); em seguida, nos textos sobre a dengue (14 vezes de um total de 30); e não ocorre nos textos do tema greve. É curioso observar que escrevendo sobre temas que privilegiam estruturas argumentativas - como no caso da greve -, embora o aluno apresente tendência a se posicionar contra ou a favor, raramente tenta convencer o leitor de que sua postura é a correta. E um final como *vamos todos apoiar a greve dos motoristas!* é praticamente impossível de ser encontrado. Preocupado com uma possível opinião contrária do professor, o

aluno parece reservar esta forma de fechamento para casos mais consensuais, como em relação à *natureza e dengue*.

Exemplo 17: natureza

...

Bem que eu queria que não existissem armas para não matar os animais silvestres *deixem eles viver, nos pedimos eu minha mãe meu pai minha irmã até minha cachorra e Eu pufavor preservem a natureza.*

Exemplo 18: natureza

...

O homes as crianças as mulheres sabem também os animais cuidam da natureza tabém cristo e todos *vamos lar peservem a natureza por favor as flores as plantas o sol a chuva etc. Ajudem a natureza*

e) Fechamento por retomada de posição

São os casos em que o aluno finaliza explicitando sua opinião, muitas vezes não desenvolvida claramente ao longo do texto, sendo, por isso, freqüente em textos cujos temas implicam tomada de posição. Nos três grupos, um maior número de casos ocorreu nos textos sobre a greve (Quadro 2). No Exemplo 19, abaixo, vê-se o cuidado do aluno em não "contrariar" o professor, caso ele não tenha o mesmo ponto de vista: *A greve de ônibus para mim, não sei para você mas pra mim isso é comum*. É também freqüente que o aluno finalize com expressões precedidas de *pelo menos* (*pelo menos é isso o que eu acho; pelo menos essa é minha opinião*), deixando claro que se trata apenas de uma opinião.

Exemplo 19: greve

"A greve de Ônibus"

A greve de ônibus para mim, não sei para você mas pra mim isso é comum.

Os motoristas e cobradores lutam pelo aumento de seu salário,

Eles lutam pelo seu salário mais, também prejudicam o povo. pois, pessoas que trabalham em outro emprego precisam desse meio de transporte.

Não é certo fazer greve após greve pois, pessoas que não tem nada a ver com isso são prejudicadas, perdem um pedaço do que recebe pela greve.

Os motoristas deveriam lutar de outra forma, como por exemplo espalhar cartazes pela cidade pelos o motoristas, parar o trabalho nos fins de semana e feriado pois, nesses dias trabalha e são os dias em que as empresas mais tem lucros.

Os motoristas e cobradores deviam lutar dessa forma, essa é minha opinião sobre a greve de ônibus.

4. Observações finais

Nas escolas, diz-se que o ensino de produção textual busca desenvolver ou averiguar o nível de informação, a capacidade de estruturação do texto, a correção gramatical e a criatividade. O aluno demonstra consciência destes critérios de avaliação que, muitas vezes, são explicitados e recebem notas particularizadas. Os dados parecem confirmar que, tanto nas aberturas quanto nos fechamentos, o aluno parece buscar atender o que a escola espera dele: exprimir determinados conteúdos, demonstrando habilidade na estruturação textual (já que não há muito o que possa fazer quanto à precisão ortográfica e criatividade).

Os dados também apontam que, do ponto de vista de uma perspectiva analítica funcional-interativa, as aberturas e os fechamentos podem estar regulados por motivações comunicativas diversas. Nas **aberturas** há uma **ênfase no conteúdo**: o aluno parece querer salientar que está se reportando ao tema proposto, abordando o assunto de forma direta, objetiva e precisa, sem preâmbulos introdutórios. Daí a ocorrência de inícios por conceituações, retomada do título e uso freqüente da estrutura: A dengue é..., a natureza é..., a greve é... . Evidencia, ainda, preocupação em demonstrar convergência com as idéias do professor. Nos **fechamentos**, há uma **ênfase na estrutura** e a

preocupação mais evidente é demonstrar competência textual: não sabendo como concluir de forma apropriada seu texto, o aluno recorre a estruturas estereotipadas para fechamentos, como exemplificado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- FERGUSON, C.A. The structure and use of politeness formulas. In F. Coulmas (ed.), *Explorations in Standardized Communication Situations and Pre-patterned Speech*. Netherlands: The Hague, 1981.
- GOFFMAN, E. *Forms of Talk*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1981.
- HALLIDAY, M.A.K. e HASAN, R. *Language, Context, and Text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press, 1989.
- LEVINSON, S. *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.
- MARCUSCHI, L.A. Fala e escrita: características num continuum tipológico. Proposta incluída no projeto Fala e escrita: características e usos I, CNPq, 1995.
- SCHEGLOFF, E.A. Notes on a conversational practice: formulating place. In D. Sudnow (ed.), *Studies in Social Interaction*. New York: Free Press, 1972.
- SCHEGLOFF, E. e SACKS, H. Opening up closing. *Semiotica*, 8, 1973, p. 289-321.
- VENTOLA, E. *The Structure of Social Interaction. A systemic approach to the semiotics of service encounters*. London: Frances Pinter, 1987.