

ABRALIN

**ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA
DE LINGÜÍSTICA**

DIRETORIA - GESTÃO 81-83

Presidente: Francisco Gomes de Matos (UFPE)

Secretário : Luiz Antônio Marcuschi (UFPE)

Tesoureira: Adair Pimentel Palácio (UFPE)

MEMBROS DO CONSELHO

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

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	01
ABRALIN NA REUNIÃO ANUAL DA SBPC - 1982 EM CAMPINAS/SP	05
MESA-REDONDA 1 - O LINGUISTA: PROFISSÃO E MERCADO DE TRABALHO	05
EDUARDO ROBERTO JUNQUEIRA GUIMARÃES (COORDENADOR)	05
JOSÉ BORGES NETO (EXPOSITOR)	12
MESA-REDONDA 2 - NORMA LINGÜÍSTICA E HETEROGENEIDADE	18
PAULINO VANDRESEN (COORDENADOR) ATALIBA T. DE CASTILHO (EXPOSITOR)	18
LEDA BISOL (EXPOSITORA)	32
MESA-REDONDA 3 - O DISCURSO NAS FORMAS INSTITUCIONAIS DE EDUCAÇÃO	43

ENI PULCINELLI ORLANDI (COORDENADORA)	43
LUIZ ANTÔNIO MARCUSCHI (EXPOSITOR)	50
SÝRIO POSSENTI (EXPOSITOR)	62
ERIMITA DE MIRANDA MOTA (EXPOSITORA)	69
MESA-REDONDA 4 - PÓS-GRADUAÇÃO EM	
LINGÜÍSTICA NO BRASIL	
MÁRIO ALBERTO PERINI (COORDENADOR)	
FRANCISCO COMES DE MATOS (EXPOSITOR)	81
MARGARIDA BASTÍLIO (EXPOSITORA)	88
MINI-CONFERÊNCIA 1 - PSICOLINGÜÍSTICA:	
RIQUEZA E DILEMAS NA TEORIA E PRÁTICA	97
CLÁUDIA LEMOS (COORDENADORA)	97
ELEONORA MOITA MAIA (EXPOSITORA)	127
MARIA LAURA MEIRINK (EXPOSITORA)	138
LEONOR SCLJAR CABRAL (EXPOSITORA)	150
MINI-CONFERÊNCIA 2 - LÍNGUAS INDÍGENAS:	
A QUESTÃO POLÍTICA, CULTURAL E LINGÜÍSTICA	169
ARYON DALL'IGNA RODRIGUES (COORDENADOR)	169
ADAIR PIMENTEL PALÁCIO (EXPOSITORA)	174
RUTH MONSERRAT (EXPOSITORA)	181
ATIVIDADES DA DIRETORIA	190
TESSES E DISSERTAÇÕES	196

APRESENTAÇÃO

Este **BOLÉTIM**, que sai com um expressivo número de páginas, contém os Anais da participação da **ABRALIN** na 34^ª REUNIÃO ANUAL, DA SBPC realizada na UNICAMP, de 07 a 14 de julho deste ano. Nele, reproduzimos todas as comunicações recebidas até a data do fechamento deste volume. Como se pode observar no **BOLÉTIM 2** da **ABRALIN**, vários expositores deixaram de remeter seus textos. Ao lado dos debates e mesas-redondas ocorridos durante a Reunião da SBPC, devemos mencionar os dois mini-curso realizados com um bom número de inscritos e grande repercussão.

Os debates havidos nos diversos eventos não foram gravados e mesmo que o tivessem sido, não poderiam, por motivos óbvios, ser aqui transcritos. A participação foi muito grande em todos os trabalhos, com valiosas discussões e esclarecedoras debates. A leitura dos textos ora apresentados poderá dar seus frutos em escala mais ampla, ao alcançar todos os associados.

Renovamos, neste momento, os agradecimentos a todas as pessoas que de uma ou de outra forma contribuíram para a realização do programa. Referência especial e nominal merece a profa. Marymarcia Guedes que praticamente assumiu a Secretaria da **ABRALIN** na UNICAMP, com inesgotável dedicação e trabalho. De igual modo agradecemos ao Diretor do IEL da UNICAMP, que pôs à disposição da **ABRALIN** suas dependências para instalação da Secretaria e forneceu toda a infraestrutura para a perfeita condução dos trabalhos. Reiteramos, também, nosso agradecimento ao CNPq por liberar as verbas que possibilitaram os convites com passagens e diárias, garantindo assim o desenvolvimento da programação.

Não é aqui o lugar para comentar os trabalhos apresentados a seguir. Eles estão aí para que cada um interaja e entre em debate com os autores. A partir desta experiência pensamos poder realizar algo igualmente substancial e significativo na próxima REUNIÃO ANUAL, da SBPC, em 1981, desta vez em Belém. Neste logo aceitam-se sugestões de temas para debate.

Como de costume, neste Boletim, trazemos algumas informações sobre as atividades da Diretoria e informamos sobre a pretensão (quase realidade, a esta altura) de realizar o VIII Instituto Brasileiro de Linguística em Jan/Fev de 1983 no Recife, com um simpósio de dois dias e um Encontro dos Coordenadores dos Cursos de Pós-Graduação em Linguística.

Atenção especial merece o fato de a ABRALIN ser, atualmente, afiliada da AILA (Associação Internacional de Linguística Aplicada), de modo que, automaticamente, seus sócios também o são daquela entidade internacional. Nota a este respeito encontra-se adiante às páginas 191 e 192.

Tendo em vista o elevado custo deste Boletim e a caixa quase vazia da ABRALIN, não incluímos a seção de comentários de livros nem de informações sobre os associados.

Nos próximos números, publicaremos, na medida do possível, os textos do Simpósio e da Reunião dos Coordenadores e as Bibliografias dos cursos ministrados no VIII IBL. Incluir-se-á também matéria referente às seções habituais e a lista completa dos associados da ABRALIN (nomes e endereços). Este o motivo porque não foram aqui transcritos os nomes dos novos sócios aprovados em Assembleia Geral em julho de 1982.

Luiz Antônio Marcuschi
Secretário da ABRALIN

Mesa Redonda 1: O Linguista: Profissão e Mercado de Trabalho

Coordenador: Eduardo Roberto Junqueira Guimarães

Participantes: José Borges Neto

Cláudia N. V. Pereira

Dia: 7 de julho

Hora: das 15 às 18 horas

O LINGÜISTA: PROFISSÃO E MERCADO DE TRABALHO

(OU: AS MARGENS COMO CENTRO)

Eduardo Roberto Junqueira Guimarães

(UNICAMP, PUC-CAMPINAS)

"A república não precisa de sábios. Nos momentos de crise, quando seu poder está em questão, a burguesia dispensa sem mais os trabalhos do cientista. Logo em seguida, porém, os reclama, tão cedo se vê na contingência de desenvolver uma tecnologia" (Gisnoffi, Exercícios de Filosofia, p.19).

Um dos aspectos a se considerar quando se pergunta sobre a caracterização de um profissional e seu mercado de trabalho é que tal pergunta pode ser, simplesmente, a seguinte: Que tipo de produto quer o sistema social, político e econômico? Se nos colocarmos, estritamente, no espaço desta pergunta, estaremos forçando nossa profissão a assumir uma produtividade dirigida para um tipo específico

de eficiência, aquela que, de um lado, será capaz de produzir lucros, e, de outro, manterá inalterada a estrutura social, política e econômica.

Considere-se, no entanto, por outro lado, que a questão profissional e de trabalho pode ser vista, em nossa vida moderna, como uma luta por uma conquista de espaços e de condições de vida. Ou seja, a questão profissional e de trabalho diz respeito, entre outras coisas, a interesses de vida próprios aos diversos segmentos da sociedade e ao dinheiro necessário à sobrevivência, que deve ser garantida a todos.

Assim, não se pode pensar a questão profissional como determinada de modo absoluto pelo sistema social, político e econômico. Esta questão é mais complexa. E definir-se profissionalmente não é necessariamente um ato de rendição. Isto quer dizer que uma discussão como esta que fazemos aqui exige que se assuma uma posição diante do movimento social e de sua direção.

De minha parte, gostaria de chamar a atenção para o problema da legitimação e legitimidade das atividades profissionais no interior de uma sociedade como a nossa. E tratarei deste aspecto tomando para análise os problemas relacionados com a atividade de pesquisa. Suponho que o mecanismo que se manifesta neste caso é o mesmo para outras atividades. De modo rápido, podemos dizer que a burguesia, neste sistema econômico, tem mecanismos eficientes para dar legitimidade, e reproduzi-la, a certas atividades, lançando as outras na marginalidade. Ou seja, a burguesia coloca certas atividades à margem

do que é dado, por ela mesma, como central. Este mecanismo tem a finalidade evidente de dar como legítimas as atividades capazes de manter a estrutura social, política e econômica tal como está, ou seja, manter um estado de privilégios próprios e de seus aliados.

Estes mecanismos vão, como sabemos, desde a utilização dos meios de comunicação, escola, burocracia, divisão do trabalho, discriminação salarial, etc., até a política econômica do governo para cada setor da organização social.

No caso das atividades de pesquisa, por exemplo, a política de atribuição de financiamento tem sido um dos instrumentos mais eficazes para tentar produzir esta diferenciação.

No que diz respeito ao lingüista, podemos dizer que, como profissional de formação superior, ele é visto como menos importante que médicos e engenheiros, por exemplo. E as empresas nacionais e órgãos públicos marcam, ou criam essa diferença a partir do nível salarial absolutamente distinto para tais profissionais. Por outro lado, como pesquisadores, os lingüistas têm, no Brasil, muito mais dificuldades para conseguir financiamento para pesquisa do que físicos, químicos, biólogos, etc. E assim muitas pesquisas são hoje meras possibilidades ou necessidades. Quanta dificuldade para se pensar sobre as línguas indígenas brasileiras; sobre as variedades lingüísticas no Brasil; e tantas outras. Ainda a se considerar o quanto estas pesquisas poderiam afetar substancialmente as concepções atuais sobre a língua.

Restringindo um pouco o universo a se considerar, podemos

notar que os lingüistas professores universitários são tidos, socialmente, como mais importantes e competentes que um professor secundário. Uma pesquisa feita na universidade é vista como mais importante que uma que fosse feita fora dela. De tal modo que tem sido quase impossível pesquisar fora da universidade.

Quanto a estas colocações mais específicas, dois aspectos a considerar. De um lado, o mecanismo segregacionista do sistema de atribuir competência a uns (os professores universitários, por exemplo), dando-lhes alguma verba, negando competência aos outros, por negar-lhes, absolutamente, qualquer verba. Por outro lado, um segundo aspecto. É o apresento em forma de pergunta: até que ponto a comunidade dos lingüistas, no seu interior, tal como pode ocorrer em todo grupo profissional, não cria mecanismos (ou os reproduz) próprios de distribuição de competência, de modo a, embora à margem no universo da pesquisa no Brasil, reproduzir, no seu espaço próprio, o modelo do sistema? Ou seja, até que ponto não se cria uma distinção que legitima certas organizações, certas atividades, certas pesquisas, certas teorias, relegando à margem outras organizações, outras atividades, outras pesquisas, outras teorias?

É possível que haja casos em que essa pergunta seja, em maior ou menor extensão, positiva. É fácil notar que a força do sistema é tal que procura fazer reproduzir em todos os espaços o seu mecanismo, pois assim é que garantirá sua permanência.

Desta forma, a propósito dos dois aspectos referidos logo acima, parece possível dizer que no interior da comunidade dos lin

güistas também se encontra este tipo de atribuição de competência discricionária, mesmo que não seja assumida pelos lingüistas.

Podemos começar reiterando que nenhum órgão financiador de pesquisa favorece a pesquisa para grupos que não se vinculem a instituições tais como as universidades. E mesmo entre as universidades, ou no interior de uma mesma universidade, os órgãos financiadores distribuem as verbas a partir de um critério de excelência que acabará por configurar um quadro em que certas instituições, ou grupos internos de instituições, continuarão sendo vistos como competentes e outras, ou outros continuarão sendo vistos como não competentes, e sem condições para sê-lo, pois lhe é negada uma das condições fundamentais, a econômica. Não quero com isso dizer que se deve tirar de uns para dar a outros. Usar este argumento seria aceitar a idéia de que a política econômica brasileira dota uma quantidade adequada de verbas para as pesquisas sobre a linguagem, ou para as pesquisas de modo geral. É preciso, antes de tudo, mostrar que o critério de excelência é, na verdade, a forma que o sistema usa para reduzir as verbas e justificar essa redução.

Assim, ao se controlar a distribuição de recursos financeiros, distinguindo certas formas de organização (universidades contra grupos independentes, certas universidades e não outras, certos grupos das universidades e não outros), os órgãos financiadores acabam estabelecendo um controle sobre as pesquisas a serem feitas. Há que se lembrar aqui que os órgãos financiadores de pesquisa não dotam verba para se realizarem pesquisas no interior de institui-

ções de nível secundário. E por quê? Porque os profissionais que trabalham nestas instituições foram, historicamente, banidos da república dos pesquisadores.

Poder-se-ia perguntar aqui por uma alternativa para uma política de dotação de verbas para a pesquisa que preservasse, adequadamente, o uso do dinheiro público. Ou seja, uma política que não discriminasse, mas que tivesse uma responsabilidade social. Quanto a isso, e sumariamente, eu diria que a dotação de verbas deveria se basear num acordo entre as partes. Assim os pesquisadores poderiam dizer o que poderiam fazer, até que ponto poderiam assumir certas responsabilidades de pesquisa. E os órgãos financiadores discutiriam estes limites e então se fariam os financiamentos.

No que diz respeito ao mercado de trabalho, as considerações anteriores levam a uma conclusão: o mercado de trabalho de qualquer profissional, em geral, e do lingüista, em particular, é definido, em grande parte, por estes mecanismos de legitimação que, então, tornam possíveis somente algumas formas de organização, algumas atividades, certos tipos de pesquisa, etc. Isto porque a ação destes mecanismos de legitimação acabam negando possibilidade de existência a todo um outro ou outros possíveis discursos do pensamento sobre a linguagem e sobre questões relativas a ela.

Poder-se-ia, talvez, perguntar porque as pessoas não lutam por estes lugares. É preciso, no entanto, lembrar que as pessoas que estão fora do circuito da competência, e da legitimidade atribuída, não são sequer ouvidas. E não ouvir é uma forma de emudecer. E o

silêncio aqui corresponde a não ter o lugar que garante a sobrevivência. Ou seja, silenciar é aqui cortar um mercado de trabalho e dar este corte como natural.

O que eu quero propor aqui é a necessidade de a comunidade dos lingüistas procurar, pelos meios possíveis, garantir a todos que participam desta comunidade o direito de escolher a forma de organização que julgarem mais adequada para seu trabalho, de escolher desenvolver suas próprias pesquisas, no interior das instituições que julgarem mais próprias para seu trabalho, ou fora de qualquer instituição. Enfim, que tudo seja margem, ou tudo centro. Eu prefiro dizer: que tudo seja margem.

Ao que se acabou de ouvir, pode-se qualificar de utópico. Eu diria que sim, se nos colocarmos nos limites estreitos dos horizontes de hoje. Eu diria que não, se se levasse em conta que a criação de condições de trabalho para nossa sociedade toda, e para os lingüistas, de modo particular, deve se fazer alterando estes mecanismos discriminatórios que passam por estes mecanismos de atribuição de competência e, portanto, de legitimação de uns, contra outros. E, sem dúvida, as classes dirigentes procuram sempre legitimar o que puder, de alguma forma, sustentá-la. Assim, a luta por uma outra concepção sobre a atividade profissional e seu mercado de trabalho é também uma forma de buscar uma sociedade mais adequada às nossas necessidades.

E voltando ao princípio, parece que assim se pode deslocar a força do sistema sobre a determinação do mercado de trabalho, de tal forma que perguntar pelo mercado de trabalho deixa de ser perguntar pelas necessidades do sistema social, político e econômico, para perguntar pelas necessidades e interesses da sociedade, do pesquisador, no nosso caso, do lingüista.

O LINGÜISTA: PROFISSÃO E MERCADO DE TRABALHO

José Borges Neto

(Letras - UFPR)

Eu gostaria de iniciar minha participação nesta mesa-redonda com um breve apanhado da história da implantação da Lingüística no Brasil.

Embora até o início dos anos sessenta tivéssemos no Brasil apenas algumas poucas pessoas interessadas em Lingüística, em 1962 é a Lingüística designada matéria obrigatória nos cursos de Letras (parecer 283/62 do CFE). Obviamente, não havia infra-estrutura para enfrentar a situação que se criava e, principalmente, não havia material humano qualificado em número suficiente. De modo geral o que se fez foi improvisar professores de Lingüística que, por falta de formação, passaram, na melhor das hipóteses, a reproduzir aqui a lingüística que se fazia no exterior. Digo "na melhor das hipóteses" porque geralmente o que se encontra nas faculdades de Letras ainda hoje são professores que sequer chegam à Lingüística, limitando-se a passar a seus alunos conhecimentos superficiais de Teoria da Comunicação e da Semiótica: conceitos como "emissor", "receptor", "signo" etc. Para se ter uma idéia das conseqüências desse fato, basta pensar que, em muitos cursos de Letras, a disciplina "Lingüística" é completamente divorciada da disciplina "Língua Portuguesa": parece que os professores de Lingüística não conseguem sair dos conceitos gerais e chegar à língua, enquanto os professores de Língua Portuguesa não sabem o que fazer com os conhecimentos que a Lingüística lhes põe à disposição. Esse distanciamento chega a tal pon-

to que pessoas menos informadas, como o ex-Conselheiro Abgar Renault, do Conselho Federal de Educação, chegam a afirmar que uma das causas do baixo rendimento no ensino de português em nossas escolas está no destaque que a Lingüística recebe nos cursos de Letras (Isto É nº286 de 16/06/82, p.48).

Fato semelhante ocorre com a expansão desmedida dos cursos de pós-graduação em Lingüística nos últimos anos: a pós-graduação acaba sendo o lugar onde se divulgam os trabalhos estrangeiros, oferecendo ao país poucas conquistas próprias, seja na área teórica, seja na área da aplicação. Não é de se estranhar, pois, que ainda hoje, cerca de vinte anos depois da abertura do primeiro curso de pós-graduação no Brasil, a produção científica em nossas universidades seja baixíssima. Quer me parecer que nossos programas de pós-graduação, embora objetivem a formação de pessoal para a pesquisa lingüística, acabam formando apenas professores de Lingüística para os cursos de Letras.

Parece claro que, em função de uma história como esta, seria utópico esperar-se que o lingüista encontrasse outro mercado de trabalho que não a universidade e nesta, outro tipo de atividade que não o magistério.

Todos nós sabemos, no entanto, que a atividade do lingüista não precisa se limitar ao trabalho na Universidade: a presença do lingüista é desejável, se não necessária, em todas as áreas de atuação em que a linguagem humana estiver envolvida. Assim, a presença do lingüista é necessária na área da educação, junto ao MEC e às

Secretarias de Educação, sob a forma de assessoria na elaboração de currículos e materiais didáticos adequados às diferentes realidades sócio e etnolingüísticas; é necessária junto aos centros de terapia da fala; junto a editoras, na elaboração de dicionários e gramáticas e no assessoramento à elaboração de livros didáticos de português e de línguas estrangeiras; isto tudo sem falar nas tarefas de descrição e documentação das línguas indígenas brasileiras, das variedades do português do Brasil, das situações de contato lingüístico e de bilingüismo, comuns em áreas de fronteira ou em regiões de colonização européia recente, etc. O ponto crucial, no entanto, é que não basta nós sabermos que o lingüista é importante nesta ou naquela área, nesta ou naquela atividade; é preciso que o MEC, as Secretarias de Educação, a FUNAI, os centros de terapia da fala, as instituições particulares de ensino de idiomas, as editoras, os meios de comunicação, etc. também o saibam. É preciso que se pense num modo de valorizar a Lingüística, para que se dê um primeiro passo na direção da conquista desse mercado de trabalho "in potentia" que podemos hoje vislumbrar. De outro modo, podemos ficar eternamente discutindo o assunto sem que se obtenha qualquer modificação sensível da situação.

Outro ponto que está a exigir atenção é o problema da definição do lingüista como um profissional e não apenas como um professor, isto é, a Lingüística como profissão e não só como "matéria" do currículo de Letras (assim como ser professor de "Resistência dos Materiais" numa faculdade de Engenharia, ser professor de "Lingüis-

tica" num curso de Letras não implica em nenhum estatuto profissional especial). Em primeiro lugar, não sabemos muito bem quem seria lingüista no Brasil, embora possamos levantar alguns critérios - problemáticos, todos eles - que nos circunscreveriam essa classe de profissionais. Pensemos no critério "titulação": se temos lingüistas com formação acadêmica específica (bacharelado, mestrado ou doutorado na área), também temos lingüistas sem essa formação; se temos lingüistas com formação de pós-graduação, no sentido estrito, temos também lingüistas com formação a nível de graduação (bacharéis em lingüística) ou sem formação universitária, como os egressos dos cursos de metodologia de descrição lingüística. Antes de tentar definir a categoria profissional a partir da titulação, seria preciso definir a natureza dos programas de formação de lingüistas.

Se pensarmos, por outro lado, no tipo de atividade exercida como critério de definição da classe, encontraríamos problemas sérios no que respeita às áreas interdisciplinares e às relações entre a Lingüística e as outras ciências. O lingüista, pela própria natureza do seu objeto de estudos, trabalha quase todo o tempo em áreas que se limitam, quando não se confundem, com o objeto de outras ciências. O lingüista que trabalha com Lingüística Aplicada ao Ensino, por exemplo, está o tempo todo em contato com a pedagogia; o foneticista, com a física e a fisiologia; o psicolingüista, com a psicologia, com a neurologia ou com a fono-audiologia; o semanticista, com a lógica e a filosofia da linguagem, etc. Não é fácil decidir se determinada pessoa, que trabalha com línguas indígenas, se enquadra melhor com

antropólogo ou como lingüista. Assim, sem uma clara definição de quem é e quem não é lingüista, qualquer tentativa de conquista do mercado de trabalho virtual que aí está esbarra na possibilidade de um psicólogo, de um pedagogo, de qualquer pessoa, enfim, com um mínimo de conhecimentos de Lingüística, ocupar esse espaço. Aliás, a existência de tantas áreas interdisciplinares compartilhadas pela Lingüística nos coloca problemas como o seguinte: imagine-se que o MEC decida contratar um lingüista; quem deveria ser contratado? Um psicolingüista? Alguém que já publicou gramáticas escolares? Alguém que trabalhe com Lingüística Aplicada ao Ensino? Não creio que se possa facilmente responder a esta pergunta. A questão da definição do lingüista como profissional é, a meu ver, um dos problemas mais sérios com que nos deparamos e talvez o que exija uma solução com mais urgência. É preciso que se esclareça, no entanto, que não se trata de regulamentar a profissão de lingüista, mas de instituí-la.

Finalmente, gostaria de abordar também a problemática da pós-graduação, relacionando-a ao estado atual do mercado de trabalho.

Como vimos, a pós-graduação em Lingüística tem-se limitado a formar lingüistas para as Universidades. Creio que há duas razões para que seja assim: o contexto histórico em que foi criada e a clientela que tem recebido. A questão do contexto histórico já foi abordada acima, vejamos então a questão da clientela. Ora, de modo geral, quem procura os cursos de pós-graduação em Lingüística são ou professores universitários (o comum nas nossas Universidades é que o professor se forme quando já em atividade no magistério

rio superior -) ou não pessoas que têm a carreira universitária como meta. Assim, a expectativa da clientela se alia à tradição de nossa pós-graduação, dificultando modificações maiores na orientação desses programas. É preciso, no entanto, superar essa dificuldade uma vez que a capacidade de absorção das Universidades e faculdades de Letras começa a se reduzir e uma vez que, cada vez mais, encontramos alunos de pós-graduação que não são professores do ensino superior nem estão particularmente inclinados à carreira universitária. Além disso, precisamos repensar nossos programas de pós-graduação em função da nova realidade que a problemática da profissionalização do lingüista coloca.

Em resumo: a questão do mercado de trabalho do lingüista é uma questão muito complexa, cujo equacionamento passa por uma série de outras questões também complexas. Antes de atacarmos especificamente a questão do mercado de trabalho - que, de resto, não me parece a mais urgente - devemos nos preocupar com a reformulação da política de pós-graduação em Lingüística no Brasil, com a questão da profissão e com a valorização do trabalho do lingüista em outras áreas que não o magistério superior.

NOTA: Agradeço aos professores Aryon D. Rodrigues, Márcio Silva e Sírio Possenti pelas conversas esclarecedoras que me permitiram escrever este trabalho.

MESA-REDONDA 2: Norma Lingüística e Heterogeneidade

Coordenador: Paulino Vandresen

Participantes: Ataliba T. de Castilho

Leda Bisol

Dia: 09 de julho

Hora: 15 às 18

NORMA CULTA DE SÃO PAULO: SINGULARIDADE OU PLURALIDADE?

Ataliba T. de Castilho

(UNICAMP)

0. As discussões sobre norma lingüística geram habitualmente três expectativas distintas: o que n, como ê, e de que modo se ensina a norma ou padrão culto de uma língua.

0.1 - Do ponto de vista conceptual tenho feito distinção entre norma objetiva ou padrão real, norma subjetiva ou padrão ideal, e norma pedagógica. Essa tripartição implica em que restrinjo o termo "norma" à designação da variedade lingüística praticada pela classe social de prestígio no interior da comunidade social. Não é fácil identificar essa classe com precisão, dadas as múltiplas faces da interação social. Entretanto, por uma questão de praticidade, ela tem sido assimilada à execução lingüística das pessoas com escolarização superior e que exercem em sua comunidade funções suscetíveis de difundir a modalidade lingüística de que se servem.

0.2 - A descrição da norma lingüística aparece de modo fragmentário em muitos estudos. Um projeto descritivo mais amplo iniciou-se em 1970, quando cinco capitais brasileiras - Porto Alegre, Rio de Janeiro, São Paulo, Salvador, Recife - se associaram na exe-

cução do "Projeto de Estudo da Norma Urbana Lingüística Culta" (Projeto NURC), sob a inspiração do Prof. Nelson Rossi. O levantamento dos dados estendeu-se até 1976, quando se principiou a analisar os materiais em seus aspectos fonético e fonológico, gramatical e léxico, numa forma tentativa. A análise sistemática foi iniciada pelo conjunto das cidades participantes após a XI Reunião Nacional dos Responsáveis pela execução do Projeto (Salvador, 1981). Essa decisão desencadeará necessariamente uma rediscussão das hipóteses de trabalho enfeixadas no "Questionário" (1971 - 1973) e em sua adaptação para o português. Conforme indiquei em avaliações críticas anteriores - uma publicada no volume "Estudos de Filologia e Lingüística", dedicado ao Prof. Isaac Nicolau Salun, e outra apresentada ao IX Simpósio do PILEI (Universidade de Cornell, 1981) - as propostas de análise do "Questionário" não refletem os problemas da língua falada, e não possuem a coerência que se espera de guias desse tipo: Castilho (1981a e 1981b). Ainda recentemente, para avaliar esquemas alternativos de análise, os Profs. Marcelo Bascal, Dino Preti e eu organizamos um Grupo de Trabalho, no contexto do XXV Seminário do "Grupo de Estudos Lingüísticos do Estado de São Paulo" (PUC de Campinas, maio de 1982), no qual foram discutidos alguns temas relativos à chamada "Lingüística da Conversação", procedendo-se à análise de parte de um diálogo entre dois informantes.

0.3 - Finalmente, a aplicação da norma nas situações de ensino constitui-se no maior desafio lançado aos professores secundários e às Universidades que os formam, dadas as novas aspirações da sociedade nacional, a ascensão aos bancos escolares de segmentos das classes carentes e outros problemas: Castilho (1978b).

Em trabalhos anteriores discuti a conceituação de norma, argumentando que ela está sujeita a variações, definidas pelos parâmetros "espaço geográfico", "espaço social" (registro, idade do falante) e "espaço temático" (Castilho 1978a), e identifiquei os critérios de gramáticos portugueses e brasileiros para a determinação da norma pedagógica (Castilho, 1980).

Neste estudo aponto algumas evidências relativas à heterogeneidade da "classe culta" paulistana, o que levaria à identificação de mais de uma norma culta em São Paulo, uma das quais possivelmente em expansão. Se confirmada essa hipótese, teríamos hoje em São Paulo uma situação lingüística de transição, no que toca ao padrão culto do português falado.

1. O estudo das atitudes lingüísticas dos paulistanos com respeito à sua própria execução lingüística assume um grande interesse no interior do Projeto NURC/SP, tendo em conta que as pessoas entrevistadas são nesse projeto consideradas depositárias da norma objetiva do português nessa cidade. Não obstante, este é ainda um trabalho preliminar, pois consultei apenas vinte das 340 horas que compõem o arquivo do projeto. E acresce que as entrevistas do Projeto NURC não incluíram sondagens sistemáticas sobre a atitude lingüística dos falantes, o que não impediu, por outro lado, que esse tópico aparecesse espontaneamente nos diálogos, como argumentos secundários, situados no contexto de discussões mais amplas. Tratando-se de referências feitas de passagem, parecem mais autênticas, e pelo menos não era ali que o informante estava tentando "vender" determinada imagem aos documentadores, ou àquelles que viessem a ouvir as fitas magnetofônicas.

Nesta avaliação tomaremos como hipótese de trabalho a contraparte lingüística dos problemas que têm sido considerados pela Sociologia Urbana, tal como se reflete nos estudos de Queiroz (1978) e Oliven (1980). São aí considerados os seguintes tópicos:

1.1 - Características do povoamento e do crescimento demográfico. Se refletirmos sobre o que representa hoje a região metropolitana de São Paulo em termos de concentração populacional, concluiremos que os três primeiros séculos de vida da cidade tiveram uma importância muito pequena, neste particular. É Maria Luiza Marcílio, em seu estudo sobre o crescimento demográfico de São Paulo, que nos mostra que "a cidade, que possuía 31.385 habitantes em 1872, passou a 239.820 em 1900 e a 3.825.351 em 1960": Marcílio (1974:XIII). São Paulo como metrópole é, portanto, um fenômeno muito recente.

Também recente é a grande imigração européia, que está completando seu primeiro centenário nesta década. Em 1886, "25,7% da população da capital são constituídos de estrangeiros e europeus" (ibidem: 107). Brasileiros de ascendência portuguesa e imigrantes interagiram em meio aos inevitáveis choques culturais e de interesses, muitos dos quais foram documentados na literatura moderna e contemporânea.

1.2 - Relações entre o rural e o urbano no interior da sociedade metropolitana. As relações entre cidade e o campo processaram-se de forma diversa na América Espanhola e na América Portuguesa.

Na primeira, os colonos espanhóis já encontraram uma so-

cidade dividida entre habitantes da cidade e habitantes do campo, estes francamente dominados por aqueles. Na segunda tal não ocorreu, e foi necessário ocupar primeiramente o campo, retardando-se o momento em que se plantariam as cidades como formas privilegiadas de povoamento do território. Com isso, numa cidade como São Paulo a vida do campo predominou sobre a vida urbana até 1850, pelo menos uns trinta anos mais tarde do que no Rio de Janeiro: Queiroz (1978: 58, 280). O campo praticamente envolvia São Paulo até essa época, pois "fazendas e sítios formavam uma cintura dentro da qual se constituiu o município de São Paulo, na primeira metade do séc. XIX": Marcílio (1974: 13). Do ponto de vista lingüístico, esse fato acarretou uma avaliação positiva da linguagem do homem do campo.

Com a formação da burguesia urbana, inverte-se a tendência, contrastando-se fortemente o homem citadino ao rural. Àquelas são associadas as boas maneiras dos "homens da corte", e certamente o prestígio lingüístico do habitante da cidade começou aqui. Enquanto isso, os falares do campo começaram a ser estigmatizados.

No período contemporâneo, a necessidade de alimentar as metrópoles através de grandes empresas de exploração agrária diluiu bastante os contactos entre a gente da cidade e a da roça. Compromete-se a produção em pequena escala e a comercialização direta dos produtos. Progressivamente, os interioranos vão "perdendo sua face" engolidos pela máquina impessoalizadora da produção em massa e do grande comércio atacadista. A identidade do homem do campo, a modalidade de linguagem de que ele se serve, tudo isso ficou num segundo

plano nebuloso, distanciando do morador urbano. Surgem movimentos religiosos para recuperar a identidade perdida do camponês, agora transformado em habitante da periferia, perdidos os empregos na roça.

1.3 - Homogeneidade e heterogeneidade cultural dos habitantes das grandes metrópoles. Com respeito aos reflexos da urbanização e da industrialização sobre as relações sociais e culturais dos habitantes da metrópole, a opinião dos sociólogos tem-se dividido em duas posições distintas.

Uns acham que as novas condições de vida igualizarão o homem metropolitano, apagando sua identidade cultural. Outros acham que, ao contrário, nas "sociedades urbano-industriais capitalistas existiria uma variedade mais ampla de escolhas e uma estratificação social mais fluida, ocorrendo portanto uma maior heterogeneidade social e cultural": apud Oliven (1980: 75).

Analisando a opinião dos porto-alegrenses de diferentes camadas sócio-culturais a partir de um questionário que incluía questões sobre religião, distribuição do trabalho entre o homem e a mulher, importância da educação, o voto do analfabeto, etc., conclui Oliven que "essa bipolaridade não existe", ocorrendo em seu lugar "uma simultaneidade de semelhanças e diferenças culturais entre os diversos grupos estudados. Assim, realmente, ocorre uma homogeneização em áreas de envolvimento e aspectos instrumentais e/ou mais fortemente sujeitos a influências ideológicas. Quando, entretanto, as áreas ou aspectos estudados envolvem esferas mais pessoais ou que têm conseqüências e significados diferentes, longe de haver uma ho-

mogeneização, o que geralmente ocorre é uma nítida clivagem entre os grupos" (ibidem: 80 e 97).

O estudo da atitude lingüística dos paulistanos deve considerar uma série de fatores: (1) A ascendência do informante. Chamemos informante A aos luso-descendentes, e informante B aos não luso-descendentes. (2) Fator lingüístico considerado. As entrevistas pesquisadas privilegiam os problemas de pronúncia e de vocabulário na avaliação da linguagem. (3) Imagem que os informantes constroem (i) de sua execução lingüística, (ii) da execução lingüística dos interlocutores, (iii) do que é o português culto.

Correlacionando esses fatores com os tópicos sugeridos pela Sociologia Urbana obtêm-se os seguintes resultados:

2.1 - Os informantes A, isto é, os falantes "de raízes", os "quatrocentões" - sobretudo quando pertencentes a terceira faixa etária - assumem com vigor maior sua condição de depositários da norma culta objetiva. Eles exaltam a sobrevivência de traços clássicos no português do Brasil e defendem a unificação da pronúncia através de uma "codificação fonética". Coerente com essa visão algo rígida de norma lingüística, afirma o informante 419, mulher de 60 anos, jornalista:

"Eu acredito que será louvável o empenho do governo numa unificação, pelo menos da pronúncia, mas que deveria de começar na escola primária, não é? Ensinar a dicção na escola primária e de uma certa forma unificada. (...) ... no Brasil não há na-

da conceitual, vamos dizer, a respeito de fonética, não é? E não havendo uma codificação, não há nada normativo (...). [Com respeito à necessidade de ensinar diction nas Escolas de Arte Dramática]: Isto seria de curso primário: ensinar o brasileiro a falar, pelo menos quando quer falar bem. Depois ele pode partir para as gírias" (D2 333: 87-141).

É bem verdade que a natureza do assunto da entrevista deve ter levado o informante a essa posição: tratava-se de conversar sobre cinema, teatro, televisão.

Já o informante B diferencia-se do anterior pelo tom brincalhão com que se vê como "falante culto", pela recusa da pose, muito embora domine com segurança as variantes de sua linguagem. Assim, o informante 5, homem de 37 anos, professor universitário, neto de espanhóis e de italianos, após ter usado a forma contrata nê, interrompe seu depoimento para um ligeiro comentário sobre essa forma:

"Dá um pouquinho mais de nobreza também, né? Olha o nê, este nê é espontâneo, hein? E não é, não é correto, hein, um professor universitário não devia dizer isso, semelhante isso" (DID 6: 60-63).

Essa observação, combinada com suas apreciações sobre esta e outras expressões contratas, documenta a percepção que ele tem a respeito da variabilidade que atinge a própria norma linguística, em contraste com a posição do informante A.

Até aqui, a imagem que ambos fazem de si mesmos. Quanto

às reações que o "outro" provoca neles, não escassos os meus materiais. Não encontrei referências do informante B a respeito da execução lingüística do informante A. Mas a recíproca é verdadeira, e nos dados de que disponho o informante A aprova com condescendência as contribuições lingüísticas do informante B, desde que limitadas ao léxico. Assim, a informante 420, mulher de 57 anos, jornalista, expressa-se como um bom gramático nos anos 40 e 50, afirmando que:

"Acho que uma língua (...) como a nossa que está se construindo todos os dias, como o país também que está se construindo todos os dias, ela tem que se acrescentar com influências francesas, alemãs e ... i...italianas, como é o caso de São Paulo... E não vejo nisso deturpar o idioma. Eu acho que com isso nós o acrescentamos"(D2 333:142-148).

Desses depoimentos pode-se tirar uma conclusão provisória: A condena as variedades fonéticas mas aceita as variedades léxicas. B parece não considerar isso um problema.

2.2 - Com respeito às reações dos informantes diante da linguagem rural, apurei o seguinte. Tanto A como B experimentaram uma fase de vida rural antes de se integrarem na grande metrópole. Com uma diferença: A já era senhor da terra quando B chegou, e assim aquele tem um "passado interiorano" mais remoto do que este. Houve tempo, portanto, para uma mitificação desse passado. Não obstante isso, A distingue duas categorias no homem do campo: o caipira e o

caboclo, termos que não são usados indistintamente. O caipira tem sua fala discriminada e são censurados os atores de teatro que falam "feito um caipira do interior", ou que exibem aquela "pronúncia acaipirada do interior" (D2 333: 131, 137). Já os caboclos conservam os padrões clássicos da língua, são uma gente que pratica uma "linguagem originalíssima e inteligente" (D2 333: 198), como verdadeiros "herdeiros de um patrimônio". Vê-se portanto que as categorias negativas "pronúncia", "pobre gente do interior" (isto é, elementos do presente) se chocam na avaliação do informante A com as categorias positivas "vocabulário", "valerosos descendentes de nossos maiores" (isto é, elementos retirados do passado), reaparece aqui a categoria da "fidelidade da língua a si mesma" a que me referi anteriormente: Castilho (1980: 13).

O informante B nada faz constar sobre sua avaliação da fala interiorana. Ele assume aquela visão impessoalizadora que assinala os tempos modernos, segundo vimos no item 1.2, integrando-se os informantes dessa categoria mais claramente na visão que a sociedade urbana industrializadora tem do homem do campo. Poderia pensar-se que se trata de uma racionalização, do desejo de omitir um passado acaso incômodo, de "colono da fazenda". Mas tal não parece ser o caso, pois ocorrem depoimentos de "falsidade" totalmente espontâneos, veiculando informações não solicitadas do tipo:

"Eu tinha uma chança que tinha uma ponta de madeira. Tinha cinco centímetros de madeira na ponta porque o negócio era chutar de bico. (...) Eu nunca esqueço disso. Eu jogava na várzea, na Mooca. Eu tenho origens humildes e eu acho bacana is

so... Há ... hoje eu sou metido a intelectual, etc.,
mas não esqueço não" (DID 6: 64 - 69).

Gostaria ainda de observar, um pouco à margem, que o surgimento de outras grandes cidades, além da capital, vem restringindo a abrangência semântica do termo "interior". Em Campinas, por exemplo, é comum dizer-se "ir ao interior" quando não se trata de viajar para a capital. Em suma, também aqui os informantes não constituem um corpo homogêneo.

2.3 - A consideração do terceiro tópico debatido pela Sociologia Urbana no interior do Projeto, leva a refletir sobre a consistência dos informantes enquanto grupo cultural. Teriam eles uma mesma identidade?

Os dados que consultei não me permitem responder com segurança a essa pergunta. Uma boa hipótese seria confrontar informantes egressos da Universidade em suas fases pré e pós-Passarinho, visto que foram aceitos para as entrevistas paulistanas que frequentaram tardiamente os bancos acadêmicos, beneficiando-se da expansão recente do ensino superior. Como reagiram esses dois grupos em face das mesmas perguntas formuladas pelos entrevistadores? Tenho algumas impressões nesse particular, relativas sobretudo à própria execução lingüística de uns e outros. Mas gostaria de investigar melhor o assunto antes de qualquer afirmação.

3. Esta análise mostrou o seguinte: (1) Os informantes do Projeto NURC/SP refletem a dinâmica social da capital paulista e não representam por isso um grupo homogêneo. Além das variáveis

próprias do projeto, eles se distinguem ainda pela (i) ascendência, (ii) avaliação da vida urbana em contraste com a vida do interior, (iii) época em que cursavam a Universidade, (iv) avaliação do que é o português padrão. (2) Sua heterogeneidade terá reflexos na determinação do português padrão de São Paulo, possivelmente no sentido da aceleração das mudanças deste com respeito tanto ao padrão oficial hoje descrito na literatura pertinente, quanto àquele vigente em outras partes do país. Como diz Maria Izaura Pereira Queiroz, "quando a tendência de uma sociedade ou de um grupo é para uma grande homogeneização sócio-econômica, o movimento que encerram se retarda; aumentam as heterogeneidades e as distâncias, e a movimentação entra em efervescência": Queiroz (1978: XI). (3) Há fortes evidências de que a descrição que se está empreendendo - desde que possa contar com um instrumental mais flexível e mais sensível às hipóteses aqui levantadas - vai comprovar a existência de dois padrões co-existentes, um dos quais recessivo. Conformada essa hipótese, como será o padrão vitorioso? Incluiria ele fatos lingüísticos hoje considerados desprezados pela norma "oficial"? O que estará se passando neste momento no panorama lingüístico da maior cidade de língua portuguesa do mundo? A erosão da chamada "norma vigente"? Em caso afirmativo, as transposições didáticas da norma oficial não representariam um descompasso a mais em nossa cultura?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CASTILHO (1978a) Ataliba T. de Castilho - "Variação dialetal e ensino institucionalizado da língua portuguesa", Cadernos de Estudos Linguísticos 1: 1978, 18.
- (1978b) Idem - "Variação linguística, norma culta e ensino da língua portuguesa", Subsídios à Proposta Curricular de Língua Portuguesa para o 2º Grau. São Paulo, CENP/UNICAMP, vol.4, 1978, pags. 32-43.
- (1980) Idem - "A constituição da norma pedagógica do português", Revista do Instituto de Estudos Brasileiros 22: 1980, 9-18.
- (1981a) Idem - "O Projeto NUNC e a sintaxe do verbo", Estudos de Filologia e Linguística. Em homenagem a Isaac N. Salim. São Paulo, T.A. Queiroz/EDUSP, 1981, pags. 269-288.
- (1981b) Idem - "El Proyecto de Estudio Coordinado de la Norma Culta: formalismo y

semantificismo en la sintaxis verbal",
comunicação ao IX Simpósio FLEET,
Universidade do Cornell, 31 de julho
- 2 de agosto de 1981.

- MARCÍLIO (1974) Maria Luiza Marcílio - A Cidade de São Paulo. Povoamento e População. São Paulo, Pioneira/EDUSP, 1974.
- OLIVEN (1980) Ruben George Oliven - Urbanização e Mudança Social no Brasil. Petrópolis, Vozes, 1980.
- QUEIROZ (1978) Maria Isaura Pereira Queiroz - Cultura, Sociedade Rural, Sociedade Urbana no Brasil. São Paulo, Livros Técnicos e Científicos/EDUSP, 1978.

NORMA LINGÜÍSTICA E HETEROGENEIDADE:
SINCRONIA, SISTEMA E NORMA

Leda Bisol

(Letras - UFRGS)

Sincronia e diacronia, competência e desempenho, vistos simultaneamente. O sistema como um conjunto de subsistemas. O subsistema e a norma.

SINCRONIA E DIACRONIA

Entre os binarismos em voga, o que contrapõe o estático ao dinâmico permite, em parte, entender o postulado de duas metodologias distintas para o estudo sincrônico e diacrônico dos fenômenos da linguagem.

As teorias estruturalistas e gerativo-transformacional mostraram a eficácia de modelos sincrônicos. Ao debruçarem-se, ignorando regras potenciais, sobre o dado puro, puderam captar os mecanismos complicados que regem os sistemas das línguas dos homens. É que certos aspectos delas só podem ser entendidos à distância, quando separados dos multifacetados envolvimentos situacionais, como ocorre em qualquer ciência. É, pois, a sincronia a idealização necessária por que se decidiu a lingüística, de Saussure a Chomsky, no seu inquietante perquirir sobre a natureza das línguas humanas.

A Gramática Histórica Comparativa, de remota era, por sua vez também pressupunha cortes virtuais no continuum das línguas a-

parentadas, para estabelecer comparações entre dois ou mais estágios ou dialetos diferentes no tempo ou no espaço. E, muito embora alguns lingüistas tivessem chamado atenção para a influência de fatores socioculturais no processo evolutivo, o tempo e o espaço eram apenas vazios que permitiam às leis fonéticas traçar linhas de historicidade. (Alain Rey, 1973)

Ainda em tempos anteriores à ciência da sincronia, os neogramáticos começaram a interessar-se por realidades que extrapolavam o dado meramente lingüístico. Na tentativa de explicações psicofisiológicas para as inovações que entendiam nascerem no processo da comunicação acreditavam que se devia dar atenção para o dado envolvido na sua temporalidade real, o ato de fala. Mal se esboçava, estagnava-se a tendência para o estudo da diacronia na sincronia, sob o impasse do estruturalismo que canalizou a pesquisa científica para o estudo da organização e do comportamento dos objetos internos da língua, onde o tempo parecia não exercer papel funcional algum.

A tese do binarismo saussuriano em questão imperou do período pós-neogramático aos nossos dias. Mas as fronteiras rigidamente divisórias entre diacronia e sincronia, dogma do Estruturalismo, começaram a enfraquecer-se na Gerativo-Transformacional com a proposta de estruturas profundas, as quais, muitas vezes, incidentalmente, coincidiam com formas diacrônicas ou eram sustentadas por evidências históricas. E é pela mesma época, lá pelos anos sessenta, que os estudos empíricos, cujas bases teóricas viriam a lume primei-

ramente com o artigo de Weinreich, Labov e Herzog, (1978), começam a tomar vulto.

Herdam dos neogramáticos o postulado da temporalidade real e introduzem na análise outros parâmetros socioculturais, fazendo suscitar importantes problemas teóricos, como os que dizem respeito à competência e desempenho, à gramática e sistema, ao proporrem uma nova regra gramatical, a regra variável, portadora de dupla informação: sincrônica, por refletir parte do sistema em uso, diacrônica, por apontar em direção a uma mudança em progresso. E desde então esse binarismo representa, no invés de metodologias antagônicas, apenas duas maneiras diferentes de olhar para os dados, os quais simultaneamente, expõem características de uma e de outra.

COMPETÊNCIA E DESEMPENHO

A teoria da competência, correlato direto da concepção mentalista da língua, define a gramática como um conjunto de regras abstratas de aplicação categórica, sustentado pela relativa estabilidade de um fenômeno sincrônico. É dessa concepção mentalista que decorre o princípio da subjacência, permitindo elucidações explicativas interessantes para as relações entre as regras que organizam uma gramática.

Não há necessidade de despojar a língua de seu caráter mentalista, posto em termos de propriedade humana, para entendê-la: o caráter social.

O problema que se coloca é que o estudo da língua em a-

ção traz outros componentes da estrutura gramatical à baila, pondo em risco a dicotomia competência e performance ou ao menos questionando-lhes as respectivas abrangências.

Seja a regra variável interpretada como alternativa de uma regra categórica, seja interpretada como regra com status particular - a questão não vem ao caso -, a regularidade contextual que a caracteriza, demonstrada em várias pesquisas relativamente recentes, dá-lhe todo o aparato de elemento fundamental da estrutura lingüística, criando a problemática sobre o lugar que ocupa numa gramática dicotômica.

É que as reflexões sobre línguas, de Saussure e Chomsky, fixaram-se apenas nas relações abstratas que constituem os sistemas, isolando as realizações. No momento em que se olha para a língua em atividade, a variação é, evidentemente, uma regra, com comportamentos relacionais tão semelhantes aos da regra categórica que, por certo, o mesmo princípio de subjacência governa uma e outra.

O postulado básico é o da heterogeneidade do sistema. Se em qualquer corte que se fizer no continuum que constitui a língua falada em uma comunidade, existem variáveis (excluídos os erros de desempenho), então a homogeneidade das estruturas lingüísticas é uma tese tão paradoxal quanto a da rigorosa distinção entre sincronia e diacronia.

O sistema fica entendido como um conjunto de regras categóricas (a maioria) e regras variáveis (com restrições hierarquizadas), competitivas por natureza, cuja destinação é tornarem-

se categoricas. (Labov, 1972).

É da ótica do continuum que se analisam os fatos lingüísticos quando se indaga, ao mesmo tempo, sobre a funcionalidade e a evolução dos elementos que constituem o sistema. Nele a variação está sempre presente, ora aqui ora acolá, fazendo emergir potencialidades inerentes à estrutura lingüística, aberta a influências socio culturais. Neste sentido, toda regra categorica é uma variável em potencial. Poderá tê-lo sido num passado remoto como poderá vir a sê-lo num futuro imprevisível.

Habitados que estãvamos à idéia da estaticidade do sistema, para fins metodológicos, víamo-lo como um conjunto de regras que idealisticamente dava conta da capacidade de o indivíduo produzir linguagem.

Motivados agora para a análise da língua no seu contexto natural - fenômeno em constante evolução -, vemo-lo como um conjunto de relações de invariantes e variantes, cuja descrição não dá conta não só da capacidade de o indivíduo produzir linguagem como também do real uso que dessa capacidade faz.

O SISTEMA COMO CONJUNTO DE SUBSISTEMAS

Pode dizer-se que a Lingüística atingiu como ciência uma de suas metas prioritárias: a descrição, no nível explanatório, de sistemas unitários de línguas. Esses justificam por exemplo a segmentação do continuum das neolatinas em diferentes línguas como francês, espanhol, italiano, português, romeno, etc. Mas é também

em nome dessa homogeneidade que se catalogam como variantes de um só sistema dialetos geográficos (por exemplo, o carioca e o gaúcho), com diferenciações que ficam à margem da especulação científica.

É incabível que existe um sistema unitário de regras categóricas que identifica como uma só língua o português falado do norte a sul do Brasil. Não menos verdade é que as colorações diferentes que toma a língua de uma região para a outra se devem a subsistemas que configuram nas regras variáveis potencialidades sistemáticas subjacentes.

É de crer que toda regra variável exista potencialmente no sistema unitário e que fatores externos concorram para que ela venha a emergir na fala de uma comunidade e não em outra, ou tome maior vulto pela frequência de uso em determinado dialeto, caracterizando-o de certa forma, enquanto só esporadicamente aparece em outro.

Quando se trata de descrever o real uso da capacidade lingüística, é imprescindível que tenhamos recursos para explicações da seguinte ordem:

Por que soam naturais ao falante gaúcho certas sentenças que o carioca espontaneamente tenderia a rejeitar?

- a) Pedro recem chegou.
- b) O menino aquele da rua da Praia veio te procurar.
- c) O Pedro e a Maria chegaram.

E, inversamente, por que o gaúcho estranharia as sentenças seguintes, como outras, que são comuns na fala carioca?

- d) Pedro falou que a conferência foi interessante.

e) Você sabe que seu amigo chegou.

Além disso, não só a presença da regra variável como também a sua frequência de uso tem um papel funcional na distinção de subsistemas como se depreende dos resultados seguintes que dizem respeito à variação da pretônica no dialeto gaúcho (a frequência de uso desta regra distingue por ordem decrescente a fala metropolitana, italiana, alemã (zona de colonização) e fronteiriça:

FATORES	VOGAL E		VOGAL O	
	Freq.	Prob.	Freq.	Prob.
METROPOLITANOS	$\frac{430}{1518} = 28\%$	0,61	$\frac{547}{1412} = 39\%$	0,60
ITALIANOS	$\frac{358}{1504} = 24\%$	0,56	$\frac{496}{1513} = 33\%$	0,53
ALEMÃES	$\frac{223}{1173} = 19\%$	0,44	$\frac{344}{1085} = 32\%$	0,52
FRONTEIRIÇOS	$\frac{261}{1550} = 17\%$	0,39	$\frac{282}{1260} = 22\%$	0,36

A variação, por outro lado, também está ligada a uma escala de formalidade com distinções virtuais que vão do mais ao menos formal onde se encaixam diferenças de comportamento lingüístico.

Na falta de uma relação exata entre escala de formalidade e escala de regras lingüísticas, tomemos dois pólos desta escala virtual, a grosso modo denominamo-los linguagem cuidada e não cuidada, exemplificando-os com alguns casos típicos:

Linguagem cuidada

Se eu vir que não vale a pena...

Hoje vimos convidá-lo para...

Não pise neste tapete

Dê licença para eu sair

Não há nada entre mim e ti

Se o rio mantiver o nível, poderemos atravessá-lo

O rapaz com que falamos ontem...

O ministro, referindo-se à visita do Papa à Argentina, disse que...

Linguagem descuidada

Se eu ver que não vale a pena...

Hoje vimos convidá-lo para...

Não pise -pisa nesse tapete

Dê licença para mim sair

Não há nada entre eu e tu

Se o rio manter o nível, poderemos atravessá-lo

O rapaz que falamos ontem com ele.

O ministro, referindo-se à visita do Papa à Argentina, ele disse que...

As variações ocorrem em vários níveis da gramática, (fonológico, sintático, léxico), como argumentam os exemplos seguintes:

Fonológico: ont eý - on t i; palh ei ro - palh e ro;

cor u ja - c u ruja; te stro - t iatro; so ~ so w ; despreocupado - di spreocupado - d o preocupado; próprio - propín; consequentemente - consequentemen t i - consequên t imen t i; nenem - nenê.

Léxico: parada - ponto; vitamina - batida; batida (de carro) - pechada; auto - carro; guri - menino; bôia - almoço; horror ~ barbaridade; centro - cidade; estrada - faixa; tangerina - bergamota; bolinha de gude - bolita; sinal - sinaleira; palitar ~ espalitar; co-brador - trocador; lancheria - lanchonete; pandorga - pipa; jantar - janta; apurado ~ apressado.

Sintático: tu fizeste - tu fez; tudo bom? - tudo bom?; tenho de trabalhar - tenho que trabalhar; falou conosco - falou com nós; recém cheguei - cheguei há pouco; Quintana, o poeta gaúcho, pretende... - Quintana, o poeta gaúcho, ele pretende...; Pedro lhe viu ontem - Pedro o viu ontem; Mora na rua tal - Mora à rua-tal; Onde ele mora? - Onde será que ele mora?; O problema é: os impostos - O problema são os impostos; A capela cuja demolição se discute - A capela que se discute a demolição; Onde está o livro? - Que dá o livro?; Os prédios antigos - Os prédio antigo.

Quando as circunstâncias de lugar, meio ambiente, classe social, profissão e idade ou outros fatores socioculturais oferecem respaldo para esses desvios do sistema unitário, incrementando-lhes o uso, assumem eles um comportamento regular com restrições tão nitidamente hierarquizadas que tomam o caráter de regra gramatical. Diante disso é frágil a sustentação da dicotomia competência e performance nos termos em que vinha sendo posta.

O SUBSISTEMA E A NORMA

Pouco se sabe da Norma, pois não tem ainda merecido das lingüistas a devida atenção, mas temo-la sempre vinculada ao uso. Ora, admitindo-se, diante do exposto, que o subsistema está mais próximo do que o sistema do uso que o indivíduo faz de sua capacidade lingüística, pressupõe-se que ele oriente alguma tendência normativa em torno da fala da classe de maior prestígio, social, religioso ou cultural, em conformidade com valores essenciais do grupo.

Mas quando se trata de norma como Língua-Padrão, as ambigüidades que o termo suscita são pungentes, criando discussões por vezes pouco elucidativas.

Seria de esperar que a Língua-Padrão surgisse daquela norma, no caso específico de uma língua falada em território extenso como o Brasil que, naturalmente, sob o fluxo de fatores socioculturais, sobrepujasse as demais, manifestando uma tendência geral. Esse seria a nosso ver o caminho natural de uma língua-padrão.

A história das línguas nacionais nos mostram, todavia, que normas são por vezes entidades institucionalizadas por vias políticas ou acadêmicas de esmaecidos laços com os atos concretos da comunicação.

De atitudes puristas, voltadas para o passado, também se depreendem normas que não raro persistem no tempo, através do ensino, com desastrosos resultados para o desenvolvimento de habilidades lingüísticas individuais.

Se levarmos em conta que os meios modernos de comunicação vêm reduzindo consideravelmente o número de pessoas que cultivam o hábito de ler, toda norma que tenha por base a escrita, responderá negativamente ao caráter funcional da língua nas sociedades de nossos dias.

Outra alternativa seria pensar em Língua-Padrão como um conjunto de regras induzidas de um grande corpus onde todos os sub-sistemas estivessem representados, ainda que relativos com respeito à classe racial.

Tal proposta teria condições de impor-se, sob influência de instituições intervenientes, em razão de sua base empírica. Todavia por tratar-se de demanda de múltiplos envolvimentos, poderá vir a falhar como modelo vivo de real contemporaneidade.

É, pois, de pontos de vista diversos que nascem diversificadas normas. Mas vale notar que entre sistema e norma há uma diferença básica. Enquanto a norma é eminentemente social, o sistema é eminentemente lingüístico, embora exposto a fatores sociais. É por isso que todo indivíduo é capaz de identificar orações não-gramaticais ou estranhas ao discurso ou fala da comunidade a que pertence como também pode fazer juízos de estética, considerando certos dialetos mais belos que outros, mas não seria capaz de separar o joio do trigo, quando se trata de identificar, entre as normas, a Língua-Padrão, a menos que esteja amparado em alguma espécie de mandamento, código ou lei.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CÂMARA JR., J.M. História da Lingüística. Petrópolis, Vozes.

LABOV, William. Language in the inner city. University of Pennsylvania Press, 1972.

REY, Alain. Language et Temporalités. In: Langages, 32. Didier Larousse, 1973.

WEINREICH, Uriel, William Labov and Harvey Herzog. Empirical foundations for a theory of language change. In: Directions for historical linguistics. Ed. by Winfred Lehman and Yakov Malkiel. Austin, Un. Texas Press, 1968.

Mesa Redonda 3: O Discurso nas Formas Institucionais de Educação

Coordenador: Ení Pulcinelli Orlandi

Participantes: Luiz Antônio Marcuschi

Sírio Possenti

Ermita de Miranda Motta

Dia: 12 de julho

Hora: das 15 às 18 horas

CRÍTICAS PODEROSAS

Ení Pulcinelli Orlandi

(UNICAMP)

Ao tomar a palavra para coordenar essa mesa-redonda, gostaria de mudar a qualidade da minha participação: Não me coloco como coordenadora mas como apresentadora. E, nessa qualidade, a questão que me faço é: que contribuição eu poderia dar enquanto apresentadora?

O assunto é meu conhecido: o discurso nas formas institucionais da educação. Conhecido por causa da minha prática, conhecido porque há já algum tempo é objeto de minha reflexão. Em 78, enfrentei o discurso pedagógico e ressaltai a sua circularidade e o seu caráter autoritário: Sua arbitrariedade é caracterizada pelo fato de que sua reversibilidade tende a zero (não se dá a palavra), há um agente único (aquele que tem o poder de dizer), a polissésia é

contida (se coloca o sentido único), o dizer recobre o ser (o referente está obscurecido)¹.

Costaria aqui de abrir um parêntese para fazer algumas observações a respeito dos tipos de discurso. Primeiramente, gostaria de frisar que, ao caracterizar o discurso autoritário, parto de critérios que têm a ver com a relação de interação que a linguagem envolve (a reversibilidade e a polissemia). Nessa forma, procuro afastar a possibilidade de se entender o tipo dentro de um critério ético em que se relacionassem os tipos a qualidades dos interlocutores, como bondade, maldade, etc. Se o faço é para evitar o deslize para uma posição maniqueísta. Por outro lado, o conceito de lúdico nada tem a ver com a gratuidade. O lúdico, segundo o que procuro determinar, tem a seriedade presente no imaginário, no discurso literário, no delírio psicanalítico, no sonho, etc.

Em 1980, em uma mesa-redonda da SBPC, avancei, em relação à crítica do caráter autoritário desse discurso, uma proposta. Esta proposta, partia da idéia de que ensinar, em si, não é nem deixa de ser arbitrário, o que constitui uma arbitrariedade é a ideologia que preside a prática pedagógica. De acordo com essa perspectiva, propunha, então, que se instaurasse na escola o discurso polêmico, configurando-se a escola como lugar de crítica. Assim, eu não atribuía um caráter essencialmente arbitrário ao saber: haveria um saber arbitrário constituído pelo discurso pedagógico autoritário, mas também a possibilidade de um saber crítico constituído pelo discurso pedagógico polêmico. E isso tem a ver com as condições de pro-

dução desses discursos, ou seja, com as condições histórico-sociais em que eles se configuram. Quanto ao saber, então, eu diria que há formas de saber que são diferentes e que têm funções sociais diferentes uma vez que possibilitam, ou não, a elaboração, a crítica. Um problema, então, a ser pensado é o estatuto epistêmico atribuído às diferentes formas do saber. Em termos da relação de interlocução - relação de interação entre falante-ouvinte - a proposta era a de que era preciso se aprender a ouvir, ou seja, deixar lugar no discurso pedagógico para que o ouvinte não ficasse cristalizado na sua posição de ouvinte, que fosse possível a reversibilidade, a dinâmica dos sentidos e, pelo menos, a disputa pela tomada da palavra. Que se recuperasse o objeto da reflexão, isto é, o referente do discurso pedagógico, e que se questionassem os implícitos, o caráter informativo do DP e se atingissem seus efeitos de sentido. Indo mais além dizia mesmo que se devia poder imaginar uma outra sociedade sem escola.

Mais recentemente, ao apresentar na ABA (1982) um trabalho sobre educação indígena, refleti sobre o fato de que não é suficiente se dizer que é preciso se ouvir o outro (o aprendiz), no caso, o índio, pois há uma declinação paternalista dessa proposta que se expressa pelo seguinte "é preciso ouvir o índio para modificá-lo". Sendo que a direção da modificação é sempre a mesma: a dada pela cultura dominante. O que procurei fazer, então, foi definir, de forma não paternalista, o que seria "ouvir o índio".

A partir desse meu contacto com a questão dramática colocada pela educação, nesse momento da história da nação indígena,

voltei a pensar a situação interna à nossa própria cultura. Se, no início das minhas pesquisas, eu achava suficiente se propor que se enfatizasse um pouco mais de vida na nossa escola, através do discurso polêmico (uma vez que não considero possível se instaurar o lúdico), hoje, as condições em que essa proposta é vista já é um pouco diferente. E eu prefiro, hoje, enfatizar que a circularidade e o autoritarismo não se dão apenas na escola e que não é possível se pensar as relações da escola sem pensar as relações sociais em geral. Por que enfatizo esse aspecto? Tenho observado que a crítica à escola está acontecendo com uma consistência e um tom que não podem ser casuais. Está fácil demais criticar a escola e eu começo a desconfiar dessa facilidade. Basta se observar os jornais: violência nas escolas, falta de competência dos educadores, etc. Multiplicam-se congressos, projetos de pesquisa sobre educação, etc.

Antes de prosseguir, gostaria de observar que se tem confundido competência e autoritarismo. Para mim, o conceito de competência deve poder acolher a polêmica, a crítica. O autoritarismo, então, é a negação da competência. Eu proporia uma outra distinção: A que existe entre competência e eficácia interna ao sistema. Desse ponto de vista, o discurso pedagógico não está tendo eficácia, isto é, no sistema educacional vigente, não se está conseguindo nem mesmo reproduzir adequadamente para o sistema. O fracasso então, visto da perspectiva do sistema, parece-me, é antes de tudo uma questão de eficácia. E não é esta que me preocupa, enquanto crítica.

Isso tudo me leva a perguntar por que se critica a es-

cola com tal abundância? Se, em certo momento, fazer a crítica da escola, ou de uma certa escola, bastava em si como fator decisivo para refletirmos sobre nossa prática, hoje, isto não é suficiente. Tem que se distinguir entre críticas e críticas. Creio que alguma coisa se está ocultando quando se coloca a escola como lugar privilegiado da crise. Fixando-me em um determinado tipo de crítica que se tornou muito comum, arrisco, então, as seguintes hipóteses para entender o escopo dessas críticas:

a) Não seria já esta uma forma do discurso dominante da escola, ou seja, do discurso do poder dominante? Isto pode parecer mais claramente quando se presta atenção ao que se seleciona, ou seja, ao que se tem preferido como objeto de crítica: se particulariza, se distribuem responsabilidades a nível individual, se fala em termos jornalísticos sensacionais, etc. Nesse momento é que se pode revelar o recorte feito pelo discurso dominante. Isto é, parte-se da constatação geral de que há uma crise na escola e depois se selecionam os fatores, o sentido da crise, etc. Analisando-se estas críticas através da relação que todo discurso tem, ao constituir uma formação discursiva, com a formação ideológica, estas críticas podem ser vistas como discursos que fazem parte de certas formações discursivas que, por sua vez, adquirem sentidos específicos por estabelecerem relações determinadas com a formação ideológica dominante. Quer dizer, também a crítica tem a sua ideologia, e o que procurei determinar foi o lugar ideológico de uma certa espécie de crítica. Exemplo: (Folha de São Paulo) "Pesquisa indica que os alunos são oprimi-

dos: A escola é uma instituição cheia de problemas, com gente problemática no seu interior e que se limita sistematicamente a creditar aos alunos, seus pais e ao meio social de onde provém, a culpa pelos altíssimos índices de evasão...etc" "As escolas são punitivas, repressivas pela espécie de professor..." Quer dizer, começou a caça às bruxas... Para mim, relações autoritárias não são questão de acusações pessoais mas são relações sociais estabelecidas dentro de um contexto sócio-histórico. Assim, esse discurso sobre a escola já é incorporação e domesticação da voz crítica. Com este dizer, ocultam-se questões que se referem por exemplo ao problema do ensino pago, das condições de trabalho e de estudo, etc. É um discurso que absorve as críticas para manter o mesmo em outro lugar. O nosso tão conhecido mudar para continuar.

b) Será que ao se colocar a escola como alvo dessa enxurrada crítica, não se está colocando que ao se resolver a crise da escola se resolve a crise social geral? Ou, pelo menos, não se está extrapolando a importância dada? Então, ao se colocar na escola o grande problema social deixa-se de discutir problemas sociais tão ou mais decisivos e contundentes.

Estas duas questões que coloco situam um certo tipo de crítica como duas formas de ilusão, de ocultamento. Por isso é que considero que se deve cuidar do sentido que queremos dar às críticas. Elas têm necessariamente uma direção e um compromisso.

Dessa forma, retomando o que propus no início dessa apresentação, quando me perguntava sobre a participação que poderia

ter, eu diria que ela é dupla: de um lado é questionar o lugar, o compromisso, a direção para que apontem as críticas, e de outro (e essa é a minha participação mais própria nesse momento) é passar a palavra aos meus colegas Sírio, Marcuschi e Brimita.

NOTAS:

1) A respeito da distinção dos três tipos de discurso - lúdico, polêmico e autoritário - ver, entre outros, o texto "Para quem é o discurso pedagógico", Temas de ciências humanas, no prelo. Segundo o que elaborei naquele trabalho, podemos caracterizar os tipos de discurso da forma a seguir:

Discurso Lúdico: discurso no qual a reversibilidade (troca de papéis) entre interlocutores é total e o objeto do discurso é mantido como tal na interlocução, resultando a polissemia aberta (tem-se uma multiplicidade de sentidos). O exagero é o "non sense".

Discurso Polêmico: discurso no qual a reversibilidade ocorre sob certas condições e no qual o objeto de discurso está presente mas particularizado segundo as perspectivas dos diferentes interlocutores que tentam lhe dar uma direção. A polissemia é controlada (tem-se alguns sentidos); o exagero é a injúria.

Discurso Autoritário: discurso no qual a reversibilidade tende a zero e no qual o objeto de discurso está oculto pelo dizer. Há um agente exclusivo e a polissemia é contida (tem-se o sentido). O exagero é a ordem no sentido militar. Resta dizer que o discurso polêmico procura a simetria, o autoritário a assimetria de cima para baixo e o lúdico não se coloca no problema da simetria.

A EXPLORAÇÃO ANALÍTICA DOS DISCURSOS NAS
FORMAS INSTITUCIONAIS DE EDUCAÇÃO

Luiz Antônio Marcuschi

(Letras - UFPE)

Permitam-me que inicie com alguns truismos. Primeira: Nem tudo o que um texto comunica é determinado por aquilo que ele diz. É muito comum o uso de um enunciado X para expressar o conteúdo de outro Y. Embora óbvio esse princípio, veremos logo, é uma das ignorâncias básicas nas estratégias exploratórias dos textos escolares. Segundo: É praticamente impossível uma visão de conjunto da imensa massa de materiais usados desde a pré-alfabetização até o final do 2º Grau. Contudo, apesar dessa multiplicidade editorial, a variação de conteúdo em cada área é bem menor do que seria de esperar. O mais comum é a repetição de fontes, temas e exercícios, sendo pequena a criatividade. Temos aí uma espécie de funil contudístico: de início, vasta massa editorial; depois, um tubo, talvez um filtro, que desemboca um reduzido conteúdo na escola. As inovações são poucas e algumas beiram o experimentalismo leviano fundado em mal-assimilados modelos da moda. Em suma, o discurso das formas institucionais de educação, mesmo disperso em inúmeros títulos diferentes, é matéria menos variá do que se quer. As variações mais notáveis ficam por conta de iniciativas pedagógicas, cuja repercussão no conteúdo, mais do que investigada, é suposta.

Sai que muitos tentarão provar que esse "discurso da es-

cola" é menos monolítico do que estou insinuando. Para a área de ensino de língua pelo menos tal prova não será fácil, pois ali os textos explorados são em sua maioria extraídos da literatura e repetem-se com relativa constância. Poucos são os autores de manuais que se atrevem a produzir seus textos e isto, provavelmente, pela consciência de que escrevem mal, não sendo recomendado expor-se. Com os outros textos, na área de História, Moral e Cívico (com vários títulos perifrásticos), Ciências Sociais, etc., as diferenças são um pouco maiores, mas não são grandes. Essa monotonia contenciosa tem, ainda, ao seu lado a fidelidade de uma quase monoliticidade ideológica. E com isto saímos dos truismos para o que de fato pretendemos propor para discussão.

No meu entender, mais grave que o conteúdo dos textos apresentados para aprendizagem escolar, é o meta-discurso proposto para a exploração analítica ou formal desses mesmos textos. Este é o problema do aqui abordado metadiscursos institucionais.

A maioria dos textos programados para o ensino nos diversos graus escolares recebem um tratamento epistemológico como se funcionassem apenas ao nível literal. O processo do dizer é visto como linear, transparente e sempre epidérmico. Com isto procede-se a uma espécie de anestesia interpretativa e toda a compreensão é tomada como o produto imediato de respostas a um pequeno e constante acervo de perguntas. Este é o procedimento a que passo a designar por método essencialista de análise.

Assim, as estratégias de exploração textual adotadas

pela Escola eliminam todo tipo de conflitos presentes ou latentes, adotando um processo de identificação de conteúdos essencialistas. O meta-discurso exploratório é livre de tensões e busca a paráfrase fiel encontrada sempre na superfície do diretamente afirmado. Há um total esquecimento do nível da enunciação e permanece-se na constante estática e rígida do enunciado, como se este encerrasse todas as possibilidades de leitura. Esse meta discurso institucional baseia-se em instruções metafísicas definidas que determinam a leitura e a retenção de conteúdos.

Será com base nessa hipótese de trabalho que chegarei a afirmar que a escolha dos textos para análise tem, do ponto de vista do conteúdo, um caráter quase que secundário, uma vez que o método de exploração textual nivela tudo. Justamente por isso é que até agora foi importante discutir o aspecto ideológico dos discurso da escola, mas na medida em que passamos a dedicar mais atenção ao problema das estratégias de análise textual, toda aquela discussão sobre ideologia fica subsumida na natureza do instrumento que se monta para tal análise. Pois esse instrumento se transformará numa espécie de bússola norteadora, pouco importando em que águas textuais se navegue. Em termos menos tortuosos eu diria que o nível crítico da análise tem seu lado crucial mais na proposta metodológica da exploração que na escolha de textos para análise.

Uma vez formulada a tese central, vejamos agora em que me baseio para enunciar-la. Como sabemos, os manuais de ensino - principalmente os de ensino de língua - seguem uma estrutura geral muito

homogênea, com as variações mais sensíveis no aspecto didático que envolve algumas noções teóricas. Nada hoje é pautar todo o trabalho sobre um pano de fundo proveniente de uma genérica teoria da comunicação. Os manuais de ensino de língua geralmente seguem o seguinte esquema: em primeiro lugar vem um texto de leitura; depois seguem algumas instruções tais como: leia cuidadosamente o texto; diga o assunto central; em quantas partes se divide?. E então aparecem algumas perguntas a respeito do conteúdo, que seguem o velho esquema aristotélico sistematizado na Idade Média pela Escolástica: o quê?; quem?; como?; quando?; onde?; para que?; por quê?; etc. Essas indagações norteiam tanto o roteiro da narrativa como da interpretação, deixando tudo ao nível do explícito. A esta exploração contêudística segue uma análise lexicalista para compreensão de palavras (montagem de um glossário), momento do exercício perifrástico e, finalmente, um estudo dito gramatical sobre concordâncias, regências, conjugações e outras partes gramaticais. Em alguns casos temos, nessas alturas, o momento da criatividade, onde cada qual pode proceder a alguma narrativa tendo como motivo algum pensamento dado pelo professor ou sugestão tirada do texto⁽¹⁾.

É óbvio que simplifiquei um bocadinho as coisas na esquematização acima. Mas, deixando de lado as questões gramaticais, as teorizações em torno da literatura e as informações histórico-factuais (vida de autores, estilos de época, datas, etc.), interessa-me aqui simplesmente a exploração dos textos, já que ali está o alicerce para o resto, ou seja, para a estruturação de todo o ensino pos-

terior, montando com isto um padrão de leitura. Padrão este que será utilizado em todos os estudos escolares, seja de língua, de História, de Ciências Sociais, O.S.P.B., Matemática ou Geografia.

Sob este aspecto cabe aqui uma alerta a respeito de um tema muito atual na Lingüística do momento. Trata-se dos recentes estudos sobre leitura que vem merecendo as atenções de projetos de pesquisa, dissertações de Mestrado, teses de Doutorado e até Encontros e Simpósios de lingüistas. Esses trabalhos são extremamente necessários, mas se não houver atenção para esses aspectos os próprios lingüistas acabarão por endossar o método essencialista aqui esboçado.

Ler compreensivamente não é apenas conseguir dar respostas a questões que envolvem a transparência superficial dos textos. É, mais do que isso, saber ver as intenções subjacentes e compreender o cenário geral onde o próprio texto se insere. De pouco adiantam os sofisticados métodos de mensuração da velocidade na leitura ou o importante conhecimento de como se procede na identificação de signos e símbolos. Isso não enriquecerá as formas de compreensão dos discursos da escola ou quaisquer outros; servirá para obscurecer essa compreensão, se não se tiver consciência de seus propósitos.

E com isto entro num outro aspecto desta abordagem. Suspeito que os inúmeros estudos a respeito da ideologia subjacente ao discurso das instituições educacionais deveriam-se precisamente ao fato de que o sistema de exploração textual inibia a possibilidade

da a escola caminhar para esse lado. Mas, na medida em que se propuser uma renovação do processo de exploração é bem provável que boa parte da reflexão do aspecto puramente ideológico se tornará supérflua. Ela passará a fazer parte dos aspectos a serem subsumidos nas estratégias da exploração textual. E neste sentido serão muito mais significativas, pois estarão atingindo diretamente os interessados.

Se a questão já é delicada em textos tão "inocentes" quanto os utilizados nos manuais para o ensino de língua, muito mais séria se torna no caso dos textos de "moral e civismo", "História do Brasil", "ciências sociais", por exemplo. Aqui não só a análise, mas também a aprendizagem continua sendo essencialista. Vejamos alguns exemplos curiosos de textos e respectivas abordagens.

Primeiro um texto muito conhecido na escola primária, sobre Educação Moral e Cívica⁽²⁾, que não tem o menor pudor em ensinar que "Para ser feliz, o homem precisa possuir coisas"⁽³⁾. O problema não é a afirmação em si, mas o que dela decorre a propósito do direito de possuir, pois com isso justifica-se que "o Governo não pode, sob pretexto algum, se apossar das propriedades particulares"⁽⁴⁾. Como esse livro move-se o tempo todo no estilo do porque e para que, do como e quem, etc., a exploração do conteúdo ideológico move-se no sentido do endosso e do reforço e nunca na linha da reflexão crítica.

É no sentido aí visto que a exploração de caráter essencialista a que os textos da Escola estão submetidos impede a reflexão crítica, elimina as tensões ideológicas, ignora relações dialéticas e esmaece o processo de amadurecimento das opiniões emitidas, pois

o objetivo das questões é apenas decifrar os aspectos afirmados explicitamente para memorizá-los com mais facilidade.

Vejamos um penúltimo exemplo, este extraído de outro manual de O.S.F.B. usado nos cursos ginasiais e que, no fundo, não passa de uma História do Brasil camuflado⁽⁵⁾. Ao falar sobre o "elemento negro" o autor assim se expressa: "A expansão da lavoura canavieira de começo e, mais tarde, a do algodão foram as causas iniciais da introdução do africano em terras de Santa Cruz. A mineração do século XVIII e o crescimento da cultura do fumo e do café, nesse e no século seguinte, foram por sua vez, estímulos maiores para que aquela imigração forçada ganhasse maior intensidade". Uma exploração adequada do texto citado poderia ir além das propostas indagações de porque o negro teve que imigrar e quando isso teria acontecido. Seria possível indagar a razão de o autor se ter referido à escravidão como a "introdução do africano em Terras de Santa Cruz" e tê-la denominado "imigração forçada". Tais indagações iriam além do esquema essencialista e buscariam situar a própria estrutura lexical e sintática⁽⁶⁾ dentro do veio da enunciação e como parte do conteúdo transmitido.

Um último exemplo. Um muito usado manual de O.S.F.B.⁽⁷⁾ define o homem como um "animal social", reformulando conscientemente a expressão aristotélica de "zoon politikon". Pois no citado manual os termos "político" e "política" são reservados para o seguinte uso: "política é a arte de bem administrar os interesses públicos" e "político é o indivíduo que participa da política, ou seja, da adminis-

tração de um Estado". Como se vê, a mudança da definição de Homem de "ser político" para "ser social" tem razões que não se deixam traír apenas no nível literal.

Creio que os exemplos dados são suficientes para justificar uma abordagem textual não essencialista apenas. Pois é necessário penetrar na forma do dizer como um elemento significante. Aliás, é curioso que a seleção dos textos para ensino de língua seja geralmente feita pelos aspectos formais do dizer, mas as análises atêm-se, no geral, ao conteúdo factual, até mesmo quando se trata de poemas, tomando o texto literário em primeira instância como "fonte de conhecimento" (8).

Concluindo: minhas observações não abordaram o discurso usado nas formas institucionais de educação, mas o tratamento exploratório a que ele é submetido. A análise das formas utilizadas na exploração revelou uma prática essencialista que elimina a penetração crítica, e obriga a concentração no aspecto puramente literal do texto. Mais do que uma mudança de textos, está sendo aqui sugerida uma mudança da perspectiva da abordagem. É, pois, aí que a Linguística tem sua missão maior no momento em que busca auxiliar a escola no problema da leitura. Pois, já que nem tudo o que comunicamos ou damos a entender com o que dizemos ou escrevemos provém apenas da capacidade linguística de se desempenhar no uso de regras da língua, torna-se interessante indagar se a escola não deve iniciar um novo caminho meta-linguístico na exploração textual a fim de melhor precisar os conteúdos e os sentidos dos textos que elege ou monta.

NOTAS

(1) Exemplos desse método de exploração podem ser vistos em quase todos os manuais existentes. Consulte cerca de 40 seguindo a lista anexa. Cito aqui apenas alguns como: Alvaro Cardoso Gomes et alii - Português para o Segundo Grau: Língua e Literatura (3 vols.) São Paulo, Cultrix, 1979-1981; estes manuais têm um excesso de conceitos lingüísticos, literários e filológicos extraídos das mais diversas correntes e trabalham os materiais com um acúmulo de detalhes contêdísticos. Assim por exemplo o vol. 1, pp. 136-139, Unidade XI põe 30 perguntas para estudar o romance São Bernardo, de Graciliano Ramos, no estilo de: qual? quem? como? quando? por quê? etc.

Outro é também Alcides Pan - A Expressão Oral e Escrita. Porto Alegre, Audiovisão Produções, 1980; um manual que visa a incentivar a redação, propondo como focos de interesse as questões: o que foi? quem é o personagem principal?; como foi?; quando foi?; onde foi?; por que foi?; para que foi?; etc. (pp. 60-81).

Outro tipo de manual que segue este mesmo ritmo, embora com algumas vantagens por dar margem a respostas variadas é Dino Preti - Português Oral e Escrito. São Paulo, Nacional, 1977-1979, vol. da 5ª a 8ª série. Cito aqui apenas a exploração do texto 1 "Massangana", do vol. de 8ª série, pp. 5-22. Nas pp. 21-22 estão atividades bem significativas que fogem ao esquema.

Outro manual no estilo indicado é o de Geraldo Mattos - Nossa Cultura, São Paulo, FTD S.A s/d., fundamentado numa complicadíssima e pouco frutífera teoria da comunicação.

Cito ainda a série preparada por Samir Curi Meserani e Mary Kato - Linguagem: Criatividade, leitura, interpretação, gramática, redação. 6ª série, São Paulo, Saraiva, 1979. Este manual é dos mais arejados, pois além das clássicas perguntas essencialistas, dá margem a uma reflexão e exploração livre do texto.

Para concluir essa pequena amostra lembro Antônio Melo Mesquita e Caetano José de Lima - Criatividade em Língua Portuguesa. São Paulo, McGraw-Hill, 1978. O volume para a 5ª série, desta coleção, é curioso, pois o primeiro texto, às pp. 7-8 convida a iniciar os estudos saindo do "País da Realidade" para o "País da Imaginação". Esquencendo esse aspecto ideológico, temos à p. 28 numa noção estanque de "emissor" e "receptor", ao serem feitas as seguintes perguntas após um diálogo: "Quem é o emissor?"; "Quem é o receptor?" e "Quantas vezes apareceram a fala do emissor?" e outra, que desconsideram a intercambiabilidade dessas noções, no caso do diálogo. De resto, a exploração essencialista está muito presente.

(2) Avelino Antônio Correia - Estudo Dirigido de Educação Moral e Cívica. São Paulo, Ática, 1976. Manual do Professor.

(3) Ibidem p. 135. Esta afirmação vem logo após uma figura colorida, com um indivíduo de aspecto ganancioso apontando para um carro e uma casa que se parece a um chalé meio igreja, coisa incomum em nossa terra.

(4) Ibidem p. 136

(5) Victor Mussumeci - Organização Social e Política Brasileira. São Paulo, Ed. do Brasil S.A., 1971, p.239.

(6) A este propósito lembro o esclarecedor estudo de Eni Orlandi, "O Discurso da História para a Escola", na Revista Português: Estudos Linguísticos, Série Estudos, Nº 7, Uberaba, 1981, pp. 95-111. Quanto ao aspecto de toda informação ser ideológica, considera-se a ilustrativa análise de Maria de Lourdes Chagas Deiró Nosella, As Belas Mentiras: A Ideologia Subjacente aos Textos Didáticos. São Paulo Ed. Moraes, 1980, 2ª edição.

(7) Lurdes de Bortoli - Organização Social e Política do Brasil, São Paulo, Ed. Nacional, 1975; cit. pp. 21 e 34. Este livro mereceria uma análise mais profunda do processo definatório por ele usado. Veja-se por exemplo as seguintes definições: "eleições diretas - cada cidadão vota diretamente no candidato de sua livre escolha". e "eleições indiretas - os representantes do povo votam, em nome do povo, nos candidatos a certos cargos" (p.30). Note-se que neste segundo caso foi eliminada a característica básica "de sua livre escolha" e foi dita apenas "a certos cargos". A informação toda é correta, mas o modo de dizer camufla o conteúdo!

(8) É o que informa a contracapa do 1º volume do acima citado manual de Álvaro Cardoso Gomes et alii.

ALGUMAS NOTAS SOBRE O
DISCURSO SOBRE A ESCOLA

Sirio Possenti

(IEL - UNICAMP)

Em alguns manuais de ensino tidos por atuais, quer pelos títulos com que os apresentaram os autores, quer por algumas pinceladas de modernidade teórica que neles se pode surpreender, uma das principais tônicas é a tentativa de fazer do aprendizado uma atividade menos trabalhosa e mais agradável. Alguns insistem numa suspeita naturalidade da aprendizagem. Devo dizer, antes de mais nada, que me ative a dar uma rápida olhada apenas em manuais de ensino do vernáculo, porque não quis me arriscar a opinar sobre temas dos quais nada conheço.

Essa tendência de propiciar um aprendizado "natural" é fruto, entre outras coisas, de pedagogismo muito em moda, encoberto de uma certa capa suspeitamente democrática que acaba por nivelar por baixo, em nome da necessidade de se considerar que, afinal de contas, no processo escolar, o aluno é parte interessada. Como não podia deixar de ser, também esta postura didática tem do aluno a imagem de um pobre coitado, de alguém desinteressado e incapaz de qualquer esforço e de qualquer raciocínio. Ao mesmo tempo, a escola acaba por ser considerada, implícita ou explicitamente, um lugar onde se aprende brincando. Se bem me lembro, aprender brincando foi uma palavra de ordem popularizada por um pedagogo brasileiro bastante celebrado na década de sessenta. O resultado dessa postura pedagógica, se em al-

gum caso foi razoável, principalmente quando a escola repetia o já sabido por uma clientela que dela não precisava para certas atividades, levou numerosos professores a considerar correto o que a maioria pensava, o que levava professores e alunos a não necessitar de nenhum esforço e a esquecer que se pode estar certo estando em minoria, como ocorreu por exemplo com Galileu. Aliás, se algum desses professores ouvira falar algum dia de Galileu, deve tê-lo odiado por ter dito que a natureza está escrita em linguagem matemática.

Esta observação leve e desorganizada de alguns manuais didáticos que, ao mesmo tempo que se rarcam pela tentativa de diminuir o esforço do trabalho de aprender concretizam a não necessidade de estudar mediante a edição paralela de manuais de professores e de alunos, aqueles com as respostas dos exercícios propostos, me levam a citar, de oitiva, um alemão do século passado segundo o qual na escola se deveria ensinar apenas gramática e matemática, obviamente pela necessidade de rigor exigido por estas disciplinas e pela sua abstração.

E a lembrança desta palavra maldita, "abstração", me leva a outra citação, agora ao pé da letra. Numa entrevista de Michel Foucault a La Quinzaine Littéraire, pouco depois da publicação de As palavras e as coisas, a entrevistadora tentou fazer com que o já célebre pensador definisse seu lugar de trabalho e sua pretensão com o que fazia, já que o que fazia parecia estranho ao "respeitável cidadão", principalmente porque vibrava golpes muito sérios no humanismo defendido pela geração anterior. Após dizer que seu interesse era pe-

lo sistema ("conjunto de relações que se mantêm, se transformam independentemente das coisas que essas relações religam") e pelo sistema que certamente estaria por detras de qualquer sistema que eventualmente pusesse a nu, e que o constituiria, como um saber anônimo, Foucault ouviu de sua entrevistadora que este trabalho, que ele declara político, era uma forma de pensamento bastante fria e abstrata. Provalvemente irritado, ele respondeu: "Abstrata? Responderei então: o humanismo é que é abstrato! Todos esses gritos do coração, todas essas reivindicações da pessoa humana, da existência, são abstratas, quer dizer, separadas do mundo científico e técnico, que, este sim, é o nosso mundo real. (...) É o coração humano que é abstrato, e é a nossa pesquisa, que quer ligar o homem à sua ciência, às suas próprias descobertas, ao seu próprio mundo, que é concreta". Imediatamente antes, dissera: "Se o público hoje tem a impressão de uma cultura bárbara, erigida de números e siglas, essa impressão é devida unicamente a um fato: o nosso sistema de educação data do século XIX e vemos ainda reinar nele a psicologia mais insípida, o humanismo mais obsoleto, as categorias do gosto, do coração humano". (1966:35)

O discurso da escola tem sido caracterizado, às vezes penso que com excessiva facilidade, como reprodutor e autoritário, entre outros adjetivos menos votados. Devo dizer que em parte sei e em parte creio que assim seja. O que me causa dúvida é a razão pela qual é assim caracterizado e o remédio proposto para a cura de tão detestável mal. Principalmente porque muitas fórmulas advogadas pelos de-

docratas (entre aspas) da escola coincidem com medidas tomadas em regimes autoritários (por exemplo, currículo de livre escolha dos alunos). Eu arriscaria a dar razão a Mao quando diz que, na dúvida, deve-se ver o que faz o inimigo, e propor o contrário. (Outra citação de orelhada).

Na minha opinião, se é verdade que a escola é autoritária, é-o mais por incompetente que por autoritária (para parafrasear um velho ditado espanhol). E seu discurso não será autoritário pela presença óbvia de certos itens lexicais de grande ibope nas fórmulas e definições, inclusive porque, por esse critério, seria autoritária a postura "democrática", frequentemente comandada pela fórmula "deve-se ser crítico" e outras variantes.

Minha tese é a de que, se a escola é autoritária, ela o é pela exclusão de discursos, mais que pela forma lingüística dos discursos que veicula. Ou porque dá como óbvios discursos laboriosamente construídos, sem fornecer sua certidão de nascimento. O que quero denunciar neste pedagogismo participativo é que, frequentemente com boa vontade e ótimas, mas equivocadas intenções, na tentativa de concretizar o ensaio democrático do respeito à vontade de todos os segmentos, o que se faz é sonegar instrumentos fundamentais de luta aos que nela tem mais interesse. Gostaria de repetir minha posição: se a escola é autoritária, é porque sonega informação. (Eu tenho perfeita consciência do terreno escorregadio em que estou porque, neste momento, coloco em questão coisas que parecem óbvias, como, por exemplo, a possibilidade de que seja correto e melhor que alunos possam com-

por livremente seus currículos. Antes mesmo de saber o que eleger e o que excluem).

Quero deixar claro que tenho consciência de que o saber, longe de ser o saber, é o saber oficial e institucional. E que a escola se preocupa, quando o faz, em transmitir apenas este saber, o que é uma coisa indesejável. Trata-se fundamentalmente de um saber que, como disse Foucault em L'Ordre du Discours, é devido ao fato de que aconteceu alguma coisa, entre Hesíodo e Platão, que retirou o poder do discurso da enunciação para dá-lo ao enunciado. O sofista foi exotado (1970: 17-18). E esse discurso lógico e o saber que ele produz, contra os quais nos revoltamos os que percebemos quanto mal se fez em nome da razão e o quanto é ela comprometida, que comanda, talvez infelizmente, o mundo em que vivemos. E é este o discurso mais sonogado nas escolas. O que fornecemos aos alunos é um discurso de segunda ordem, localizado na meio termo entre o senso comum repetitivo, sem nenhum rigor, repleto de fórmulas salvacionistas e populistas, situado entre esta inapidez e uma aparente atitude de repulsa ao saber constituído, por causa de sua violência excludente e de seus compromissos ideológicos.

Nesta mesma mesa, o Professor Marcuschi defende a idéia de que não é fundamentalmente em função da ideologia suspeita de um texto inserido num manual didático que um assunto será tratado de forma indesejada. Segundo ele, o que é relevante é a metodologia (como ele a chama) utilizada para tratar do texto. Sua tese supõe um professor preparado para discutir o que um texto veicula, um professor a quem

não foi sonnegado nenhum dos diversos discursos sobre o mesmo tema. Assim, poder-se-ia, talvez, ministrar um excelente curso, digamos, de Educação Moral e Cívica, adotando-se como manual algum livro do mais detestável seguidor das teses da ESG.

Devo agora dizer, afinal, a que veio a citação de Michel Foucault, a primeira que fiz. Todos nós sabemos o quanto é ele crítico do saber oficial. O quanto ele foi capaz de denunciar os limites de interesse que produziram o saber que, para muitos, passa pura e simplesmente como "a verdade". Não é paradoxal que seja ele, logo após As palavras e as coisas, a invectivar a escola por estar cívica de psicologismos e humanismos e a reivindicar que ela se dedique ao saber das fórmulas, distanciadas das opiniões e do gosto, justamente a elas, que são a mais acabada manifestação da razão que degun-
cia? É que ele acredita que a arma que se poderá voltar contra ela deve ser do mesmo calibre e ser forjada da mesma matéria.

A questão que eu gostaria de colocar para debate é a seguinte: se nós sabemos que a razão e seu produto são historicamente condicionados; se apenas o mais detestável racionalista ousaria dizer que a ciência que conhecemos é a única possível e que a verdade é apenas uma questão de verificação e adequação: se sabemos que o saber que aí está serve como arma para os grupos mais dominantes, que devemos nós propor às escolas? Que elas façam greve e não o repitam? Ou, antes, que façam o inesperado e se apossam dele na sua totalidade?

Costaria de dizer que considero apenas romântica a pos-

sibilidade da rejeição. Considero justo que todos tenham acesso ao saber oficial, que é sonogado na forma do conteúdo. Também sonho com um mundo em que se possa viver liberto do uso monstruoso que se faz do discurso do saber. A questão é como. Se é para pensar em hipóteses, penso que a única forma possível é o princípio da homeopatia: similia similibus curantur. Caso contrário, corre-se o risco de perder o fígado para curar o estômago. Isto é, não se deveria lutar pela exclusão das formas consagradas do saber dos currículos, mas sim pela sua total apropriação. Ele só pode ser rejeitado por quem o conhece até ao limite. Diria que vale aqui a lição de Mario de Andrade, segundo a qual só tem o direito de errar quem conhece o certo. Inclusive porque o saber oficial é extremamente revolucionário, tanto que não para e para ele não há verdade definitiva. Esta só existe na divulgação e na propagação.

A idéia oposta é mítica. Segundo Derrida, teológica. Ao comentar a maneira magistral com que Levi-Strauss voltou o discurso da razão ocidental contra ela mesma, fazendo o trabalho de bricoleur, não de engenheiro, afirma: "... o engenheiro é um mito: um sujeito que fosse a origem absoluta do seu próprio discurso e o construísse 'peça por peça' seria o criador do verbo, o próprio verbo".

Para encerrar, valho-me agora não de um pensador, mas de um ficcionista aliás, uma instituição: Guimarães Rosa. Por colocar na boca do jagunço Riobaldo a afirmação de que só se sai do sertão entrando por ele adentro.

Referências:

- 1) Foucault, M. 1966. "Entrevista com Michel Foucault". In: Estruturalismo; Antologia de textos clássicos. Portugália Editora, Livraria Martins Fontes. p. 29-36.
- 2) ----- 1970. L'Ordre du discours. Paris, Gallimard.
- 3) Derrida, J. 1967. "A estrutura, o signo e o jogo no discurso das ciências humanas". In: Estruturalismo; Antologia de Textos Clássicos. p. 101-123.

ESCOLARIZAÇÃO E VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA

Erimita de Miranda Motta

(UNICAMP)

Acredita-se que a escola seja um dos ambientes mais próprios para o uso e difusão da língua padrão. A sociedade espera que os indivíduos escolarizados utilizem as estruturas prestigiadas, sendo este uso, inclusive, uma marca de sua passagem pela escola. E não seriam apenas as aulas de língua materna, o estudo de gramática, como se poderia pensar, que criaria no indivíduo esses hábitos lingüísticos. Eles se formariam, ou se fixariam, pela exposição constante dos alunos à linguagem dos diversos professores e membros da administração da escola. O contexto da aula exige do professor um registro mais formal, uma linguagem mais cuidada. Ele se sente, de certa forma, comprometido a apresentar para os alunos uma maneira de falar que possa ser imitada por eles e que contribua para assegurar sua autoridade, sua posição de líder no trabalho de classe.

Para a clientela escolar de baixa renda, que mantém pouca comunicação com a classe privilegiada e que chega à escola trazendo hábitos lingüísticos distanciados, em muitos aspectos, da língua padrão, a influência dessa instituição é decisiva. Estando em contacto diário com a linguagem de maior prestígio, o aluno tende a imitar essas estruturas mesmo que não haja pressões explícitas para a transformação de sua maneira de falar. A pressão pode se dar, subrepticamente, dado o clima autoritário da escola, onde o indivíduo é condicionado à repetição - imitar é um caminho para o sucesso, para a s-

enitacão. A própria transmissão de informações e o tipo de conteúdo veiculado dentro da escola requer do aluno ampliação do seu universo lingüístico, compreensão e produção das estruturas utilizadas pela classe de maior prestígio. Como esse processo de aquisição implica dificuldades, muitas distorções são observadas nesses falantes: hipercorreções de estruturas, imprecisão de termos, falta de propriedade no uso do vocabulário - tudo isso motivado por um desejo de valorização.

Entre os hábitos lingüísticos que distoam do padrão, a não aplicação da regra de concordância verbal tem recebido maior estigmatização em nossa sociedade. Em sondagem realizada com professores do Centro Integrado de Educação Anísio Teixeira, colégio onde estudava um grupo de informantes da pesquisa aqui relatada, a não aplicação dessa regra foi considerada como um dos erros de português que mais empenho de correção recebia por parte deles. A sondagem foi obtida através da questão: "Gostaríamos que você colocasse em ordem decrescente os cinco erros que o professor de Português mais deve se empenhar em corrigir nos seus alunos". Dos doze professores que responderam a questão, quatro colocaram a concordância verbal em primeiro lugar e três, em segundo. Nenhum deixou de mencioná-la. Não se apurou um resultado mais comprovador da estigmatização da não aplicação da regra, porque esses professores não se ativeram à palavra "erro" e alguns, não dando prioridade à correção gramatical, revelaram seu maior empenho em conseguir do aluno maior criatividade, maior organização do pensamento.

Com o fim de verificar até que ponto a escola modifica a modalidade oral da linguagem, estudou-se a aplicação da regra de concordância entre o sintagma nominal sujeito e o sintagma verbal em dezessete adolescentes de oitava série num dos colégios oficiais de bairro, em Salvador-BA. Para grupo de controle, observou-se o mesmo aspecto lingüístico em dezessete adolescentes de escolaridade irregular, alunos de MOBRAL.

Antes das gravações definitivas, alguns dados sobre a fala de indivíduos da comunidade foram obtidos através de algumas gravações, inclusive de duas adolescentes: uma de oitava série (JU) e uma de MOBRAL (IR). Da fala das duas, é possível concluir que JU conserva características do dialeto da sua comunidade, presentes na fala de IR, apesar de dez anos consecutivos de frequência à escola. Por outro lado, JU usou mais vezes a concordância verbal na história que criou, contexto considerado mais formal, comparado com os relatos de experiência e as respostas às perguntas da entrevista.

Para a criação da história, era apresentada uma gravura de um menino pescando. Havia alguns peixes num cesto e um gato fugindo com um peixe. A influência da escola é notável quando se confronta a história de JU com a de IR. Embora a segunda fosse prejudicada por vários problemas de forma, contém mais riqueza de situações e de características supra-segmentais. JU pouco se expande, limitando-se aos contextos de histórias lidas ou ouvidas. Sua entonação é semelhante à de leitura. Histórias gravadas, a partir da mesma gravura, com irmãos seus de 1^a série (8 anos), 2^a série (9anos) e 4^a série

(11 anos) parecem indicar que a permanência na escola diminui a espontaneidade e aumenta a presença de estereótipos nessas narrações. Enquanto as crianças começam a história com:

"Era uma vez João Pedrinho saiu para pescar". (1^a série)

"Era uma vez um menino que gostava muito de pescar". (2^a e 4^a séries)

o adolescente de oitava série iniciou assim:

"Era tarde de primavera, uma linda tarde de primavera".

A criança de primeira série é mais espontânea no uso do vocabulário e termina deste modo sua história:

"Picou-lhe a vara no gato, o gato saiu rodando".

Talvez se possa considerar estereótipo o uso do futuro simples para expressar uma resolução:

"Então pegarei a cesta e botarei na..."

A criança de 2^a série já utiliza a expressão de repente para introduzir uma nova situação na narrativa e o faz várias vezes. Percebe-se espontaneidade na sua conclusão:

"De repente ele pegou mais um peixe e colocou dentro da cesta. Fez o almoço e comeu."

A criança de 4^a série, além de usar a expressão de repente, já inclui outros estereótipos:

"Coitado de Pedrinho!"

A interferência da mãe: "Não se preocupe que este gato não vai aparecer de outra vez."

E o final: "E assim viveram felizes ..."

A história da adolescente apresenta muito mais traços de estereótipo. Além do início mencionado, também o uso da expressão de repente para colocar nova situação na narrativa e a referência a parque: lago azul, limpo; a parência exterior do personagem:

"Ele, sentado, de camisinha branca e azul listrada, os cabelos bem penteado,..."

Muitos vocábulo são escolhidos para o contexto: equipamento de pescar, vontade imensa, senhora ("... minha senhora está me, tá esperando para preparar o almoço...")

Registra-se ainda o uso do pronome oblíquo tu, ausente em outros contextos de sua fala:

"Filho, posso sentar ao seu lado para acompanhá-lo?"

Com base nessa experiência, iniciou-se a coleta do material dos trinta e quatro adolescentes referidos anteriormente, pertencentes a uma área geográfica limitada (bairros circunvizinhos ao Centro Integrado de Educação Anísio Teixeira). Tanto os informantes de oitava série quanto os de escolaridade irregular situavam-se na mesma faixa etária (15 a 18 anos) e apresentavam condições sócio-econômicas semelhantes, considerando-se como indicadores tipo de moradia, ocupação dos pais, propriedade de automóvel.

Muitos desses informantes (oito de oitava série e nove de grupo de controle) iniciaram seu processo de escolarização em "escolas de banca", antes muito comuns nos bairros periféricos de Salvador - escolinhas sem registro, na casa da professora, formada ou leiga, reunindo numa só sala as crianças desde alfabetização até a quar-

ta série. Não se tem elementos para avaliar até que ponto, ali, o aluno entrou em contacto com a língua padrão. O que distingue bem os dois grupos é o tempo de permanência na escola: muitos dos adolescentes do MOBRAL, embora houvessem se matriculado algumas vezes quando crianças, tiveram sempre frequência esporádica às aulas.

As provações cobrem um total de 35 horas e 51 minutos. Todas as ocorrências de sintagma nominal sujeito plural do corpus foram fichadas. Os resultados, apresentados sob forma de percentagem, revelam diferença acentuada entre os dois grupos: os adolescentes de escolaridade irregular, a que denominamos Grupo A, aplicaram a regra de concordância apenas em 36,2% das ocorrências; o Grupo B, dos adolescentes de oitava série, aplicou a regra em 65,5% dos casos. Os resultados individuais demonstram bastante heterogeneidade: um grupo de informantes de oitava série obteve percentagens equivalentes a alguns informantes de escolaridade irregular. (Ver Gráfico anexo). Neste segundo grupo, dois dos informantes que apresentaram percentagens mais alta de aplicação da regra são penúltimos entre irmãos que estudam, alguns tendo já concluído o Segundo Grau. Para eles, a influência da escola pode ter se dado através da convivência com os irmãos mais velhos. Também os dois alunos de oitava série que mais aplicaram a regra são os mais novos da família e têm irmãos que completaram o Segundo Grau e exercem funções correspondentes aos cursos que fizeram. Entretanto, segundo os dados colhidos, outros fatores, além de escolarização, interferem na aquisição dos hábitos linguísticos: grau de ligação com a comunidade de origem, tipo de tra-

balho em que o indivíduo tem experiência, diferenças individuais relativas à capacidade intelectual e de liderança.

Neste estudo, concentrado no fator escolarização, para verificar as interferências na aplicação da regra de concordância verbal - regra variável - foram consideradas variáveis lingüísticas referentes às condições internas do sistema da língua, e variáveis sociais interagindo com as anteriores.

Predominou, nas gravações, uma conversa mais ou menos espontânea. Contextos mais formais foram conseguidos com a utilização de duas estratégias: solicitação ao informante para reproduzir o enredo de histórias tradicionais, filmes, telenovelas ou romances; apresentação de uma fotografia de revista para que o informante criasse uma história. Trabalhou-se com a variável estilística - correspondente à referida variação de contexto - e mais três variáveis lingüísticas: a morfológica, que relaciona a aplicação da regra com a diferença fônica entre as formas de singular e plural; a posicional, considerando a aplicação da regra segundo a posição do sintagma nominal sujeito; a relação entre a aplicação da regra e a constituição do sintagma nominal sujeito.

O desempenho dos dois grupos, através do comportamento dessas variáveis lingüísticas, demonstra que a escola não modificou as tendências da comunidade. Apesar de o Grupo B apresentar porcentagens mais altas de uso da concordância, as restrições à aplicação da regra neste grupo equivalem às do outro. Quanto à variável morfológica, os dois grupos se identificaram, apresentando a mesma corre-

pondência entre o uso da concordância e os diferentes graus de saliência fônica das formas verbais de singular e plural; em ambos os grupos, o sintagma sujeito representado por pronome pessoal é fator que favorece a concordância; as posições do sintagma nominal sujeito em relação ao sintagma verbal que privilegiam o uso da regra em um grupo favorecem-na, igualmente, no outro.

É na comparação entre os contextos das histórias e a conversação espontânea que se observa distinção qualitativa entre os dois grupos de informantes: os adolescentes que estavam concluindo o Primeiro Grau demonstraram capacidade de modificar sua produção lingüística. No Grupo A, parece haver maior expansão dos condicionamentos internos do sistema da língua: mesmo nas histórias, as porcentagens mais altas de aplicação da regra referem-se a uma quantidade maior de formas verbais em que é mais aparente a diferença fônica entre singular e plural. Apenas um desses informantes demonstrou reação à mudança de contexto quando flexionou, na criação da história, o imperfeito do indicativo (forma plural de pouca diferença fônica em relação ao singular) em todas as ocorrências (6), enquanto na conversação espontânea não flexionou nenhuma das vezes.

Como se substituiu a gravura por uma fotografia de revista, a história pouco apresentou os estereótipos observados anteriormente. O texto criado pelos informantes de escolaridade irregular não chega a ser uma narrativa; apresenta características de uma descrição. A fala é mais pausada, decorrente, ao que parece, de inibição. Entre os informantes de oitava série, encontram-se os dois tipos de compo-

sição. Neste grupo, a fala pausada coincide com um estilo mais cuida-
do caracterizado não só pela maior aplicação da regra de concordân-
cia verbal.

Nas criações de AS e AC, informantes dos que mais aplica-
ram a regra de concordância (90% e 79% das ocorrências de seus dis-
cursos), há muitas construções reveladoras da intenção de produzir
um estilo mais trabalhado:

"Nos dias chuvosos, quando ninguém pode sair, é o mais ge-
ral tristeza..." (AC, fita 9, lado A)

"Éis que um barulho surge detrás da casa." (AC, fita 9, A)

"De repente, deca -se com uma enorme raposa..." (AC, fita 9,
lado A)

Nota-se, no uso dos pronomes pessoais de terceira pessoa
e do relativo, pouca familiaridade com o tipo de construção:

"Nas noites de lua, a família se reúne em frente à porta
com os vizinhos que têm oportunidade de visitá-los para conversar."
(AC, fita 9, lado A)

"...e começavam a conversar sobre vários assuntos os quais
os interessava." (AC, fita 9, A)

"Ao amanhecer do dia, ainda estavam tecedoros pela enorme
raposa o qual pensavam ter visto." (AC, fita 9, A)

Em AS, observa-se o deslocamento da flexão do auxiliar pa-
ra o infinitivo, fato que se repete nesta informante:

"Estão conversando sobre as prantações que deverão ir na
cidade buscar pra poder prantarem que é um mês de ..." (AS, fita 8, B)

A forma de futuro do indicativo simples, usada por ela duas vezes, só foi registrada, em todo o corpus, nesta história.

VR, informante que também conseguiu porcentagem alta de aplicação da regra, termina sua narrativa com o período:

"Nas horas vagas, contemplava a sua pobreza e dizia que um dia Deus ajudaria." (VR, fita 15,a)

A história de RN, informante abaixo da média do grupo quanto a aplicação da regra, revela muita preocupação com a linguagem: não deixou de aplicar a regra em nenhuma das ocorrências de sujeito plural. Foi o único informante que usou o mais que perfeito simples:

"Ele havia saído pra comprar cigarro debaixo de chuva e, quando voltou, pois sua casa era de sapo, caiu." (RN, fita 1,A)

Para valorizar sua produção, os adolescentes utilizaram as fontes a que já tiveram acesso. Não são os textos lidos em aula, romances estudados no curso de Português, mas fitonovelas, novelas, programas de rádio... RN parece imitar noticiário policial, quando diz:

"sua esposa, tendo menos sorte, é apanhada de surpresa, e cai em cima dela..." (RN, fita 1,A)

"E a casa desabou, entende? Lá vindo falecer sua mulher..." (RN, fita 1,A)

A história de RN termina com o estereótipo: "...e eles vivem felizes para sempre." (RN, fita 1,A)

Mesmo dois informantes que não reagiram à aplicação da regra, nas suas histórias, dão algum indício de preocupação com o estilo:

"Trata-se aí de uma família reunida... que consta de cinco pessoas:" (CL, fita 2,B)

"Havia uma família que morava bem distante da cidade..." (UB, fita 2,B)

Esses últimos informantes tinham quinze anos. A idade foi uma variável com que se trabalhou. Entre os adolescentes de escolaridade irregular, a idade não é fator relevante para a aplicação da regra de concorância. Entre os de oitava série, entretanto, foi interessante verificar a diferença de desempenho entre os mais novos (15 e 16 anos) e os mais velhos (17 e 18 anos). Embora estes, levando-se em conta o total de ocorrências, apliquem menos a regra, a maior formalidade de contexto leva-os a aumentarem sensivelmente a porcentagem de aplicação. (Ver tabela 13, anexa)

Labov (1976) apresenta resultados de seus estudos sobre a aquisição do inglês padrão em falantes de Nova York. Segundo este autor, a faixa etária de quatorze a quinze anos corresponde à fase de "percepção social" em que os adolescentes começam a avaliar o significado social das características do dialeto de seu grupo de amizade em relação ao padrão adulto. A "variação estilística", estágio posterior, é a fase em que os adolescentes começam a aprender a modificar sua fala em direção ao padrão de prestígio em situações formais. Labov salienta a decisiva influência da escola para essa aprendizagem. Para os adolescentes de nível sócio-econômico baixo, a que nos referimos, a permanência na escola parece fator básico para eles alcançarem os estágios de "percepção social" e, principalmente, de "variação

estilística" uma vez que os adultos de sua comunidade não utilizam, em muitos aspectos, a variedade lingüística privilegiada.

Pelos resultados obtidos, os adolescentes que concluíam a oitava série estavam na fase de "variação estilística", especialmente os mais velhos. Mas, por que o uso da concordância entre os mais novos é inferior ao dos mais velhos nos contextos mais formais? Eles já não apresentam alta aplicação da regra na conversação espontânea? Existe outra diferença entre estes dois grupos: a escolaridade dos mais novos foi mais regular, enquanto os de dezessete e dezoito anos repetiram uma ou mais séries e, por isso, frequentam por mais tempo a escola. Uma permanência mais extensa nessa instituição os teria condicionado a reagir mais a contextos que se relacionassem com a escola; no caso, criação de um texto oral? Os mais novos parecem demonstrar condição de transferir a aprendizagem escolar para outros contextos. Se esse raciocínio tem validade, é possível que os adolescentes ainda na faixa de quinze e dezesseis anos cheguem a apresentar, posteriormente, um desempenho melhor, nos contextos mais formais, quando atingirem amadurecimento quanto à "percepção social".

MESA-REDONDA 4: Pós-Graduação em Linguística no Brasil

Coordenador: Mário Alberto Perini

Participantes: Francisco Gomes de Matos

Margarida Basílio

Dia: 13 de julho

Hora: 15 às 18

PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA NO BRASIL;

ORIENTAÇÕES CURRICULARES E OUTPUT (DISSERTAÇÕES)

Francisco Gomes de Matos

(UFPE)

INTRODUÇÃO

Como identificar as características definitórias das linhas de pesquisa lingüística em Programa de Pós-Graduação, especificamente os de Mestrado? Uma abordagem inicial ao problema será a análise dos dados apresentados no Catálogo de Cursos - Pós-Graduação, editado pela CAPES em junho de 1978. Apesar de as informações terem sido colhidas há 5 anos, constituem ainda um quadro bastante atual dos padrões de organização curricular. Por isso, tomaremos aquele documento como fonte a fim de respondermos a duas indagações preliminares: (1) Qual o elenco de disciplinas obrigatórias? e (2) Qual o núcleo curricular comum ou compartilhado pelos Mestrados? Antes de responder, esclareçamos que o Catálogo da CAPES relaciona 22 Cursos de Lingüística e Letras, dos quais 15 centrados em Lingüística. Para o estudo da orientação curricular predominante limitar-nos-emos àqueles 17 Mestra-

dos (UFPE, UFBA, UN-Paracatu, PUC-RJ, PUC-SP, UNICAMP, PUC-Campinas, Fac. Barão de Mauá, PUC-RS, PUC-Paraná, UFSC, UNESP-Araraquara, LNB e UFCO).

OPORTUNIDADES: Fonética, Fonologia, Morfologia, Sintaxe, Semântica, Gramática Avançada, Teorias Lingüísticas (ou Modelos de descrição Lingüística), Tópicos de Lingüística Aplicada (ou Lingüística Aplicada), Avaliação e criação de material didático, Lingüística Contrastiva, Pragmática, Aprendizagem de uma segunda língua, Introdução à Lingüística (ou Lingüística Geral), Sociolingüística, Estilística, Lingüística Matemática, Introdução à Gramática Gerativo-Transformacional (ou Sintaxe Transformacional).

DISCIPLINAS MAIS COMPARTILHADAS: Fonologia, Sintaxe, Semântica, Teorias Lingüísticas - em pelo menos 5 Mestrados.

LEQUE DE OPÇÕES: O Catálogo da CAPES elenca uma quantidade enorme de disciplinas optativas. A diversidade de opções disciplinares revela, desde logo, a falta de um consenso (ou bom senso?) ou de planejamento coletivo por parte dos Coordenadores de Mestrados? Terminologicamente a listagem é matéria-prima para os interessados em sistematização da terminoclatura curricular. Na organização das optativas podemos, entretanto, identificar dois tipos de disciplinas compartilhadas por alguns Mestrados: Seminário avançado de e Tópicos de ...

Sem pretensão de exaustividade, listemos as optativas. Convém observar que, às vezes, há designações semelhantes ou variantes terminológicas. Semântica, Teorias Lingüísticas, Lingüística Descritiva, Lingüística Românica, Fonologia Avançada, Tipologia Lingüística, Introdução à Lingüística, Sintaxe, Semântica, Introdução à teoria formal da gramática, História da Lingüística, História das idéias

Linguística em Portugal e no Brasil, Lexicologia, Dialectologia, Gen-
linguística, Etimologia, Psicolinguística, Aquisição da lingua-
gem, Linguística Diacrônica, Teoria da variação linguística, Metod-
logia da pesquisa linguística, Sociolinguística, Análise crítica da
gramática, Pragmática, Problemas do ensino de português como língua
estrangeira, Teoria e prática da tradução, Línguas indígenas, Neuro-
linguística aplicada a distúrbios da comunicação, Usos de linguagem,
Filosofia da linguagem, Seminário avançado em Fonologia/Sintaxe, Se-
minário argumentativa, Tópicos de fonologia, Análise do discurso, Es-
tilística quantitativa, Linguagem e processos cognitivos, Métodos de
campo em Linguística Antropológica, Linguística aplicada ao ensino de
línguas, Leitura e pesquisa supervisionadas, Línguas em contato, Or-
topedia Linguística, Literatura e Linguística, Fonética aplicada,
Linguística computacional, Prática de análise linguística.

Dada a proliferação de disciplinas e a diversidade de o-
rientações curriculares, conviria, neste "estágio de amadurecimento"
da Linguística no Brasil (Cf. Relatório de Mário Perini sobre Linguis-
tica, elaborado para o CNPq, 1982) pensar em promover o intercâmbio
de experiências dos Mestrados -- um encontro de Coordenadores para a-
valiação de currículos e busca de diretrizes para a institucionaliza-
ção de um currículo mínimo que possibilite formação básica em linguis-
tica (Cf. Perini, op.cit) -- para corrigir-se ou eliminar-se falhas
de organização curricular, decorrente, às vezes, do isolamento insti-
tucional. Talvez a ABRALIN, com o indispensável apoio de entidades co-
mo o CNPq e a CAPES, pudesse tomar a iniciativa de organizar uma reu-

ção de Coordenadores de Mestrados para uma aproximação efetiva entre aqueles responsáveis (e seus respectivos Programas) e um balanço crítico do que resultasse medidas benéficas para os corpos docente e discente.

Que a miscelânea curricular existente -- no que concerne ao elenco de optativas -- seja sistemática e produtivamente transformada em planejamento (e plano) curricular integrado, respeitados os interesses e as necessidades regionais e locais dos Programas.

O PROBLEMA DO INPUT DOS MESTRADOS: DISSERTAÇÕES

Segundo o levantamento iniciado pela ABRALIN em seu Boletim de maio de 1982, a produção de 15 Mestrados atingiu 546 dissertações, das quais 439 do tipo descritivo e 107 pedagógicas. Significa esse fato que de 4 dissertações, 1 é de cunho aplicativo. Do total de dissertações (546), 89 focalizam línguas estrangeiras, predominantemente o inglês (67). Uma subclassificação dos temas abordados nas dissertações revelará predomínio de pesquisas em Linguística Portuguesa: assim, no Instituto de Estudos da Linguagem (UNICAMP), das 50 dissertações, 35 tratam de aquisição, organização ou usos do português. Na Universidade de Brasília, 17 das 20 dissertações têm por objetivo aspectos diversos da língua portuguesa.

DISSERTAÇÕES EM 4 MESTRADOS: TENDÊNCIAS

Iniciaremos com a PUC-SP por uma motivação afetiva -- ter sido professor no Programa LAEL (Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas) durante 10 anos:

(1) PUC-SP

Total de dissertações: 46, das quais 21 descritivas e 25 pedagógicas (aplicativas). A subclassificação revelaria: 18 dissertações de base gramatical lato sensu, 24 de base educacional, 3 de base psicolinguística e 1 de fundamentação pragmática.

Se aplicarmos o critério validade ecológica (ou de relevância ecolinguística), i.e., se perguntássemos quantas dissertações têm relevância direta ou imediata para a identificação, elucidação ou solução de problemas locais, encontraríamos pelo menos 5 exemplos:

Planejamento de curso de Fonologia de Inglês para Graduação, Uso da técnica "cloze" no exame vestibular, Análise crítica do ensino de Inglês em Escola Estadual, Proposta de curso de inglês instrumental, Dificuldades de escrita para recém-alfabetizados.

(II) UFSC

Total: 36 dissertações, das quais 31 descritivas e 5 pedagógicas.

Subclassificação: 22 de base gramatical

5 de base sociolinguística

4 de base educacional

3 de base estilística

2 de base psicolinguística

Quanto à relevância ecolinguística, destacaríamos 2 dissertações: Lealdade linguística em Rodeio e Estudo sociolinguístico Colônia Esperança.

(III) UPMG

Total: 16 dissertações, das quais 14 descritivas e 2 pedagógicas.

Subclassificação: 12 de base gramatical

2 de base sociolinguística

2 de base educacional

Dissertações com relevância ecolinguística: 2

Dialeto rural e Entoação do português de Belo Horizonte.

(IV) UFPE

Total: 13 dissertações, das quais 11 descritivas e 2 pedagógicas.

Subclassificação: 4 dissertações de base sociolinguística

4 dissertações de base estilística

2 dissertações de base psicolinguística

1 dissertação de base pragmática

1 dissertação de base metodológica (metodologia da

pesquisa linguística)

1 de base educacional

Quanto à relevância ecolinguística, destacaríamos 6 dissertações: Níveis de fala de alunos de 1º grau; Interação médico-paciente do interior; Fala de pescadores; Linguagem do vaqueiro; Neologismos na imprensa local; Discurso religioso.

CONCLUSÃO

Os dados apresentados no Boletim de maio, 1982 da ABRALIN deverão ser complementados por um estudo crítico de algumas dissertações de vários Mestrados a fim de a avaliação inicial aqui proposta ter mais objetividade. Quanto às tendências curriculares, convém examinar o novo Catálogo de Pós-Graduação em Linguística da UNICAMP: além da informação sobre a estrutura curricular -- disciplinas e ementas respectivas -- há uma caracterização de objetivos do Mestrado e

do Doutorado. Segundo o documento, o Mestrado é um "nível intermediário" ou "fase preliminar do doutorado" mas não deve ser considerado apenas como "fase avaliativa de potencialidade no doutoramento" mas "um instrumento de formação pessoal técnico-avaliativo".

Se o objetivo primordial dos Mestrados for de "desenvolver e aprofundar estudos de graduação", até que ponto os currículos dos Programas de Pós-Graduação em Linguística contribuem para a consecução eficaz daquela meta? O que precisaria ser feito a níveis intra e interinstitucionais para um crescimento ordenado, qualitativo, analogicamente produtivo dos programas? Eis um desafio que todos nós, engajados na consolidação e progresso da Linguística no Brasil, devemos superar num espírito cooperativo.

Que além de uma profissão compartilhada, compartilhemos a problemática do desenvolvimento da Linguística nas universidades brasileiras.

ORIENTAÇÃO DE TESE: GRAUS DE PRODUTIVIDADE

Margarida Basílio

(PUC-RJ)

A orientação de teses constitui o cerne e reflete a razão de ser dos programas de pós-graduação em Linguística, no seu objetivo unificado de formar produtores de conhecimento linguístico através do acompanhamento e supervisão do processo de produção. Temos, pois, dois aspectos básicos inter-relacionados: a formação de profissionais capazes de produzir conhecimento na área e o produto concreto do processo - ainda privilegiado na denominação e nos regulamentos -, que se insere num amplo programa de acumulação gradual de nosso conhecimento dos fenômenos linguísticos.

O processo de orientação de tese é extremamente complexo, já que se somam a seus componentes objetivos as condições emocionais do aluno, diante da perspectiva de se lançar numa tarefa inevitável, para a qual não se sente preparado ou mesmo motivado internamente; e os conflitos do professor, face à situação freqüente de ter que escolher entre aceitar um tema no qual ele não se sente totalmente seguro ou contra-propor temas nos quais o aluno não está diretamente interessado. O peso de fatores como estes pode ser atenuado quando o programa tem condições de oferecer orientação efetiva a cada aluno desde a sua admissão como candidato ao Mestrado. Isto, porém, não acontece em muitos programas.

Na realidade, a situação da orientação de tese nos progra

mas de pós-graduação em Lingüística é afetada por uma série de problemas, decorrentes das dificuldades gerais do setor e da precariedade de condições de funcionamento dos programas. Pretendemos colocar alguns dos problemas mais diretamente ligados ao processo e levantar pontos de reflexão que direcionem uma discussão ampla, na busca de uma avaliação objetiva da situação de cada programa, assim como de possíveis soluções alternativas.

Dentre os fatores que mais comprometem a eficácia dos programas no que concerne à orientação de tese, destacam-se a política de prazos de concessão de bolsas, as deficiências acumuladas em estágios anteriores de formação e as condições de estruturação e funcionamento dos programas. A relevância relativa de cada fator depende da situação de cada programa no que se refere aos demais fatores.

A política de limitação de prazos na concessão e manutenção de bolsas é um dos fatores que mais afetam o processo de orientação de tese no seu objetivo de formação de profissionais em Lingüística. O problema se origina, aparentemente, de dois pontos de discrepância: a discrepância entre o ideal e o real, dadas as condições dos alunos e dos programas; e a discrepância nos objetivos, dos quais depende o tipo e a extensão da formação.

O prazo normal de bolsas para Mestrado raramente ultrapassa, no momento, o período de dois anos. Ora, a experiência nos diz que o tempo médio necessário para a conclusão do Mestrado em Lingüística no Brasil é de, no mínimo, três anos. Assim se configura o caso típico do bolsista - e o bolsista é o caso típico. No momento em que

o aluno entra no momento crítico de sua formação profissional, e crítico nas várias conotações, devendo, portanto, dedicar-se integralmente ao processo, para criar condições de transpor todas as barreiras, reais e imaginárias, o término do prazo da bolsa lhe retira a base segura de manutenção, obrigando-o a dispersar energias objetivas e subjetivas na questão da sobrevivência.

O caso mais grave é o dos bolsistas do PICD, na medida em que as universidades de origem pressionam a volta do docente, afastando-o do contato direto com o orientador, dificultando o acesso a fontes bibliográficas, retirando-lhe a atmosfera necessária ao prosseguimento de um caminho que é extremamente árduo em suas etapas iniciais. A subsequente imposição de tarefas docentes imediatas completa o fechamento de um círculo, para o qual dificilmente se pode vislumbrar uma saída satisfatória. Naturalmente, há muitos outros casos, alguns menos drásticos, outros menos generalizáveis: mas a problemática é essencialmente a mesma.

O índice de evasões que ocorrem neste período é significativo, e mesmo alarmante, se considerarmos os casos de evasão tardia e semi-evasão. Nos casos de evasão tardia, o aluno tenta lutar contra o quase inevitável até que se esgotem os últimos prazos e prorrogações, sendo finalmente desligado do programa, depois de mais ou menos um ano de esforços e angústias que desgastam aluno e orientador. No caso de semi-evasão, o aluno, sentindo que o prazo está prestes a esgotar-se, faz um esforço sobre-humano para não perder o título. Quando se configura esta situação, o orientador se sente internamente

compelido a cooperar e também faz um esforço sobre-humano, frequentemente prejudicando sua atuação em outras áreas. No decorrer do processo, dados os fatores humanos, objetivos e burocráticos envolvidos, tanto a formação do aluno quanto o resultado do trabalho ficam prejudicados. É difícil conceber a recusa do título a quem tem potencial e faz um enorme esforço para superar dificuldades objetivas. Em consequência, as finalidades primárias se transferem: a prioridade passa a ser a de salvar uma vítima do sistema e não a de garantir a boa formação de um mestre em Linguística e a boa qualidade do produto de seu trabalho. Passa-se a exigir apenas o mínimo indispensável que seria aceito por uma banca examinadora, muitas vezes em forma não definitiva, quando os regulamentos da universidade assim o permitem.

Em suma, a política de limitação de prazos de bolsas, além de criar situações traumáticas para o aluno e desgaste para o orientador, representa um grave desperdício de recursos, propicia distorções e coloca entraves no processo de desenvolvimento da Linguística no Brasil.

A limitação dos prazos de bolsas, é verdade, pode se tornar praticamente irrelevante, no caso de se garantir, já nos exames de admissão ao Mestrado, um nível mais sólido de formação básica em Linguística. Esta possibilidade, no entanto, nos obriga a uma séria reflexão.

Por um lado, exigir para a admissão ao Mestrado um grau de conhecimento muito superior ao que é oferecido, de direito e de

fato, nos cursos de graduação, corresponde a um total afastamento da realidade. E nós sabemos, dada a falência do ensino médio e outros fatores, o que é oferecido e exigido, via de regra, nos cursos de graduação. Tal medida excluiria, em princípio, a entrada em programas de pós-graduação da maior parte dos egressos de universidades situadas fora das áreas culturais mais desenvolvidas do país, pois apenas nestas áreas os estudantes poderiam contar com recursos institucionais, humanos e bibliográficos para desenvolver, ainda que com dificuldade, uma formação inicialmente precária. Por outro lado, o estabelecimento de medidas deste teor nos privaria do potencial de produção de um contingente significativo de estudantes, além de dificultar o desenvolvimento paralelo nas várias regiões do país.

A alternativa natural para o impasse está na incrementação de programas de extensão e aperfeiçoamento, mas também esta é uma questão polêmica, sobretudo no que concerne à relação custo/eficácia, em termos de tempo e de recursos humanos e financeiros envolvidos. Neste particular, seria importante analisar a relação produtividade/tempo entre alunos que fizeram cursos de especialização antes de ingressarem em programas de Mestrado e alunos que não seguiram tais cursos, mantida uma base paralela em termos de nível das universidades de origem. Outra avaliação necessária seria a do custo de um planejamento global de programas de extensão e aperfeiçoamento em bases amplas, em oposição a uma modificação na política de limitação de prazos de bolsas, levando-se em conta a mobilização de recursos humanos e os desvios de produtividade.

Esta problemática nos conduz naturalmente ao ponto seguinte, ou seja, o de examinar a influência da estruturação dos programas sobre o processo de orientação de tese. A questão apresenta vários aspectos, inclusive o de posicionamento acadêmico.

Existe, por exemplo, uma expectativa por parte de muitos alunos e uma controvérsia entre professores acerca da conveniência ou não de se adotar algum tipo de estrutura na parte correspondente aos cursos em programas de pós-graduação: muitos consideram que nos programas de Mestrado e Doutorado todas as disciplinas devem ser optativas. No caso dos programas de Mestrado em Linguística, a estruturação afeta diretamente o processo de orientação de tese.

A questão da estruturação do componente de cursos num programa de Mestrado deve ser avaliada, no entanto, em termos de dois pontos distintos. O primeiro corresponderia à exigência de cursos básicos, que teriam sobretudo a finalidade de dar aos alunos uma formação sólida inicial, em vista da problemática de deficiências de formação. Tratar-se-ia, portanto, de uma medida paliativa. O segundo corresponderia ao objetivo de garantir um máximo de eficiência na formação preparatória através de uma estrutura maleável de seleção e ordenação de cursos.

A falta de uma estruturação mais efetiva do componente de cursos em programas de Mestrado afeta o processo de orientação de tese sobretudo em três pontos: diminuição da eficiência no aproveitamento do tempo disponível para aquisição de conhecimento, agravamento da situação de tensão quando do início do processo de orienta-

ção e dispêndio do tempo de pesquisa em preenchimento de lacunas de formação.

O primeiro ponto é óbvio e dispensa maiores discussões. Os dois pontos seguintes são interligados e afetam mais diretamente o processo de orientação de tese. Por um lado, a falta de uma estrutura que conduza a um maior aprofundamento numa área específica contribui para agravar a situação inicial de pânico do aluno que, após seguir cursos isolados que focalizam diferentes aspectos do fenómeno linguístico em perspectivas teóricas variadas, não se sente seguro diante da tarefa de escolher um tema e apresentar um projeto de pesquisa. Por outro lado, mesmo depois de o aluno superar este primeiro momento, a situação sobrecarrega o orientador, que se vê na função de orientar o candidato na eliminação de falhas de formação e prejudica o aluno na questão dos prazos, já que uma parte do tempo de pesquisa é ocupada na aquisição de conhecimentos prévios, necessários à abordagem adequada do tema escolhido.

Mas o problema não está simplesmente na formulação de uma dada estrutura: o problema grave é o da concretização das medidas necessárias. Em termos de fato, o que ocorre é que muitos programas não têm condições reais de oferta de cursos. É típico o caso do aluno interessado numa área X (Sintaxe, fonologia, Sociolinguística, etc.) e que não consegue ir além de um curso introdutório em sua área de interesse, sendo obrigado a cursar disciplinas que não o interessam, simplesmente porque não há outra opção. Situações como esta são muito frequentes. Consideremos, por exemplo, o caso do

bolsista, que deve cursar, pelo menos, três disciplinas por período. Muitas vezes o programa oferece apenas três cursos num dado período, negando ao aluno, portanto, qualquer possibilidade de escolha.

Este problema é gerado sobretudo pela limitação de recursos humanos e financeiros dos programas, embora também por falta de organização interna e impedimentos de ordem burocrática.

Dada a impossibilidade de remover estes fatores a curto prazo, é vital a avaliação da situação de cada programa neste particular, com vistas ao maior aproveitamento dos recursos humanos disponíveis. Neste sentido, é evidente a necessidade de desenvolvimento de linhas de pesquisa específicas nos programas, em oposição à tentativa, compreensível mas impraticável, de se deixar ao aluno uma infinidade de supostas opções. Na medida em que os recursos disponíveis são limitados, é absolutamente vital evitar a dispersão.

A concentração dos programas em linhas de pesquisa definidas possibilitará aos alunos alguma continuidade no seu aprofundamento de áreas de especialização, garantindo maior eficiência e rapidez no processo de orientação de tese. Por outro lado, esta medida propicia o aumento de produtividade do corpo docente, na medida em que evita divisões e dispêndio de energia na recuperação de casos isolados; e torna mais viável a geração de recursos adicionais, através do eventual financiamento de projetos de pesquisa a nível institucional, o que, por sua vez, facilita a concessão de bolsas de pesquisa a alunos em fase de elaboração de tese.

Sumarizando, o processo de orientação de teses nos pro-

Programas de pós-graduação em Linguística é gravemente prejudicado por uma série de fatores inter-relacionados. A efetiva concentração de recursos humanos dos programas em torno de linhas definidas apresenta-se como uma das alternativas viáveis para a atenuação dos problemas que atingem a produtividade do processo.

MINI-CONFERENCIA 1: Psicolinguística: Riqueza e Dilemas na Teoria e

Prática

Coordenador: Cláudia Lemos

Participantes: Eleonora Motta Maia

Maria Laura Meirink

Leonor Scliar Cabral

Dia: 09 de julho

Hora: 11 às 13

SOBRE AQUISIÇÃO DE LINGUAGEM E

SEU DILEMA (PECADO) ORIGINAL

Cláudia T. G. de Lemos

(UNICAMP)

Contrariamente ao que o título desta mesa-redonda sugere, parece-me difícil ver a psicolinguística como uma área de investigação em que se possa isolar uma zona escura de dilemas ou encruzilhadas teóricas e metodológicas da zona luminosa onde porventura se amontoem suas riquezas. No que diz respeito aos estudos sobre aquisição da linguagem, pode-se até mesmo dizer que é a partir de seus dilemas ou encruzilhadas que se têm vislumbrado suas riquezas, entendendo-se por riquezas as questões que, formuladas com base no reconhecimento de dilemas, têm iluminado novos caminhos de reflexão e investigação tanto para o psicolinguista quanto para o linguista e para

o psicólogo.

Há, porém, a meu ver, na área de aquisição da linguagem, um dilema de base - seu dilema ou "pecado" original - que, por não ter sido até agora plenamente reconhecido, poucas destas questões ou riquezas têm propiciado. Trata-se da incompatibilidade entre os dois compromissos que o psicolinguísta que se dispõe a investigar como as crianças adquirem sua primeira língua, tem que assumir - ou julga ter que assumir - para dar conta de sua tarefa.

Um desses compromissos é com a diacronia, a saber, com a identificação e a explicação das mudanças qualitativas que definiriam o processo de aquisição da linguagem, ou, em outras palavras, seu compromisso com a gênese de estruturas e categorias. O segundo compromisso parece ser o que ele assume com a sincronia e pelo qual se obriga a descrever, em termos de categorias e estruturas definidas no interior das teorias linguísticas vigentes, os enunciados representativos de cada momento do período que isola como objeto de estudo.

Na prática da pesquisa psicolinguística este dilema se concretiza na impossibilidade do investigador ser fiel a esses dois compromissos. Não há dúvida, porém, de que é pelo cumprimento do segundo que ele tem optado. É, com efeito, raro encontrar trabalhos sobre aquisição da linguagem, mesmo entre os que têm por objeto seus períodos iniciais, em que a produção linguística da criança não seja descrita como instanciações de categorias como Nome e Verbo, Agente e Objeto, traços semânticos, regras sintáticas. Isso equivale a dizer que

raros são os trabalhos em que o ponto de chegada não se sobreponha ao ponto de partida ou em que não seja dado como pressuposto muito daquilo cuja gênese se está procurando reconstituir.

Note-se que o diagnóstico acima se aplica à grande maioria dos investigadores desta área, os quais, embora explicitamente rejeitem uma visão inativista da aquisição da linguagem, incorporam-na, implicitamente, a cada passo de sua descrição¹. Assim é que, na verdade, se tem ocultado a incompatibilidade desses dois compromissos, ou o dilema cujo reconhecimento levaria a análises alternativas e à elaboração de uma metalinguagem que permitisse dar conta das mudanças qualitativas que caracterizam o processo de aquisição de linguagem em um nível menos abstrato e menos terminal. Parece-me consequente a isso o fato de o conjunto de trabalhos representativos da área não oferecer mais que descrições de períodos ou estágios não relacionáveis entre si², não servindo, portanto, à reconstituição de um processo definível, pelo menos em parte, pela sua continuidade³.

Os problemas ou dilemas que têm sido enfrentados pelos psicolinguistas não chegam, na verdade, a tocar o que chamei de dilema original e situam-se de preferência no interior do segundo compromisso. É exemplar neste sentido a questão que, no início dos anos 70, se colocavam pesquisadores como Bowerman (1973) e Braun (1973): qual dos modelos de descrição linguística existentes é adequado para representar o conhecimento subjacente à produção linguística da criança no período de enunciados de dois vocábulos ou estágio 1?

Ainda que esta questão não passe talvez de uma versão psi-

colingüística da polémica entre a semântica gerativa e a gramática gerativa transformacional, as várias tentativas de solucioná-la parecem ter aberto novas áreas de discussão e controvérsia na literatura mais recente.

É significativa, neste sentido, a tentativa de Bowerman (op.cit) que, apesar de demonstrar sua preferência pela gramática de casos do tipo proposto por Fillmore (1968), por considerá-la mais adequada para dar conta das regularidades antes semânticas que sintáticas que, segundo a autora, caracterizam as primeiras combinações de vocábulos, reconhece suas insuficiências e conclui que:

"As the child matures linguistically, according to this view, he begins to recognize regularities in the way different semantic concepts are dealt with and to gradually reorganize his knowledge into syntactic concepts. (...) If this is true, the optimal grammar for child language must be capable of operating with both syntactic and semantic concepts. It must be also flexible enough to represent shifts over time to new levels of abstraction, so that, for example, a sentence constituent which at one time might be represented as an "agent" would at a later time be represented as "sentence-subject".

(Bowerman 1973:227)

Note-se, em primeiro lugar, que a perspectiva ontogenética e dinâmica que a autora parece assumir neste texto se sobrepõe um ponto de vista sincrónico e estático, já que o problema de representar um processo de reorganização de conceitos semânticos em conceitos sintáticos fica por conta de uma gramática formulada a partir de noções derivadas da análise do objeto linguístico já construído, ou melhor, do produto desse processo.

À parte isso, ainda que se procure dar conta desse processo de reorganização sem recorrer a uma gramática, mas a mecanismos de ordem psicológica ou cognitiva, como o pretendem trabalhos mais recentes (cf. Schlesinger 1981⁴, Slobin 1981 e Maratsos 1981), em nada se altera a hipótese contida na proposta de Bowerman, de que conceitos semânticos são adquiridos antes de conceitos sintáticos.

Mantendo-se tal hipótese, não se mantém sua relação com noções derivadas da análise do objeto linguístico já construído, como fica por explicar a gênese dessas categorias semânticas - Agente, Objeto, Ação (ou Verbo), etc. - e o papel que nesta gênese é atribuível aos enunciados de um vocábulo do período anterior⁵. Com efeito, remeter a explicação de como se constroem essas categorias para o domínio cognitivo como o fizeram, entre outros, Schlesing (1971 e 1981) e Brown (op.cit) o qual chega a afirmar que o Estágio I é uma extensão do período sensorio-motor descrito por Piaget (1937) apenas acrescenta a necessidade de postular mecanismos de projecção de categorias semânticas sobre categorias sintáticas uma outra necessidade: a de explicar como se opera o mapeamento de conceitos não-linguísti-

cos ou categorias cognitivas sobre categorias semânticas⁶.

Da dificuldade em enfrentar o compromisso com a ontogene-
nese e a indeterminação categorial que ele parece acarretar não me
parecem isentos os pesquisadores como Bruner (1975, etc.) e outros que
procuraram identificar nos comportamentos comunicativos pré-lingüís-
ticos o que chamaram de precursores de categorias e estruturas lin-
güísticas. Apesar da descrição satisfatória que oferece da gênese de
comportamentos comunicativos não-verbais dentro de esquemas de inter-
ação entre o adulto e a criança ("formats"), sua hipótese de que es-
ses comportamentos, além de seu valor funcional, representam instan-
ciações de categorias semânticas e sintáticas, padece das mesmas defi-
ciências apontadas nas propostas cognitivistas criticadas acima. Para
Bruner, com efeito, não nos esquemas interacionais lúdicos como o de
dar-e-pegar ("give-and-take") em que adulto e criança se entretêm em
passar um objeto um para o outro que a criança experiencia não são pa-
péis sociais reversíveis, como a segmentação dessas ações conjugadas
em papéis semânticos de Agente, Benefactivo e Objectivo. Do mesmo mo-
do, os esquemas de co-orientação visual, em que a criança muito cedo
mostra a capacidade de partilhar com o adulto a atenção sobre determi-
nado objeto ou situação no espaço perceptual imediato, são para ele
formas pré-verbais de estabelecimento da categoria de Tópico.

Uma tal hipótese não dispensa, porém, a formulação de me-
canismos de projeção do domínio comunicativo para o domínio lingüísti-
co e não oferece possibilidades de explicar como a criança chega a i-
solar elementos ou constituintes nas cadeias da fala adulta que ocorre

nesses esquemas.

Esta última observação leva ao reconhecimento de mais uma incompatibilidade entre posturas teóricas implícita ou explicitamente associadas tanto nas hipóteses cognitivistas quanto em hipóteses sóciointeracionistas, como a de Bruner. No interior dessas hipóteses se conjugam uma visão ativa da construção de categorias no domínio cognitivo e no domínio comunicativo - já que essa construção se dá através da ação da criança sobre objetos e sobre o Outro - a uma noção de input lingüístico enquanto objeto sobre o qual a criança não opera ativamente, mas ao qual é exposta e do qual, de seu posto de observação passivo, deve extrair informações (constituintes e relações).

Os critérios utilizados na seleção de dados empíricos das pesquisas longitudinais observacionais me parecem ter favorecido o levantamento dessas hipóteses e a manutenção do compromisso com teorias lingüísticas, em prejuízo de uma perspectiva ontogenética. Critérios como o de interpretabilidade e "identidade morfológica" relativamente à fala adulta (ver, por exemplo, Bloom 1970) resultaram em uma higienização dos "corpora" estudados, relegando à classe de resíduos aquelas dados que serviriam de contra-evidência às descrições formuladas⁷.

É interessante notar que, ainda que alguns investigadores tenham interpretado como não-analisadas as formas aparentemente corretas como, por exemplo, fiz, sei, "came", "went" que, no processo de aquisição da linguagem precedem o aparecimento de fazi, sabo, "comed".

"goed" esse fenômeno não interferiu na formulação de mini-gramáticas e de representações semânticas dos enunciados em que essas formas são categorizadas, sem ressalvas, como verbos⁸.

Fenômenos como esse, indicativos de que a análise de vocábulos e estruturas é posterior ao seu uso enquanto procedimentos comunicativos e cognitivos relativamente eficazes, podem ser detectados ao longo de todo o desenvolvimento lingüístico.

No que diz respeito a seu período inicial, a indeterminação ou sincretismo das primeiras palavras justifica Guillaume que as chamou de "protoplasmas indiferenciados" (1927). Essa indeterminação chega a ser até mesmo de natureza semiótica, na medida em que, enquanto procedimentos comunicativos, não parecem ter mais eficácia que os gestos que com elas convivem e com elas se combinam nesse período⁹.

Quanto a sua indeterminação semântica, o uso das formas acendeu e apaga, no período de 1;6 a 2;6, por um dos sujeitos da pesquisa que venho desenvolvendo, nos oferece o material adequado para uma reflexão preliminar sobre ela.

Deve-se primeiramente chamar a atenção para o fato de que essas formas têm origem em contextos não relacionados entre si: acendeu era parte da brincadeira de acender isqueiro, em que o adulto, após acender o isqueiro comentava enfaticamente para a criança: "Acendeu!" e também do esquema interacional construído em torno da ação de acender a luz do "hall" do elevador. Já apaga fazia parte dos esquemas em que o adulto acendia velinha de aniversário ou fósforos

de cor para a criança apagar.

A emergência dessas formas na fala da criança se dá por volta de 1;6 precisamente nesses contextos, e representa a incorporação pela criança da forma linguística e do papel do adulto nesses esquemas⁹.

Uma segunda fase no uso dessas formas é ilustrada pelos exemplos abaixo:

- (1) Criança se encaminha para o elevador. A luz do "hall" está apagada.

Criança: Cendeu. Cendeu (olhando para o teto e para o adulto).

Adulto: Você que acende a luz, quê?

(M. 1;7)

- (2) Criança, mostrando ou oferecendo uma caixa de fósforos para o adulto.

Criança: Paga... apaga!

Adulto: Apaga? Você que apaga fósforo agora? Agora não. Não pode.

(M. 1;8)

Note-se que, embora o adulto tenha interpretado as enunciadas da criança como requisições de ações específicas sobre objetos específicos, tanto pragmática quanto semanticamente esses enunciados são indeterminados. Seria mais plausível realmente considerá-los como referentes ao esquema interacional como um todo, ou melhor, como representativos do reconhecimento de segmentos do mundo físico

recortáveis pela interação social.

O uso que a criança faz dessas formas na fase seguinte constitui evidência em favor dessa interpretação. Por volta de dois anos, M. usa (a)cendeu e outras formas (a)cendê e (a)cende, ao apontar para um abajur aceso, ao olhar para uma lâmpada apagada, ao tocar em um interruptor e brincando, sozinho, com um carrinho de dar corda. Quanto a apaga, seu uso é menos frequente e restrito às situações da fase anterior, registrando-se, porém, na fase em questão, o primeiro uso de apagou pela criança, logo após ter ela ligado a televisão e apagado a luz da sala.

Tudo o que se pode dizer dos dados acima é que eles representam um processo de decontextualização¹⁰ caracterizável como uma atividade exploratória da criança sobre os vários aspectos do segmento do mundo físico, recortado pelo esquema interacional do qual fazia parte a forma lingüística incorporada. Daí o seu valor ou eficácia enquanto procedimentos cognitivos e comunicativos em um momento em que não há nenhuma evidência a favor da hipótese de que a criança esteja operando com traços semânticos ou com a categoria Verbo. Nesse sentido, o uso de formas como (a)cendeu e apaga podem ser consideradas como procedimentos isolados ou justapostos, ainda por relacionar.

Contudo, o uso de formas como apagou em oposição a apaga e de (a)cendeu, em oposição a (a)cende e (a)cendê, nesse período, poderia levar a concluir que a criança, além de ter efetuado a segmentação dessas formas, já opera com sufixos verbais e, conseqüentemente, com o Verbo enquanto categoria.

Contra-evidência a essa conclusão são, no "corpus" do mesmo sujeito neste período enunciados como:

- (3) Criança mostra para o adulto o dedo indicador coberto de pomada.

M: Cuca, quemei o dedei (Cuca = apelido do adulto)

(M; 2;5,4)

em que a criança estende a flexão do "verbo" ao "nome". Outros exemplos de sufixação "verbal" em "nomes" e em outras partes do enunciado, encontrados no "corpus" de outro sujeito são:

- (4) Criança finge abrir com uma chave a grade ou guarda do berço onde está.

Adulto (descrevendo o contexto no gravador)

Raquel faz de conta que abre a guarda do berço.

Criança (fazendo de conta que abriu a guarda do berço) gado!

- (5) Criança coloca o picapau de brinquedo na parte superior da haste onde ele está parcialmente fixado e observa a trajetória do picapau que escorrega em direção à base.

Criança: êi vai lá.

êi vai lá.

vai lá! (quando o picapau chega ao fim de sua trajetória).

(R. 1:10.20)¹⁾

Dados como os acima me parecem, ao contrário, favorecer a hipótese de que a procura (e a descoberta) dessas regularidades de tipo morfológico é parte importante do processo de construção do verbo enquanto categoria. Esta hipótese que, aliás, se enquadra numa hipótese mais geral sobre o papel da linguagem no desenvolvimento cognitivo, é a adotada por Karmiloff-Smith (1970) no que concerne à relação entre regularidades sintáticas e a construção da categoria Nome, como se depreende do texto abaixo:

"How does a child form a conceptual link between, say, "a pencil" and "a cloud", "a cup" and "an elephant", let alone between "a tooth" (object) and "an arrival" (action), "a lamp post" and "a slap", or "a carpet" and "the moon"! Since pattern-conservation strategies are so pervasive, it could be that the consistent pattern the child can observe in the treatment of these words also helps him to form the far broader concept of "nouns". (.....) The presence of articles, for example, may help the child to predict that a "noun" will follow and that there is a reason for this consistent pattern. He could then seek a conceptual cohesion that is different from his existing conceptual distinction between actions and objects, i.e.,

that action can be treated as if they were discrete objects."

(Karniloff-Smith 1978:18)

Voltando ao percurso de (a)cendeu e apaga no "corpus" de M., é possível identificar um outro passo importante na direção da categorização semântica dessas formas. Trata-se de dados que mostram como essas formas que constituíam procedimentos justapostos na fase anteriormente descrita são postas em relação e, assim, reciprocamente se reconfiguram.

(6) Criança observa adulto pegar um cigarro e por na boca. Dirige-se, então, a outro adulto, que está com o isqueiro na mão e diz:

Criança: Dá ela pagã.

Adulto: Dá o isqueiro pra ela apaga?

Criança: É, dá Titita apagã,

(Titita é o apelido da pessoa referida pelo pronome ela).

(M. 2;7.24)

(7) Criança entra no quarto à frente do adulto e acende a luz. Volta-se para trás e diz para o adulto.

Criança: Ana, eu apaguei a luz, viu?

(M. 2;7.22)

Considerar o uso de apagar por acender nos contextos acima que eram, anteriormente, os contextos privilegiados de cendeu, como desvios ou erros relativamente à linguagem adulta, me parece

irrelevante. Antes de ser desviante, tal uso é evidência de um processo de organização de procedimentos justapostos, ou de uma coordenação entre esquemas, que levará a criança a operar com subsistemas ou entidades mais abstratas.

Cabe mencionar ainda que a incorporação de segmentos da fala adulta produzida em determinados esquemas interacionais, sua gradual decontextualização e posterior análise e reorganização não ocorrem apenas no período inicial de aquisição da linguagem, mas parece ser a trajetória necessária de toda estrutura linguística não assimilável pelos sistemas de procedimentos linguísticos de que já dispõe o sujeito. No trabalho de R. Clark (1977) são apresentados dados sobre a incorporação de segmentos extensos por crianças de seis anos de idade. Lieven (1981) mostra a emergência de expressões temporais na fala de Eve, um dos famosos sujeitos do Brown, como origináveis de um esquema interacional específico.

"Eve's early use of time adverbials occurred
(.....) in a highly specific context - that of
Eve requesting that she be allowed to drink milk
from her sister's bottle. This request was often
allowed but always involved discussions of turn-
taking: First baby x can have a turn, then Eve.
After baby x, then Eve can have a turn. (.....)
Eve imitated part of such utterances and
spontaneously produced time adverbials and
related words (after, first, then, turn) in

shorter utterances related to the same, obviously highly emotional and very frequent routine. It was a considerable time before these time adverbials were to be seen in contexts other than these. One example indicates some of the effort involved on Eve when she did start to try and use time adverbials in other contexts (.....).

Eve at 25 months

Father: Eve, what did you do this morning?

Tell Pop. What did you this morning while I was gone?

Eve: (I) play in the sand-box.

Father: What did you make in the sand-box?

Eve: A birthday cake with Necky and with Cathy.

Father: Who was the cake for?

Eve: For for ... a horse hada hab a drink of water.

Father: The horse hada have a drink of water?

Eve: Yeah.

Father: Whats that got to do with the birthday cake?

Eve: Because we haba make it.

Father: We made a drink of water?

Where? In the bucket?

Eve: In... a bucket

Father: In the bucket too?

Eve: After drink of water had go in go
go go in it.

Father: After the drink of water,
then the birthday cake?

Eve: Yeah. After drink of water go in
it, then the birthday cake. After
the drink of water had a turn.

(Lieven, 1981: 25-26)

As considerações preliminares e breves que farei a seguir sobre fenômenos que apontam para a indeterminação sintática no período de enunciados de dois vocábulos e mesmo em períodos posteriores, ~~um~~ servirão também para mostrar como processos de coordenação e integração intra-esquemas e inter-esquemas são posteriores à consolidação do uso de formas linguísticas enquanto procedimentos comunicativos e cognitivos.

Nesse sentido, a primeira observação a fazer diz respeito ao fato da emergência dessas combinações se dar por volta dos dois anos, isto é, em meio ao processo de decontextualização acima delineado. São, portanto, combinações de formas sincréticas ou apenas parcialmente analisadas, que não podem ser enquadradas em classes como N e V, segundo critérios notionais e formais.

Outro argumento fundamental a favor da hipótese de indeterminação é a dependência que essas combinações mostram relativamente ao enunciado anterior do adulto na sequência dialógica e ao segmento do mundo físico e social isolado ou recortado pelo diálogo.

Essa dependência dialógica, de que tratei em trabalhos anteriores sobre os processos constitutivos do diálogo e sua função na aquisição da linguagem (de Lemos 1981a, 1981b), pode ser ilustrada pelo diálogo abaixo:

(8) Adulto: Que de a Gisela?

Criança: Num é

Adulto: Foi embora?

Criança: bõa

Adulto: E a tia Keiko?

Criança: Nã bõa

Adulto: E a Carla?

Criança: Iãia bõa (= Iãia (foi) embora)

(L. 1; 9.21)

Nesse diálogo estão representados dois dos processos que, a meu ver, dão conta não só das relações entre os enunciados da criança e o enunciado do seu interlocutor adulto, como das relações entre elementos lingüísticos combinados em um único enunciado ou turno dialógico.

São eles:

- o processo de especularidade ou de incorporação pela criança de parte ou de todo o enunciado adulto no nível segmental (cf.

segundo turno do adulto; "Foi embora?" com o segundo turno da criança, "bõa");

- o processo de complementaridade inter-turnos, em que a resposta da criança preenche um lugar "semântico", "sintático" e "pragmático" instaurado pelo enunciado imediatamente precedente do adulto (cf. o terceiro turno do adulto e o terceiro turno da criança no exemplo acima);

- o processo de complementaridade intra-turnos em que o enunciado da criança resulta da incorporação de parte do enunciado do adulto imediatamente precedente ("láia"="Carla") e de sua combinação com um vocábulo complementar ("bõa" = "embora") (cf. quarto turno do adulto e quarto turno da criança no exemplo acima).

Os processos descritos acima confirmam e dão especificidade à proposta de Scollon (1979)¹² de que uma "sintaxe vertical" ou dialógica precede uma sintaxe "horizontal" ou a combinação de vocábulos em um mesmo enunciado. O que de importante eles demonstram porém, é que a contribuição da criança à sintaxe dialógica nesse período, depende da perspectiva estruturante instaurada pelo enunciado do interlocutor em um esquema interacional em vias de consolidação ou já consolidado. Note-se, com efeito, que nas respostas de tipo complementar, tanto inter-turnos quanto intra-turnos, o elemento não-especular ou não-incorporado do enunciado precedente é, em um período inicial, extraído de enunciados anteriores (cf. "bõa" no quarto turno do exemplo acima) ou de instanciações anteriores do mesmo esquema. Ampla confirmação dessa dependência é fornecida pelo trabalho

de Bermn, Karmiloff-Smith e Lieven (1981) sobre o desenvolvimento do discurso em crianças inglesas, israelenses, polonesas e turcas.

Um exemplo interessante de resposta complementar dependente da história de um esquema interacional é (9):

(9) Criança brincando com blocos coloridos, contexto em que o adulto lhe faz perguntas sobre cor e quantidade.

Adulto: De que cor é esse?

Criança: Malélo. (= amarelo)

Adulto: Amarelo?!

Criança: Não. Cinco!

(M. 2;6)

Não é diversa a construção de enunciados de três vocábulos em fase posterior à ilustrada por (8), mesmo daqueles que aparentam ser instanciações de estruturas N-V-M ou Agente-Ação-Objeto, como se depreende de (10):

(10) Criança mostra uma xicrinha quebrada para adulto.

Criança: Nô. Bô.Ebô

Adulto: Quebrô, ê? Quebrô?

Criança: E, ebô.

Adulto: Quem quebrou a xicara?

Criança: Bubu (= apelido do irmão)

A criança dirige-se, em seguida, a outro adulto, que não participava da interação.

Criança: Bubu ebô tita (= Bubu quebrou xicara)

(Rc. 2.5)

Descrever o enunciado final do diálogo acima como resultado do domínio de uma regra sintática ou de uma operação sobre categorias começaria a ser plausível se houvesse uma forma de representar a contribuição do adulto e a contribuição da criança nessa atividade de construção conjunta.

Neste ponto, cabe mencionar que a gradual decontextualização dessas construções ou a capacidade que a criança vai adquirindo de combinar vocábulos e fragmentos do discurso adulto independentemente do enunciado do interlocutor e da situação, depende, em grande parte, do desenvolvimento de sua capacidade de representar as intenções, a atenção e o conhecimento do seu interlocutor. Em outras palavras, de sua capacidade de instanciar uma perspectiva estruturante, papel que no início, cabe fundamentalmente ao adulto. O exemplo (10) é significativo dessa relação entre desenvolvimento pragmático e desenvolvimento sintático. Note-se que o enunciado de três vocábulos que nele ocorre é dirigido a um terceiro interlocutor, o qual não tinha participado da interação e ao qual a criança não sente necessidade de mostrar a xícara quebrada.

Desse processo de decontextualização faz parte também o estabelecimento de relações entre esquemas, ou de formas/construções associadas a esquemas interacionais diversos, mas com valor funcional - comunicativo e cognitivo - semelhante. Os exemplos abaixo fornecem evidência desse processo:

(11) Criança apontando para um saleiro:

Criança: Qui qué isso chama?

(M. 2;6)

(12) Em meio a uma conversa sobre a idade das pessoas presentes, M. tenta perguntar a idade de uma pessoa ausente.

Criança: Que chama tio Paulo ano?

Adulto: Ahm? Não entendi.

Criança: Como chama ano tio Paulo dele?

Adulto: Quantos anos o tio Paulo tem?

Trinta.

(M. 2;7)

Em (11) tem-se um exemplo do que R. Clark (op.cit) chama de *amalgama* ou do cruzamento de dois procedimentos - "Que que é isso?" e "Como chama X" - usados como requisição de nome de objetos e pessoas, respectivamente. "Que chama...?" no exemplo (12) me parece uma redução do *amalgama* anterior projetado sobre uma situação em que se requisita a idade, e não o nome da pessoa, como atesta a presença de *ano* tanto no primeiro quanto no segundo enunciado da criança. Note-se ainda que o segundo enunciado é a uma reelaboração do primeiro, eliciada pela dificuldade de compreensão manifestada pela mãe e que, dessa elaboração, se depreende uma certa atenção da criança à ordem dos constituintes.

A questão da ordenação dos constituintes é outro aspecto importante desta minha tentativa de oferecer uma visão diversa do que tem sido tradicionalmente proposto nos estudos de aquisição da linguagem. Limitações de espaço e do momento inicial de análise desse problema não me permitem ir além de algumas observações.

A primeira delas diz respeito à produtividade de cer-

ras estruturas na fala das crianças por volta de dois anos e meio. Nelas, tanto a origem dos constituintes quanto sua ordenação parecem já independentes dos enunciados precedentes do diálogo, sendo mesmo utilizadas para dar início à interação. Estas estruturas contudo, não só convivem com os fenômenos acima exemplificados como, ou não são usadas ou se desarticulam, na expressão de situações passadas ou de "displaced speech." 11

Seria plausível, no caso dessas estruturas produtivas, mas ainda dependentes da situação da enunciação, falar em operações sobre categorias abstratas, deixando as dificuldades que a criança manifesta em outras situações, por conta do seu desenvolvimento cognitivo ou de problemas de memória não verbal?

Há pelo menos duas razões para rejeitar essa solução. Uma delas é de ordem teórica: não há possibilidades de se colocar diacríticos em categorias abstratas como Sujeito ou Agente e limitar assim, sua extensão a um subconjunto do "léxico" da criança e a um subconjunto das situações em que determinadas estruturas são produtivas.

Uma segunda razão, de natureza empírica, me é fornecida pelo trabalho de Figueira (no prelo) sobre o desenvolvimento de expressões de causatividade na fala de um sujeito de 2;8 a 5 anos de idade. Assim como Bowerman (1974), no que se refere a aquisição do inglês por sua filha, Figueira encontra um número significativo de ocorrência de verbos não causativos, como sair, morrer e aprender por verbos causativos como lirar, matar, ensinar, ocorrências essas

mais frequentes no período de 3;10 a 4;4. Em período posterior - de 4;6 a 5;0 - é o tipo inverso de desvio que se torna frequente, a saber, o uso de causativos por não-causativos.

A partir do fato de os desvios da primeira fase ocorrerem sempre em estruturas como:

(13) "Você saiu o esmalte do dedo"

(= você tirou o esmalte do dedo)

e os da segunda fase em estruturas como:

(14) "Tirou o esmalte do dedo"

(= saiu o esmalte do dedo)

a autora conclui que os dois tipos de desvios seriam consequentes à hipótese da criança de que "estrutura transitiva exprime causatividade."

Enquadrando a hipótese de Figueira no contexto deste trabalho, poder-se-ia dizer que a superposição ("overlapping") de tirar a sair e posteriormente, de sair a tirar, indica uma coordenação de estruturas cujo estatuto lingüístico era anteriormente o de procedimentos justapostos parcialmente analisados. Parece que é a partir dessa coordenação que a criança passa a operar com a ordem dos constituintes enquanto regularidade sintática que lhe possibilita "descoberir" tanto relações semânticas do tipo Agente e Objeto, quanto relações sintáticas do tipo Sujeito e Predicado (Ver citação de Karmiloff-Smith acima).

Ainda que incompletas, essas considerações finais me levam a concluir que é através da linguagem enquanto AÇÃO SOBRE O OBJETO

(ou procedimento comunicativo) e enquanto AÇÃO SOBRE O MUNDO (ou procedimento cognitivo) que a criança constrói a linguagem enquanto que OBJETO sobre o qual vai poder operar.

Poder-se-ia dizer, então, que o dilema que apontei de início é um falso dilema que tem origem em um equívoco: o de tentar projetar teorias construídas a partir da análise de objetos - homogêneos e abstraídos de sua relação com o sujeito - sobre a atividade lingüística desse mesmo sujeito.

Talvez a riqueza que se possa vislumbrar do reconhecimento do dilema - ou da sua falsidade - seja a que se pode construir aceitando o desafio que é tomar como objeto de estudo a linguagem enquanto atividade do sujeito, enfrentando assim a indeterminação, a mudança e a heterogeneidade desse objeto que se refaz a cada instância de seu uso. Se é lícito dizer que esse desafio é inerente à Psicolingüística, à Sociolingüística e à Lingüística Aplicada, parece-me que ele se coloca também para o lingüista que pretenda incluir a atividade lingüística do sujeito em sua análise.

NOTAS

1. Cabe lembrar a este ponto que, para os poucos pesquisadores que adotam uma hipótese inatista, o compromisso com a diacronia assumiria necessariamente uma outra forma. Ver, a este propósito, Piattelli-Palmarini (1979).

2. A proposta de Halliday (1975) poderia ser vista como

uma exceção dentro do quadro geral por mim delineado, na medida em que ele vê a aquisição da linguagem como um processo gradual de integração de microfunções isoladas e associadas a formas particulares em macrofunções mediadas pela gramática enquanto mecanismo que permite a realização dessas funções em uma única estrutura. Contudo, esse autor não oferece nenhuma hipótese sobre a gênese dessas funções dentro do universo social da criança nem tem uma proposta específica sobre como se daria tal integração.

3. A respeito do requisito de continuidade na construção de teorias de aquisição da linguagem, cf. de Lemos, 1978.

4. Para uma crítica à proposta de Schlesinger (1981), cf. Borges Neto (1982).

5. Segundo Greenfield & Smith (1976), já os enunciados de um vocábulo são interpretáveis como instâncias das categorias semânticas mencionadas. Evidência contrária a esta hipótese será apresentada no decorrer deste trabalho.

6. Para uma crítica à utilização do modelo piagetiano na descrição e explicação do desenvolvimento lingüístico, ver de Lemos & Castro Campos (1978).

7. Incluo-me entre os pesquisadores que foram insensíveis a esse fenômeno, referindo os leitores à minha tese de doutoramento (1975) em que analiso formas como caiu, quebrou, etc., que ocorriam no período de enunciados de um e de dois vocábulos, como formas verbais do pretérito perfeito.

8. Sobre os gestos referenciais e não referenciais uti-

lizados por crianças ouvintes de 9 meses a 2 anos de idade, ver Caselli, Ocasella e Volterra, 1981.

9. Dados semelhantes sobre as formas subir e descer são discutidos por Carneiro (em preparação).

10. Para uma discussão sobre a função que a interpretação dos enunciados da criança pelo adulto tem nesse processo, ver de Lemos (1982).

11. Para discussão desta e de outras formas de expressão de distinções aspectuais, ver Cebara, no prelo.

12. Cf. também Shugar (1976), que apresenta uma proposta semelhante, embora não contemple suas consequências em termos teóricos.

13. Sobre o desenvolvimento da capacidade de relatar situações passadas e o papel da atividade dialógica com o adulto nesse desenvolvimento, ver Ferroni (1978).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Berman, R., Karmiloff-Smith, A. & Leiven, E. (1981) "The development of discourse maintenance and structuring." Inédito.

Bloom, L. (1970) Language Development: Form and Function in Emerging Grammars. Cambridge, Mass: The MIT Press.

Borges Netto, J. "A hipótese de assimilação semântica: um ensaio crítico", em preparação.

- Bowerman, M. (1973) Early Syntactic Development. Cambridge, Londres: Cambridge University Press.
- Brown, R. (1973) A First Language. Londres: George Allen & Unwin Ltd.
- Bruner, J.S. (1975) "The ontogenesis of speech acts" J. Child Lang. 2 (1-9).
- Carneiro, C. "Sobre a emergência de expressões de relações espaciais dinâmicas", tese de mestrado em preparação.
- Caselli, M.C., Ossella, T. e Volterra, V. (1981) "Gesti, signi e parole a due anni". Comunicação apresentada no I Congresso sobre Comunicação Não-Verbal, Roma, CNR, 22-24, abril de 1981.
- Clark, R. (1977) "What's the use of imitation?". J. Child Lang. 4 (341-358).
- de Lemos, C.T.G. (1975) "The use of ser and estar with particular reference to child language acquisition in Brazilian Portuguese" Tese de doutoramento inédita, Universidade de Edimburgo.
- de Lemos, C.T.G. (1978) "Da construção de teorias de aquisição da linguagem ou o estado da arte". Comunicação apresentada na mesa-redonda sobre Aquisição da Linguagem e Teoria Lingüística, SBPC, Julho de 1978.
- (1981a) "Interactional Processes and the Child's Construction of Language" Em W. Deutsch (org.) The Child's Construction of Language. Londres: Academic Press.

de Lemos, C.T.G. (1981b) "Specularity as a process constitutive of dialogue and language acquisition". Comunicação apresentada no Encontro Internacional de Filosofia da Linguagem, UNICAMP, agosto de 1981 e no Simpósio em honra de J. Piaget, Roma, outubro de 1981. A ser publicado em: Camaioni, L. e de Lemos, C.T.G. (org.) Questions on Social Explanation. Amsterdam: John Benjamins.

----- (1982) "Dialogue processes and enculturation". Comunicação a ser apresentada no Simpósio sobre Processos de Enculturação na América Latina, 44º Congresso de Americanistas, Manchester, 5-10, setembro de 1982.

de Lemos, C.T.G. & Campos, M.P.C. (1978) "Observações sobre a utilização do modelo piagetiano em estudos recentes sobre aquisição da linguagem". Cadernos de Estudos Linguísticos 1 (51-63).

Gebara, E.M.S. "O papel da intonação na aquisição do aspecto: uma perspectiva interacionista". A ser publicado em C. de Lemos (org.) Aquisição da Linguagem: uma perspectiva interacionista. São Paulo: Hucitec.

Guillaume, P. (1927) "Les débuts de la phrase dans le langage de l'enfant". Journal de Psychologie, 24 (1-25).

Greenfield, P. & Smith, J. (1976) The Structure of Communication in Early Language Development. New York: Academic Press.

Halliday, M.K. (1975) Learning how to mean. Londres: Edward Arnold.

Figueira, R.A. "In the development of causativity's expressions: a syntactic hypothesis". Aceito para publicação pelo J. Child Language.

Karmiloff-Smith, A. (1978) The interplay between syntax, semantics and phonology in language acquisition processes. In R.N. Campbell & P.T. Smith (org.) Recent Advances in the Psychology of Language. New York: Plenum Press.

Lieven, E. (1981) "Context, process and progress in young children's speech". In M. Beveridge (org.) Children thinking Through language. Londres: Edward Arnold.

Maratsos, M. (1981) "Problems in Categorical Evolution: Can Formal Categories Arise from Semantic Ones?" In W. Deutsch (org.) op. cit.

Piaget, J. (1937) La Construction du Réel chez l'Enfant. Paris: Delachaux & Niestlé.

Fiatelli-Palmarini, M. (org.) (1979) Théories du Langage - Théories de l'Apprentissage: Le débat entre Jean Piaget et Noam Chomsky. Paris: Editions du Seuil.

Schlesinger, I.M. (1971) "Production of utterances in language acquisition". D.J. Slobin (org.) The Ontogenesis of Grammar. New York: Academic Press.

----- (1981) "Semantic Assimilation in the Development of Relational Categories". Em W. Deutsch (op. cit.)

Scollon, H.E. (1979) "A Real Early Stage: an Unzippered Condensation of a Dissertation on Child Language" Em E. Ochs e B. Schieffelin (org.) Developmental Pragmatics. New York: Academic Press.

Shugar, G. (1976) "Text analysis as an approach to the study of early linguistic operations" Em N. Waterson e C. Snow (org.) The Development of Communication. New York: Wiley

Slobin, D.I. (1981) "The Origin of the Grammatical Encoding of Events" Em W. Deutsch, op. cit.

Simões, M.C. Ferroni (1978) "Ensaio de narrativa: do "jogo de contar" às proto-narrativas". Comunicação apresentada no III Encontro Nacional de Linguística, PUC-Rio de Janeiro, outubro de 1978.

A PSICOLINGÜÍSTICA COMO FONTE DE RENOVAÇÃO
EPISTEMOLÓGICA PARA A LINGÜÍSTICA E A PSICOLOGIA

Eleonora Albano da Motta Maia

(PUC - SP)

Hoje estamos reunidos para dialogar sobre o tema "Psicolingüística: riquezas e dilemas da teoria e da prática". Devo confessar que a minha primeira reação a esse título foi de espanto. Como é possível - pensei - sintetizar em duas horas todas as preocupações desta mesa sobre os impasses teóricos da Psicolingüística e, ainda, tentar refletir sobre a sua aplicabilidade? Não demorei, entretanto, a me dar conta de que o desafio encerrado nesse título e mesmo das próprias contradições do campo: na Psicolingüística, as riquezas são os dilemas e a teoria é a prática.

Serei breve no meu comentário sobre a relação entre a teoria e a prática porque acredito que essa é uma questão prematura. A única prática psicolingüística que posso conceber no momento é uma prática teórica. Parece-me impensável - exceto, talvez, como exercício especulativo - reclamar aplicações de um campo que está revendo as suas bases epistemológicas. E é justamente porque tal revisão afeta todo o programa atual da Psicolingüística que desejo me concentrar nela hoje.

Não é meramente retórica a minha afirmação de que as riquezas se identificam com os dilemas da Psicolingüística de hoje. Na minha opinião, que - acredito - é partilhada, com variações de pers-

pectiva, pelos participantes desta mesa, a maior riqueza da Psicolinguística atual é também a sua faceta mais perturbadora, na medida em que subverte as suas relações com a Linguística e com a Psicologia. Trata-se da nova perspectiva epistemológica, emanada da investigação do desenvolvimento linguístico, que confere ao diálogo um papel central na constituição da linguagem e do próprio conhecimento.

Para compreender por que tal perspectiva entra em choque com as fontes linguísticas e psicológicas da Psicolinguística, basta lembrar que essas últimas se distribuem tradicionalmente entre o racionalismo e o empirismo e que esses, sob ângulos diametralmente opostos, tomam o conhecimento como dado e determinado. Isso os opõe àquela perspectiva - que se tem convencido chamar interacionismo - na medida em que, para ela, todo conhecimento é negociado.

Não vou aqui repetir argumentos sobre a superioridade do interacionismo como quadro de referência para o estudo da aquisição da linguagem. Esses se encontram em trabalhos dos membros da presente mesa, bem como de autores estrangeiros, particularmente Jerome Bruner, Ellnor Ochs, Ron Scollon e Luigia Camaioni. Minha preocupação reside, antes, nas suas consequências para a teoria psicolinguística e, a longo prazo, também para as teorias linguística e psicológica.

Por ser um ponto-de-vista epistemológico e não metodológico, o interacionismo só faz sentido se adotado em bloco. Na área do conhecimento linguístico, isso quer dizer que é inconcebível, por exemplo, encarar o significado como negociado e o significante como

dado. Entretanto, essa é uma contradição que permeia a literatura do campo, manifestando-se até mesmo nos trabalhos dos proponentes daquela perspectiva.

Meu objetivo hoje é sugerir que uma adoção mais coerente do interacionismo é viável e desejável dentro da Psicolinguística e que ela tem conseqüências salutares também para a Linguística. Não me ocuparei aqui explicitamente da Psicologia, mas ficará patente que a proposta em estudo também tem implicações sérias para uma teoria da organização mental.

Retornemos a questão do significante. Que evidências poderíamos oferecer de que ele é partilhado e negociado e que vantagens poderiam decorrer dessa afirmação? Seguindo uma tradição iniciada pelos estudiosos do significado, busquemos uma resposta para essa pergunta nos estágios iniciais da aquisição da linguagem.

A evidência em que me baseio provém de dois projetos de mestrado que estão sendo realizados sob a minha direção no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da PUC-SP. Um, conduzido por Maria Francisca Lier, acompanha desde os seis meses o desenvolvimento comunicativo de uma criança que se encontra agora com 13 meses. O outro, conduzido por Ruth Ruivo Paladino, acompanha uma criança dos 15 aos 27 meses. Os procedimentos utilizados seguem a tradição dos estudos longitudinais: gravações áudio semanais em situações variadas, extensas anotações contextuais e manutenção de um diário pela mãe. O primeiro estudo inclui, ainda, filmagens mensais, a fim de permitir uma observação mais detalhada da comunicação não-vocal.

Tenho certeza de que os fatos revelados pelos trabalhos de Ruth e Francisca estão presentes em outros corpora de crianças, embora nunca tenham recebido a devida atenção. Eles dizem respeito a uma negociação da forma fonética dos enunciados no diálogo criança-adulto, que se inicia tão logo a criança se constitui como interlocutor vocal.

Francisca surpreendeu dramaticamente a gênese desse processo por ter iniciado a coleta num momento em que os turnos da criança ainda são preenchidos predominantemente pelo gesto e pelo olhar. Nesse estágio, o adulto realiza um jogo fonético cuja principal característica é marcar globalmente a fala dirigida à criança: propriedades tais como a labialização, a palatalização, a largura da curva melódica têm como domínio enunciados, turnos e até discursos inteiros. Mas, tão logo a criança começa a marcar vocalmente o seu lugar no diálogo, esse caráter monolítico da fonética adulta desaparece. Gradualmente, o discurso adulto vai se escandindo, porque o adulto, além de repetir a criança, repete a si mesmo ad nauseam.

É justamente essa repetição, que Cláudia Lemos demonstrou ser constitutiva dos papéis no diálogo e dos significados, que reivindicarei ser também constitutiva dos significantes lingüísticos. Nos dados de Francisca, há uma clara transição da atribuição à criança de um papel de interlocutor predominantemente visual a um papel de interlocutor predominantemente auditivo. Tal transição é marcada foneticamente, como demonstrarei a seguir.

O adulto atribui à criança o papel de interlocutor audi-

tivo confrontando-a com o antagonismo de duas forças que regem os processos fonológicos da língua adulta, a saber: a pronunciabilidade e a perceptibilidade. Segundo algumas versões recentes da Fonologia Natural (por exemplo, Angenot, 1981), a pronunciabilidade é um requisito centrado no falante e dá origem a processos assimilatórios e enfraquecedores, enquanto a perceptibilidade é um requisito centrado no ouvinte e dá origem a processos dissimilatórios e fortalecedores. Decorre daí que a fala possui uma variabilidade inerente, resultante do equilíbrio tenso entre essas duas forças.

O que o adulto faz quando a criança já possui uma competência vocal mínima é isolar o som e explorar exaustivamente a sua variabilidade, tratando-o como um objeto a ser construído pela alternância das perspectivas do falante e do ouvinte. Num primeiro momento, a própria produção vocal da criança é retomada pelo adulto num jogo que - usando a terminologia consagrada por Cláudia Lemos - é especular ao nível dos traços fonéticos abstratos mas é complementar ao nível da sua implementação acústico-articulatória. É como se cada traço se constituísse da variação dos parâmetros fonéticos que o implementam e fosse delimitado pelas perspectivas do falante e do ouvinte, além das suas características físicas e fisiológicas peculiares. Num segundo momento, esse jogo se instala dentro do próprio turno do adulto, já agora utilizando itens lexicais que são isolados através de recursos sintáticos e prosódicos. Uma mesma palavra é repetida um grande número de vezes, mantendo-se alguns parâmetros fonéticos constantes e variando-se outros.

Passemos, agora, a ilustrar esses processos com dois exemplos do corpus de Bianca, a criança acompanhada por Francisca hier.

O primeiro ocorreu aos 11;01 m, dentro de um episódio iniciado quando a mãe tenta fazer a criança sentar:

Mãe: Braveza ... senta

Senta aqui ... senta

oo

oo oo

Criança: pa pa

pa pa

Mãe: pa pa

pa pa

Criança: rias

Mãe: pa pa

Criança: ~~oo~~ pa pa pa:

Tem-se aqui que o ritmo e a melodia da vocalização que acompanha a tentativa da mãe de sentar a criança são retomadas por essa e superpostos a um elemento produtivo do seu repertório silábico (i.e., pa). Por sua vez, a mãe adere imediatamente ao jogo da criança, reproduzindo a sua inovação em três versões diferentes que conservam a curva melódica mas alteram as razões duracionais entre as sílabas, bem como a qualidade vocálica. Na primeira versão, as duas sílabas têm a duração normal, embora a sílaba final acentuada seja mais longa. Na segunda, a sílaba tônica é extremamente

vogal tónica é mais fechada. Na terceira, finalmente, ambas as sílabas são extra longas e há laringalização da vogal final, o que acarreta numa ligeira modificação da porção final da curva melódica.

O segundo exemplo ocorreu na mesma sessão, num episódio em que a mãe tenta fazer a criança soltar um brinquedo de borracha a fim de poder vesti-la:

Mãe: Solta o Mickey!

Solta o Mickey! Solta!

Criança: chora

Mãe: Que é isso?

Mickey::

Nos dois primeiros enunciados, há um aumento da velocidade de fala e uma diminuição da intensidade. Absorvida pela intenção de fazer a criança obedecer, a mãe emite esses enunciados como um acompanhamento para a sua própria ação de desocupar as mãos da criança. Em seguida, porém - talvez tocada pelo choro da criança -, ela retoma a perspectiva dessa e, persuasivamente, pronuncia o nome do objeto de forma exagerada e sílabada.

Se, aos 11 meses, a díade mãe-criança já alcançou tais sutilezas na negociação da forma fonética dos enunciados, não é de surpreender que, mais tarde, o jogo fonético passe a ser usado metaforicamente, vindo a participar da própria negociação das significações. Aqui o exemplo é de Juliana - a criança estudada por Ruth Paladino - tendo ocorrido aos 27 meses. Trata-se de um episódio em que a criança insistentemente propõe à mãe uma brincadeira, encontrando

sempre uma recusa:

Criança: vô pigã o baralhu agora pra brincã
num vai tabaiã qui eu vô pigã
vô pigã o baralhu, tã?

Mãe: tã (distraída)

Criança: tã aqui peguei toma toma
brinca mãe de baralhu

Mãe: A mãe precisa ir trabalhar,

Ju.

Criança: brinca de baralhu aqui na
mesinha aqui nova brinca
brinca brinca

Mãe: Olhe escute o que a mamãe

vai falar: vamos pegar uma
fraldinha e deitar lá na cama
da mamãe?

Criança: não

Mãe: A mamãe vai trabalhar ...

Criança: mainhê brinca comigo
de baralhu

Mãe: Mamãe precisa ir trabalhar,

Ju!

Criança: a não a h[ɨ]jinca
b [r:] inca
b[ɨ]inca

Esse episódio se prolonga ainda por alguns minutos, com repetição dos mesmos padrões sintáticos e fonológicos. Em resumo, porém, o seu interesse reside no uso manipulativo, pela criança, de formas fonéticas que se distribuem num contínuo entre as mais perceptíveis e as mais pronunciáveis. Juliana habilmente comprime e expande a palavra 'brinca' de acordo com a estratégia de persuasão que está tentando utilizar. Há momentos em que ela a repete de maneira impaciente e rápida - como se estivesse unicamente preocupada em expressar os seus próprios desejos. Em outros momentos, porém, a mesma palavra aparece repetida de forma suplicante e silabada. E há até um momento em que, exasperada, ela apela para a pronúncia exagerada, alongando o erre do grupo consonantal de 'brinca' e conferindo ao enunciado uma curva melódica de largura incomum. Não podemos deixar de concluir aqui que Juliana já domina as utilizações indiretas do jogo fonético, sendo capaz de demonstrar por meio dele que sabe assumir a perspectiva do outro, a fim de reivindicar um reconhecimento da sua própria perspectiva.

Esses exemplos devem ter bastado para sugerir que a criança não entra num universo fonológico inteiramente determinado e constituído, mas, antes, participa da sua reconstituição constante na fala quotidiana. Isso não quer dizer que os parâmetros fonético-fonológicos careçam de constantes - o que equivaleria a negar todas as restrições biológicas e históricas sobre a condição de falante - mas, simplesmente, que o exercício da variabilidade subjaz a todo conhecimento fonológico.

É eis que somos levados a refletir sobre as consequências dessa posição para a Linguística, pois o conhecimento fonológico é reconhecidamente o objeto da Fonologia. Se a variabilidade ditada pela relação dialética entre os requisitos de perceptibilidade e pronunciabilidade é constitutiva das entidades fonológicas, a concepção de tais entidades na Fonologia atual é inteiramente inadequada. Apesar da investida recente da Fonologia Natural a favor de uma visão processual da Fonologia, a noção de processo continua contida e definida pela noção de representação, a qual, por sua vez, é tradicionalmente limitada pela noção de invariância. Um processo nada mais é do que um elo na cadeia que une um nível de representação a outro, servindo, portanto, para explicar a variabilidade por referência à invariância.

Entretanto, se as direções sugeridas por nossos dados ontogenéticos forem corretas, é a invariância que deve ser explicada por referência à variabilidade, o que acarreta numa diluição das fronteiras entre os processos e as representações. Numa teoria que tome a variabilidade como básica, o conhecimento está em saber fixar as variáveis de um processo e em gerar múltiplas representações, cuja determinação é apenas parcial. O bônus potencial de uma tal teoria é que ela sugere uma outra ótica para o problema da indeterminabilidade da representação fonológica, que - ao longo de toda a história da Fonologia - tem dado origem a noções tão controversas quanto as de arquifonema, imbricação fonêmica (phonemic overlapping), nível fonêmico sistemático, etc. Não é difícil enxergar que a dificuldade subjace-

centa a todas essas noções é a mesma e que ela emana - sobretudo - do compromisso do fonólogo com uma visão a priori da invariância.

Infelizmente, o meu breve comentário sobre o abalo que o interacionismo pode vir a causar à Linguística por intermédio da Psicolinguística não pôde fazer justiça à importância e à complexidade do tema. Apesar disso, não posso deixar de encarar as limitações de tempo como estimulantes, na medida em que - forçando-me a abreviar estas reflexões - me permitirão retomá-las sob outro ângulo essencial ao seu crescimento: o do diálogo com a comunidade científica aqui presente.

AGRADECIMENTO

Esse trabalho foi em parte patrocinado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), através do Processo nº 30.0909/81 - CHJ3.

BIBLIOGRAFIA

- ANGENOT, J.P. "Naturalidade e metafonologia". Trabalho apresentado no Encontro sobre Naturalidade e Fonologia, IRI, UNICAMP, 19 de novembro de 1981.
- BRENER, J. "Early social interaction and language acquisition". In: H. Schaffer (org.) Studies in mother-infant interaction. Nova Iorque: Academic Press, 1975.
- CAMAIONI, L. "Child-adult and child-child conversations: an interactional approach". In Ochs & Schieffelin, 1979.
- DE LEMOS, C. "On specularity as a constitutive process in dialogue and language acquisition". Trabalho inédito, IEL, UNICAMP, 1982.
- OCHS, E., B. Schieffelin & M. Platt "Propositions across utterances and speakers". In Ochs & Schieffelin, 1979.
- OCHS, E. & B. Schieffelin Developmental Pragmatics. Nova Iorque: Academic Press, 1979.
- SCOLLON, R. "A real early stage: an unzipped condensation of a dissertation on child language". In Ochs & Schieffelin, 1979.

COMPREENSÃO E PRODUÇÃO

Maria Laura T. Mayrink-Sabinson

(UNICAMP)

Um dos dilemas da Psicolinguística Desenvolvimental diz respeito à interação entre os processos de compreensão e produção nos estágios iniciais do desenvolvimento linguístico. O interesse dos estudiosos da aquisição da linguagem nessa interação compreensão-produção se liga à idéia de competência linguística conforme definida por Chomsky (1965), ou seja, competência vista como o conhecimento tácito de regras gramaticais. No caso do falante-ouvinte adulto, essa competência seria acessível ao linguista não apenas através da observação direta das produções adultas, mas principalmente através dos julgamentos quanto à gramaticalidade de sentenças da língua e das correções das sentenças consideradas não-gramaticais além da demonstração da compreensão pelo adulto. No caso da criança pequena, julgamentos quanto à gramaticalidade de sentenças e correções de sentenças agramaticais só poderiam ser obtidos, com muito engenho e arte, após os 4, 5 anos de idade (cf. De Villiers & De Villiers, 1973). O acesso à competência linguística da criança estaria assim limitado basicamente à observação da sua fala espontânea, o que traria o risco de se super ou subestimar essa competência. Estudos da compreensão infantil foram vistos, então, como uma maneira de diminuir esse risco, conforme o afirmam Shipley, Smith & Gleitman (1969).

Observações naturalísticas do comportamento infantil pa-

recem indicar que a criança entende muito mais do que produz. Mesmo antes de produzir qualquer enunciado, a criança parece estar entendendo os enunciados (ou alguns deles) dirigidos a ela pelo seu interlocutor adulto, o que leva o estudioso da compreensão infantil à hipótese de que a compreensão precede a produção. Essa hipótese recebeu apoio de alguns estudos da compreensão infantil, como os de Shipley, Smith & Gleitman (1969), Fraser, Bellugi & Brown (1963), Sachs & Truswell (1976), para citar uns poucos.

Alguns autores, no entanto, questionam essa seqüência compreensão-produção, citando evidências a favor da ordem inversa: casos em que a produção aparentemente preceda a compreensão; entre esses estão De Villiers & De Villiers (1973), Chapman & Miller (1975), Chapman & Kohn (1977), e, pode-se citar ainda o trabalho de Karmiloff-Smith. Por exemplo, no caso de sentenças ativas reversíveis (como 'João chutou Paulo' e 'Paulo chutou João') notou-se que, na sua fala espontânea, as crianças obedecem consistentemente a ordem de palavras - única "dica" para o significado da sentença quando esta ocorre isoladamente - sendo o nome identificável como agente ou objeto da ação apenas por sua posição na seqüência NVN. Ao ser testada a compreensão de sentenças desse tipo, porém, os resultados apontam inconsistências na compreensão dessas sentenças. Apenas as crianças com mais de três anos e meio parecem aplicar consistentemente a estratégia da ordem de palavras na compreensão das sentenças reversíveis, com as crianças mais novas se utilizando de uma série de estratégias de ordem não-sintática. Aos dois anos e meio, por exemplo, Chapman & Kohn (1977) ob-

servaram uma estratégia posicional - o arranjo físico dos objetos em frente à criança determinando sua resposta, com o objeto mais próximo à mão preferida sendo o escolhido para o papel do agente. Essa mesma estratégia foi também observada, entre outros, por Bridges (1980). Uma outra estratégia seria tratar o nome animado como o agente, e o nome inanimado como o objeto; ou ainda considerar a sentença em termos de eventos prováveis, interpretando, por exemplo, uma sentença como "O rato caçou o gato" (que descreve um fato menos provável que "O gato caçou o rato"), o gato como o agente e o rato como o objeto da caça.

A relação entre compreensão e produção não é portanto clara, como os estudos de Shipley et al. e Fraser et al. gostariam de fazer crer. Bloom (1974), comentando sobre o relacionamento entre a compreensão e a produção, afirma que "as indicações são as de que o relacionamento não é provavelmente estático, mas, na verdade, mutável e variável segundo a experiência da criança e suas capacidades linguística e cognitiva em desenvolvimento." (p.37).

A compreensão infantil, nesses estudos, é testada experimentalmente, em situações especiais em que se procura eliminar qualquer "dica" não-linguística que possa interferir no processo de compreensão. O que os autores desejam é testar o conhecimento morfo-sintático da criança. A visão de língua por trás da maioria desses estudos é uma visão não-comunicativa, associal. Testa-se a compreensão de enunciados isolados do contexto linguístico e extra-linguístico. Geralmente se pede à criança que escolha entre pares de figur-

ras qual a figura representativa de determinada sentença dada pelo experimentador. Algumas vezes a própria mãe é encarregada de apresentar à criança a sentença-teste, tentando-se assim eliminar a interferência do fator não-familiaridade do pesquisador (ver, por exemplo, Fraser, Bellugi & Brown, 1963). Uma outra tarefa a que a criança é às vezes submetida é a de demonstrar com objetos o significado das sentenças-teste (ver, por exemplo, De Villiers & De Villiers, 1973; Chapman & Miller, 1975; Chapman & Kohn, 1977; Bridges, 1980). Pode-se ainda, dando um comando à criança, observar se esta responde "adequadamente" a ele. Os autores variam na sua consideração do que seria uma resposta "adequada" ou "apropriada" por parte da criança (ver, por exemplo, Shipley et al., 1969; Patretic & Tweney, 1977; Tweney & Patretic, 1981). Às vezes as ações de tocar, ou apontar, ou olhar para o objeto especificado pelo comando, ou repetir, ou responder verbalmente ao comando são contadas como "resposta apropriada". Noutras, exige-se da criança o cumprimento da ação comandada para que sua resposta seja considerada "apropriada".

A compreensão infantil é, portanto, testada em situações de interação não-naturais, situações que nada têm a ver com as situações normais de interação em que a produção linguística da criança é observada. Geralmente a criança interage com um pesquisador desconhecido ou quase desconhecido, e não com a figura familiar da mãe. Nos casos em que a mãe se presta ao papel de pesquisador, apresentando as sentenças com que se pretende medir a compreensão da criança, sua atuação é anormal no sentido em que ela é geralmente treinada previa-

mente a usar uma certa entonação (a chamada "entonação normal"), e a apresentar as sentenças-teste em determinados momentos, não necessariamente aqueles em que a fala materna ocorreria numa interação normal. Às vezes estes testes de compreensão são aplicados num laboratório, totalmente não-familiar à criança. Noutras, a casa da criança é transformada nesse laboratório. Uma das críticas feitas a estudos que visam caracterizar a competência lingüística infantil "casando" observações naturalísticas da produção com resultados de testes de compreensão é justamente o fato de as situações, em que os dados concernentes à compreensão e à produção chegam a ser obtidos, serem tão opostas.

Além da crítica à não-naturalidade da situação em que se testa a compreensão infantil, outras objeções são feitas aos testes de compreensão. Uma dessas diz respeito às tarefas exigidas das crianças. Num teste de compreensão em que o paradigma de escolha entre pares de figuras é usado, o fator sorte poderia desempenhar um papel importante, desfigurador dos resultados. Sendo a escolha limitada a duas figuras, a criança poderia acertar a resposta em 50% dos casos, simplesmente escolhendo ao acaso, adivinhando. Considerando-se que, para aumentar o número de figuras, essas devam representar alternativas plausíveis, haveria sempre o efeito do puro acaso em jogo - é difícil imaginar-se mais do que quatro alternativas plausíveis em termos de figuras representativas de um par de contrastes gramaticais, o que daria ainda à criança a chance de acertar 25% das respostas por puro acaso.

Quanto ao paradigma de manipulação de objetos, é necessá

rio controlar-se, por exemplo, a disposição dos objetos em frente à criança, para que o resultado obtido não se deva à aplicação de uma estratégia posicional. O tamanho relativo dos objetos também poderia levar a criança a responder com uma estratégia não-lingüística, tratando, por exemplo, o objeto maior como o agente e o menor como objeto da ação, ou vice-versa. Como observam Chapman & Kohn (1977), essa seria uma explicação alternativa à preferência observada por Chapman & Miller (1975) da escolha do nome animado como agente - nesse estudo os objetos animados eram sempre menores que os inanimados.

Cocking & McIviale (1981) chamam a atenção para o fato de que os objetos e figuras não podem ser considerados estímulos equivalentes em testes de produção e compreensão. Essas autoras observaram que a compreensão e a produção (as crianças testadas tinham 4 e 5 anos de idade) eram afetadas diferentemente pelos dois tipos de estímulo. Nas tarefas de produção, as crianças desempenharam melhor quando os estímulos usados eram objetos. Nas tarefas de compreensão, o uso de figuras facilitou o desempenho. Note-se que os autores fazem referência ao uso de diversas ('several') figuras para cada item testado, mas não especificam quantas.

Uma pergunta que se coloca diz respeito à natureza do processo de compreensão. Como foi dito acima, muitos dos estudos aqui reportados usam os resultados de testes de compreensão, somados a observações naturalísticas da produção infantil, na caracterização da chamada competência lingüística da criança. Essa competência lin-

lingüística se igualaria a "conhecimento de regras gramaticais", gramática aqui vista como tendo uma base puramente sintática. A preocupação seria com a compreensão sintático-morfológica de sentenças da língua consideradas isoladamente. Trata-se de uma "visão da compreensão lingüística como uma atividade mental associal, quase automática", no dizer de Bridges, Sinha & Walkerdine (1981). A essa visão da compreensão como associal, automática, puramente lingüística, se oporia uma visão da compreensão lingüística como algo dinâmico, interativo, social. No dizer de Hoogenraad, Grieve, Baldwin & Campbell (1976) "a compreensão da fala é um processo interativo que envolve não somente o conhecimento da língua, mas também a percepção crescente do contexto assim como a experiência da criança" (p.163). Essa compreensão se daria necessariamente numa situação social.

A criança nos estágios iniciais de aquisição da linguagem tem já uma experiência considerável de avaliar o que se espera em tal situação. Ela tem ainda uma experiência considerável de construir, interpretar, ou perceber o contexto mais geral: o contexto das pessoas, das coisas, do que está acontecendo, etc... Essa percepção do contexto não é um processo neutro, não-estruturado, mas depende crucialmente da experiência da criança - experiência que é em grande parte determinada socialmente, porque é muitas vezes o comportamento de outras pessoas o que predispõe a criança a atribuir importância a algum aspecto do mundo objetivo, e a construí-lo de uma maneira e não de outra. (Hoogenraad et al., p.185).

Bridges, Sinha e Walkerdine (1981) enfatizam o papel do

interlocutor adulto no desenvolvimento dessa compreensão. A criança jogaria com a informação extra-lingüística (por exemplo, seu conhecimento prévio da plausibilidade de eventos) para interpretar os enunciados adultos. O adulto estaria preparado para ajudá-la nessa interpretação, modificando, simplificando, rephraseando sua fala até que a criança compreendesse ou respondesse de forma considerada aceitável. Os autores chamam a atenção para o papel facilitador da fala materna, das "dicas" não verbais e verbais usadas pelos adultos, para os ajustamentos feitos a partir do "feedback" obtido da criança, que contribuiriam para a quase ausência de "falhas" de compreensão verificadas em interações reais, em oposição ao observado em situações experimentais.

A compreensão infantil se desenvolveria aos poucos, com a criança se tornando cada vez mais livre das "dicas" não-verbais. De respostas "primitivas", como as respostas intransitivas em que um ou ambos os participantes nomeados no enunciado adulto desempenhariam uma ação intransitiva, ou de respostas em que o agente é a criança, com a criança agindo ela mesma sobre os participantes nomeados, observadas aos 2-3 anos, a criança passaria a respostas em que a plausibilidade dos eventos é considerada, caso em que o conhecimento semântico e conceitual mais do que considerações sintáticas estariam em jogo na decisão acerca dos papéis dos participantes. Estratégias puramente sintáticas, ou preferencialmente sintáticas, só entrariam em jogo mais tarde - segundo Bridges e comitôres somente a partir dos 4 anos e meio, no caso da interpretação correta, adulta, de sentenças ativas e passi-

van. Os autores chamam a atenção para o fato de que essa idade coincide com a idade em que as crianças começam a corrigir sentenças desviantes em termos puramente sintáticos, não mais fazendo os ajustes semânticos observados anteriormente.

Bridges e coautores enfatizam que a compreensão não seria uma questão de tudo ou nada, mas uma questão de graus, e que os processos envolvidos na compreensão infantil não seriam necessariamente aqueles envolvidos na compreensão adulta, havendo ainda diferenças individuais nas estratégias empregadas pelas crianças. Essa diferença entre compreensão infantil e compreensão adulta é também enfatizada por Hoonengaard e colegas, que chamam a atenção para o fato de que objetos escolhidos para utilização em testes de compreensão nem sempre significarem o mesmo para a criança e para o pesquisador. Por exemplo, um objeto considerado neutro pelo pesquisador pode ser interpretado de uma determinada maneira pela criança; ou o que o pesquisador considerava um tunel, pode ser visto como uma montanha ou um celeiro pela criança. A experiência da criança com o mundo dos objetos vai determinar a maneira de ela considerar esse objeto num experimento, o que pode influir no resultado obtido. Uma criança acostumada a ver e brincar com barcos de brinquedo pode interpretá-los como veículos do tipo carro ou caminhão, o que levaria a criança a fornecer uma interpretação incorreta do ponto de vista do pesquisador para ordens do tipo "Put the boat on/under the bridge".

A compreensão infantil passaria, então, por estágios tais como interpretação pragmática, interpretação semântico-pragmá-

tica, interpretação sintática, sendo a habilidade de compreender mensagens lingüísticas isoladas uma aquisição relativamente tardia no desenvolvimento da linguagem. Karmiloff-Smith observa que somente após os oito anos de idade as crianças seriam capazes de interpretar consistentemente enunciados fora de contexto, confiando apenas em "dicas" lingüísticas, o que, segundo a autora, seria indicação de que essas crianças teriam atingido um nível mais abstrato de competência lingüística. Antes disso a compreensão infantil dependeria de múltiplos fatores em interação, fatores não apenas sintáticos mas também semânticos, pragmáticos, intonacionais, pressuposicionais, concernentes a regras dialógicas e ao contexto discursivo e situacional. Vale lembrar que, apesar das diferenças entre a compreensão adulta e infantil, esses fatores continuam atuando no processo de compreensão adulta. Estratégias de ordem puramente sintática entrariam em jogo apenas em situações especiais. O adulto também interpreta, mais frequentemente, a fala ouvida em situações de interação social do que fala isolada de contexto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRIDGES, A.. (1980). SVO comprehension strategies reconsidered: the evidence of individual patterns of response. Journal of Child Language 7:89-104.
- _____, SINHA, C. & WALKERDINE, V.. (1981). The development of comprehension. In: Gordon WELLS et al. (eds.) Learning Through interaction. The study of language development. Cambridge: Cambr. Univ. Press

CHAPMAN, R.S. & KOHN, L.. (1977). "Comprehension strategies in two - and three - years olds: animate agents or probable events." Papers and Reports on Child Language Development 13:22-29.

_____ & MILLER, J.F.. (1975). "Word order in early two and three word utterances: does production precede comprehension?" Journal of Speech and Hearing Research 18:335-371.

CHOMSKY, N.. (1965). Aspects of the Theory of Syntax. Cambridge, Mass.

COCKING, R.R. & McHALLK, S.. (1981). "A comparative study of the use of pictures and objects in assessing children's receptive and productive language." Journal of Child Language 8:1-14.

De VILLIERS, J.G. & De VILLIERS, P.A.. (1973). "Competence and performance in child language: are children really competent to judge?" Journal of Child Language 1:11-22.

FRASER, C., BELLYGI, U. & BROWN, R.. (1963). "Control of grammar in imitation, comprehension and production." Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour 2:121-135.

HOOGENRAAD, H., GRIEVE, R., BALDWIN, P. & CAMPBELL, R.. (1976).
Comprehension as an interactive process. In: R. N. CAMPBELL & P. T. SMITH (eds.) Recent Advances in The Psychology of Language New York: Plenum Press.

KARMILOFF- SMITH, A..(1979). Language as a formal problem-space for children. Paper prepared for the MPG/NIAS Conference on "Beyond Description in Child Language", 11-16 June 1979, Nijmegen, Holland. (xerox).

_____. (1979). Language development after five. In: Paul FLETCHER & Michael GARMAN (eds.). Language Acquisition. Cambridge: Cambridge University Press.

PETRETIC, P.A. & TWENEY, R.D.. (1977). Does comprehension precede production? The development of children's responses to telegraphic sentences of varying grammatical adequacy. Journal of Child Language 4:201-209.

SACHS, J. & TRUSWELL, L.. (1976). Comprehension of two-word instructions by children in the one-word stage. Papers and Reports on Child Language Development 12:212-220.

SHIPLEY, E.F., SMITH, C.S. & GLEITMAN, L.R.. (1969). A study in the acquisition of language: free responses to commands. Language 45:322-343.

TWENEY, R.D. & PETRETIC, P.A.. (1981). On the comprehension of comprehension studies: a reply to Gleitman, Shipley & Smith's (1978) criticism of Petretic & Tweney (1977). Journal of Child Language 8:193-204.

RIQUEZAS E DILEMAS DA PSICOLINGÜÍSTICA EXEMPLIFICADOS
EM PESQUISA SOBRE NARRATIVA INFANTIL

Leonor Scliar Cabral

Projeto: "Narrativa em Crianças e os Processos de Leitura". INEP/UFSC 12/1982.

Dentre os dilemas que se apresentam à pesquisa psicolingüística, retomaremos exemplificativamente um dos problemas epistemológicos que já levantávamos em 1977: 298-300, a saber, o dos riscos da projeção dos modelos dos adultos para tentar explicar as categorias e regras que já são dominadas pelas crianças; outro dos dilemas que será exemplificado nesta exposição decorre da natureza abrangente e interdisciplinar da psicolingüística que requer do pesquisador conhecimentos polivalentes.

O primeiro dos dilemas será exemplificado com a dificuldade de caracterizar os limites que separam o factual do fictício na cosmovisão das crianças¹. Uma vez que esta delimitação acarreta consequências para marcar as entradas lexicais e, igualmente, para delimitar dois gêneros que estão sendo objeto da presente investigação, o de reportar um fato acontecido ou novidade e o de contar uma estória, mostra-se ela crucial para esta investigação.

O segundo dilema será exemplificado com a confusão reinante não apenas entre psicolingüistas que estão trabalhando com narrativa, mas também em outros setores, como é o caso dos etnometodolo-

gos e sóciolingüistas, entre os quais definições de narrativa largamente difundidas não levam em consideração avanços já alcançados pela narratologia tanto no campo da teoria literária, quanto no campo do folclore e da semiótica.

1. Preliminares:

Em 1975, era apresentado em Stuttgart, junto com STOELGAMON, uma comunicação na qual se investigava a emergência de um dos gêneros da narrativa, a reportagem da novidade². Naquela comunicação se demonstrava como o adulto, usando um baby-talk peculiar, vai construindo dentro de uma sintaxe mista³, junto com a criança, um pequeno texto, no qual coloca as unidades estruturais fundamentais, enquanto a criança preenche a informação nova. Em nosso meio, este mesmo aspecto foi desenvolvido mais tarde por FERRONI-SIMÕES, em 1979⁴.

Posteriormente, além da preocupação para com um dos universais de aquisição da linguagem, tivemos nossa atenção despertada para os altos índices de evasão e repetência nas primeiras séries escolares, objeto de uma comunicação em Lund, 1981⁵.

Relacionando os dois aspectos, levantamos a hipótese de que um dos fatores que determinaria o insucesso escolar seria a dificuldade da criança para enfrentar os textos que lhe estavam sendo propostos, seja porque não dominasse as estruturas lingüísticas para interpretá-los, por ser ainda muito dependente da informação extra-lingüística, seja porque compartilhasse escassamente do universo empírico e cultural proposto nos mesmos textos⁷ e não tivesse condições de

efetuar o salto, enfrentando ao mesmo tempo a difícil tarefa de compreender a decodificar o sistema gráfico e a de interpretar um universo que lhe era totalmente estranho.

Sendo assim, nos propusemos, numa primeira etapa, investigar o que a criança, na faixa etária dos 4 a 6; 11 preserva nas estórias infantis que lhe são contadas, na situação do relato. Nesta comunicação, apresentada em Vancouver e Rio (SCLAR-CABRAL e MACHADO DE CAMPOS, 1981 a,b) postulava-se que, se a criança, ao recontar, apresenta certos limites quanto ao tamanho das estórias, número de personagens, eventos e atributos, para somente citar algumas medidas, isto se devia a um determinado estágio cognitivo e lingüístico evidenciado no processo de produção do relato. Foram igualmente levantados outros aspectos que estão sendo presentemente aprofundados, a saber: a conluminatio⁸, processo pelo qual a criança mistura elementos de várias estórias e/ou o fictício com o factual; peculiaridades da incongruência⁹ no relato das crianças, a falta de displacement¹⁰ manifesta primordialmente no uso da demonstratio ad oculos¹¹ e no uso dos pronomes sem referência anterior.

2. O Projeto do INEP/UFSC

Pelo projeto INEP/UFSC 12/82, "Narratividade em Crianças e os Processos de Leitura", serão observadas 60 crianças, 30 das quais pertencentes respectivamente a populações de baixa renda, moradoras da periferia urbana de Florianópolis e 30 a populações de renda média alta, escolhidas também pelo tipo de escola que frequentam.

A equipe que está operando no projeto trabalhou primeiro

na operacionalização dos construtos, nos instrumentos de pesquisa, no treinamento de pessoal e, simultaneamente, na pesquisa piloto.

É sobre os dados escolhidos na pesquisa piloto que teremos alguns comentários sobre os dilemas e riquezas da pesquisa psicolinguística.

3. A Escola e a Pesquisa Piloto

A escola onde se desenvolveu a pesquisa piloto pertence à rede do município de Florianópolis e foi escolhida por ser reconhecidamente a de população de renda mais baixa na periferia urbana (lembramos que existe em Florianópolis a chamada periferia rural).

Característica destas famílias é a flutuação familiar e a mobilidade urbana. A escola está situada em terreno contestado, onde surgiu a favela, no trecho de interligação entre a ilha e o continente, área conhecida pela violência e prostituição. Estamos investigando a temática da violência¹² nas histórias contadas pelas crianças, mas ainda não temos dados conclusivos sobre se a variável que mais pesa é o contexto ambiental, o estágio de desenvolvimento afetivo da criança ou a exposição à indústria cultural.

Quatro pesquisadores foram escalados para a pesquisa piloto, operando dois pela manhã e dois à tarde.

Após o estabelecimento de um bom relacionamento, a partir de uma interação que durou alguns dias, na qual os pesquisadores desempenharam o papel de tio e de tia, tendo muitas vezes substituído o educador nas atividades rotineiras, as crianças eram conduzidas em grupos de três para a atividade que consistia em uma criança con-

tar para seus amiguinhos uma estória que nunca havia ouvido, já que estávamos tentando investigar a invenção. Em outra situação, uma criança contava para o adulto e, finalmente, em sessões posteriores, foi lida uma estória para dar continuidade à investigação do relato.

Da invenção foram recolhidas 44 estórias de 20 crianças, embora esteja sendo feito o estudo minucioso de outros atos de fala, para analisá-los contrastivamente e para retirar evidências sobre a competência comunicativa da criança quanto ao domínio dos gêneros.

4. Enfoque

Há inúmeros enfoques pelos quais se pode analisar a narrativa. Desde as investigações dos folcloristas até a abordagem etno-metodológica, semiótica e de teóricos da literatura, para somente citarmos 4 deles¹³. Há pontos de vista diferentes, mas, nem por isto, obrigatoriamente excludentes.

A investigação do ponto de vista da psicolinguística dos processos envolvidos na narrativa, na percepção e compreensão deste tipo de texto, ou no seu planejamento e execução, não pode deixar de lado os dados da análise do discurso, ou os elementos fornecidos pela narratologia, principalmente a caracterização linguística da narrativa.

Cumprе assinalar, no entanto, que, apesar do grande desenvolvimento da narratologia¹⁴, ainda há um longo percurso a percorrer, no que diz respeito aos marcos teóricos¹⁵ e na definição dos elementos desta teoria, na delimitação dos gêneros, dentro de uma análise dos discursos orais.

Acresce que, como sempre, em aquisição da linguagem, há o risco de projetar as categorias do adulto sobre as da criança.

Nesta comunicação, abordaremos alguns marcadores que caracterizam o gênero da reportagem de novidade e o de contar estórias e a temática preferencial nas estórias de crianças de 4 a 6; 11, pertencentes à população de baixa renda, evidenciando algumas dificuldades decorrentes dos dilemas expostos na introdução.

5. Marcadores Levantados

Até agora, foram levantados os seguintes marcadores para caracterizar os dois gêneros que estamos investigando, a saber: a reportagem de um fato ocorrido, gênero este bastante desenvolvido na pré-escola, na atividade denominada "Hora da novidade", e o gênero conhecido entre as crianças como contar uma estória:

5.1. O fato deve ter acontecido na presença do narrador na narração de novidade vs. criação do imaginário no gênero de contar estórias.

Do ponto de vista da interação, encontramos no primeiro gênero, as seguintes regras levantadas, por EMBREE (1978, 79-80): A pergunta a B o que aconteceu. B responde numa das seguintes maneiras:

(a) uma narrativa, conforme a definição de Labov e Waletzky;

(b) uma resposta seguida imediatamente por uma narrativa;

(c) uma resposta.

Enriquecendo o paradigma de EMBREE, podemos acrescentar

que a provocação da novidade pode ter como alternativa solicitar à criança que conte a outrem o que aconteceu, com uma pergunta indireta do tipo: Conte a X o que aconteceu.

Em acréscimo, há uma série de elementos que, se não ditos espontaneamente pelo narrador, são provocados pelo interlocutor: onde, com o que, com quem e as seqüências temporais e daí, o que aconteceu? Observe-se que a condição fundamental deste gênero é que o fato tenha acontecido, tendo a criança dele participado como agente ou destinatário, ou como espectador emocionado.

No gênero de contar estórias predomina a função imaginativa de HALLIDAY¹⁷ ou o foregrounding do Círculo de Praga¹⁸, em textos mais elaborados: a verdade é totalmente irrelevante. Parafraçando Mukarovsky (1955: 22,23), "A questão da veracidade não aplica em relação ao tópico de uma obra de poesia, nem mesmo faz sentido" (trad. da autora).

Os elementos da estória se definem, pois, uns em relação aos outros, adquirem significado dentro dela e é ao narrador que cabe fazer os laços entre as seqüências através das quais se estabelece a coerência do texto. Ter acontecido, portanto, é irrelevante a este gênero.

- 5.2. Espaço e tempo referenciados à experiência do narrador e narratário na narração da novidade vs. suspensão do espaço e tempo factuais na narrativa de estórias.

Enquanto no gênero de contar novidades, se requer do

narrador a competência de transpor a sucessão temporal dos eventos acontecidos para as estruturas lingüísticas, o gênero da estória requer a competência de criar um mundo imaginário através de estruturas lingüísticas: tempo e espaço factuais (ou mundanos) são suspensos¹⁹. Cabe ao narrador criar o clima de empatia através do qual o(s) receptor(es) seja(m) conduzidos a mundos mágicos. Conforme assinalam KRESS e HODGE (1981: 50), o que acontece nas estórias é extraordinário, mágico, misterioso, quase inexplicável em termos de um modelo transativo do processo.

Em geral, existem fórmulas através das quais se dá esta suspensão como "Era uma vez...". Nas estórias que estamos examinando, o mundo mágico se instaura com a introdução do personagem, em sua maioria, um bicho. As vezes ocorre a variante "Um dia...", conforme se verifica no anexo.

5.3. Atualização da significação extensional através do contexto empírico partilhado por narrador e narratário(s) vs. autonomia na narrativa das estórias.

Na narração da novidade, a significação extensional se atualiza, se particulariza, mercê do contexto empírico compartilhado pelo narrador e supostamente pelo narratário(s) conforme é exemplo o texto "Tio Carlu": a ilha, é a ilha de Florianópolis; o tempo está referenciado a um passado vivido pelo narrador; o tio Carlu, é o tio do narrador. Sendo assim, o uso da 1ª pessoa do discurso é frequente.

Na estória, a significação extensional emerge dos valo-

rea que se relacionam uns com os outros, conferindo uma certa autonomia ao texto, o que faz com que eles possam circular independentemente da história do narrador, que pode ser anônimo. O uso da 1ª pessoa aparece na dramatização dos diálogos, na mímica²⁰.

Nas 44 histórias colhidas desta feita, vamos encontrar em maior ou menor grau o imaginário, o fio narrativo já bem desenvolvido, como é o caso da história "A COBRINHA FOI NO MATO", ou fragmentos do factual misturados ao fictício, como na história "O GATO COMEU UMA GALINHA".

Explicitar os marcadores pelos quais o factual contrasta com o fictício é um dos objetivos da presente investigação.

5.4. Violação dos traços semânticos nas histórias.

A violação das regras semânticas é, sem dúvida, outro recurso para instaurar o imaginário, como é o caso da antropomínia, o tropo mais utilizado pelas crianças no presente repertório. As histórias de bichos predominam.

6. A Temática

Uma análise da temática predominante nas histórias permitiu-nos a apreensão de uma estrutura canônica prevalente:

Objetivo: comer

Meio: perseguição ou busca

Resultado: morte ou dano

Esta estrutura vem exemplificada na história: "ERA UMA VEZ UM GALINHO". Dos elementos temáticos da estrutura canônica, o

que aparece com mais constância é "comer", seguido do resultado "morte" ou "dano".

Outras temas que aparecem são a ressurreição, como é exemplo a estória "O FATO MORDEU A GALINHA".

Há vários exemplos de conarração, como nas estórias "A COBRINHA FOI NO MATO" e "ERA UMA VEZ UM GALINHO", sendo a contribuição denegada como em "A COBRINHA FOI NO MATO", ou de reforço como em "ERA UMA VEZ UM GALINHO". De qualquer modo, estas intervenções mostram a participação atenta do narratário, o seu envolvimento e o domínio conjunto da estrutura narrativa.

Convém assinalar que não há um só caso de happy-end, no sentido tradicional das conhecidas estórias para crianças. Nenhuma estória termina com "viveram felizes para sempre" - algumas estórias terminam com o que pode ser considerado um final feliz para estas crianças: "Aí comeru u patu e deixou u lião..." Como as estórias terminam com uma coda bem nítida, não há dúvida quanto ao seu término, assinalado, diga-se de passagem, pelas palmas do auditório.

Sem querer adiantar interpretações, uma vez que ainda não foi feito o confronto destas estórias com as das crianças da mesma faixa etária, pertencentes às populações de renda média alta, uma coisa é certa: a temática e principalmente o resultado não coincidem com as estórias que lhes são contadas pelos adultos.

Pode-se até dizer que as estórias contadas pelas crianças são um exemplo de contra-cultura²¹.

7. Conclusão

Através da prática e da discussão dos resultados da pesquisa sobre narratividade em crianças pertencentes a famílias de baixa renda na cidade de Florianópolis, na situação de invenção, fica evidente a riqueza do universo a ser investigado, principalmente, no que poderíamos chamar um exemplo de contra-cultura, no fato de as crianças não aceitarem os modelos das histórias que lhes são contadas pelos adultos, pelo menos na escola. Mostra-nos, outrossim, o grande potencial criativo em crianças de 4 a 6; 11 tanto em termos de planejamento quanto a execução das histórias e o domínio como receptor participante, das histórias narradas. O conhecimento do gênero "contar histórias" fica patente nos marcadores que as crianças utilizam: entonação, introdução, corpo da narrativa e término.

Dos dilemas discutidos, o maior reside no entendimento da cosmovisão da criança em termos dos traços que separam o factual do fictício, sem que tais traços venham a coincidir obrigatoriamente com os do adulto.

Problemas metodológicos tais como determinantes da fonte das histórias narradas: televisão, histórias que são ouvidas quando, onde e por quem colocam o dilema para a explicação da(s) variável (eis) determinante(s) da preferência temática.

NOTAS

¹ Nas histórias por nós coletadas, não aparece muito nítido o mundo utópico de Bloch, conforme é comentado por ZIPPEL (1982: 311-312).

² O texto "Papai matô a poba" foi analisado pela Gramática dos Casos de Fillmore (STOEL-GAMMON & SCLiar-CABRAL, 1976).

³ A teoria da sintaxe mista foi desenvolvida por SLAMA-CAZACU (1978: 120 e segs.) demonstrando que é impossível, no diálogo, partir da análise estrutural de sentenças isoladas.

⁴ PERRONI-SLMÖKS utiliza a definição de LABOV & WAJTISKY (1967).

⁵ No levantamento realizado pela SEC de São Paulo (1975) que motivou a indagação sobre as causas da repetição e evasão escolar, constatou-se que 63% da população escolar primária falhou em acompanhar as exigências acadêmicas (SCLiar-CABRAL, RONCADA & CHIARI, 1981).

⁶ É um postulado em psicolinguística que a aquisição dos morfemas puramente gramaticais que se referem à significação interna da língua emergem mais tardiamente (BROWN, 1973: 249-399). Em adendo, os lemas que não representam contrapartida referencial concreta também emergem em etapas mais tardias. Tanto uns quanto outros são essenciais à formulação de experiências não compartilhadas.

⁷ SMITH (1975: 347) desenvolveu a importante tese do conhecimento prévio como pressuposto para a interpretação de textos, princípio válido em teorias da análise e síntese da percepção.

⁸ O termo contaminatio foi extraído da Nova Comédia Latina, cujos autores Plauto e Terêncio usavam o recurso de fudir peças do repertório grego, ao traduzir para o latim, residindo aí um dos aspectos da criatividade.

⁹ A incongruência se manifesta tanto na quebra da coesão quanto da coerência, tal como definidas por COULTHARD (1977: 10), ou SACKS (1972).

A criança muitas vezes utiliza conectivos inter-sentenciais, a nível

co-textual (vide KUMAR, 1981) sem que haja conexão semântica entre tais sentenças.

¹⁰"The possibility of transmitting information from another time and space, the independence of sentences have of their nonlinguistic setting" (BROWN, 1973: 73).

¹¹Demonstratio ad oculos conforme aparece no modelo de BÜHLER (1950: 134-154) consiste na comunicação eu-aquí-agora, cujo significado é totalmente dependente da situação (Zeigfeld).

¹²Ao contrário das estórias levantadas por WATSON-CRCEO & BOGGS (1977: 67-69), nas quais a temática predominante é a da sexualidade. É necessário mais pesquisas inter e intra-culturais para explicar os temas preferidos e os fatores determinantes desta preferência.

¹³Entre os folcloristas, lembremos o trabalho clássico de PROPP (1970) e a excelente resenha feita pelo semioticista Meletinsky, na mesma edição. Entre os semioticistas, GREIMAS (1966: 1979). Entre os etnometodólogos, o já citado SACKS e entre os teóricos da literatura, BARTHES (1966), BREMOND (1964), GENETIE (1966) e TODOROV (1966).

¹⁴Para GREIMAS, o campo mais desenvolvido das investigações teóricas e aplicações da semiótica é o da análise narrativa dos discursos, contudo, assinala que "A hipótese da existência de formas universais organizando a narração, explicitamente reconhecida ou implicitamente admitida, mesmo inspirando-se em numerosas investigações, provocam ao mesmo tempo mal-entendidos extremamente lamentáveis" (op.cit. 1979:7).

¹⁵BARTHES assinala os dilemas metodológicos decorrentes da extensão e heterogeneidade do objeto a pesquisar: "Ou donc chercher la structure

du récit?... Pour décrire et classer l'infinité des récits, il faut donc une "théorie" (au sens pragmatique que l'on vient de dire), et c'est à le chercher, à l'esquisser qu'il faut d'abord travailler" (1966: 2).

16" In order to determine which tests are appropriate for proposal research, and to determine the significance of past and projected research, a perspective is needed on the kinds of language studied and their relationship" (TANNEN, 1982: 1).

17" The function of the language whereby the child creates an environment of his own" (1975: 20).

18 Convém ressaltar que o narrador de histórias infantil se volta para o texto que está criando, dando-lhe uma entoação marcadamente estétizada. Nos diálogos dos personagens, dramatiza. Na não-aceitação (contradicting) de certos apartes, conforme se pode observar na história "A CORRINHA FOI NO MATO", nota-se a adesão a uma estrutura escolhida.

19 WEINRICH (1968) contrapõe tempos a Tempo, assinalando que o uso daqueles não se apresenta isomorficamente a este. Faz uma distinção entre mundo comentado e narrado. A dicotomia de WEINRICH não dá conta da distinção entre reportagem de um fato acontecido e narração de uma história.

20 O uso da primeira pessoa como personagem da narrativa pressupõe uma consciência cognitiva e reflexiva que a criança não possui (vide HALLIN 1982: 205).

21 Ainda não foram feitas pesquisas mais aprofundadas sobre a rejeição das crianças aos modelos impostos pelos adultos. As pesquisas sobre como o auditório reage às estórias seriam frutíferas. O papel do ficcional como espécie de iniciação reflexiva no processo de socialização ainda está por ser feito (vide WARNING, 1979).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARTHES, R. "Introduction à l'analyse structurale des récits". In: Communications, 1966, 8, 1-22.
- BREMOND, C. "Le message narratif". In: Communications, 1964, 4, 4-32.
- BROWN, R. A first language, the early stages. Cambridge, Harvard Univ. Press, 1973.
- HÜLLER, K. Sprachtheorie. Stuttgart, Gustav Fischer Verlag, 1965.
- Edição consultada: Teoria del lenguaje, Madrid, Revista del Occidente,
- COULYHARD, M. An introduction to discourse analysis. London, Longman, 1977.
- EMBREE, S.H. "The narrative discourse of pre-school children". In: Peng, F.C.C. & Rafler-Engel, W. (comps.), Language acquisition and developmental kinesics. Hiroshima, Bunka Hyoron, 1978, 70-92.
- ENETTE, G. "Frontiers du récit". In: Communications, 1966, 8, 152-163.
- GREIMAS, A.G. Sémantique Structurale. Paris, Larousse, 1966.
- _____ "As aquisições e os projectos". In: Courtès, J. Introdução à semiótica narrativa e discursiva. Porto, Almeida, 1979.
- HALLIDAY, M.A.K. Learning how to mean. London, Edward Arnold, 1975.

- NAMBLIN, C. "The conscience of narrative: toward a hermeneutics of transcendence". In: New Literary History, 1982, XIII (2) 205-230.
- KRESS, G. & HODGE, R. Language and ideology. London, Routledge & Kegan Paul, 1981.
- KUMAR, S. "Discourse structure in a Hindi short story". In: Studies in the linguistics science, 1981, 11(2) 51-66.
- LABOV, W. & WALTERSKY, J. "Narrative analysis: oral versions of personal experiences". In: Helm, J. (comp.) Essays in the verbal and visual arts. Seattle, Univ. of Washington Press, 1967.
- MUKAROSKY, J. "Standard language and poetic language". In: Garvin, P. A Prague school reader on esthetics, literary structure and style. Washington, D.C., Georgetown Univ., 1964, 17-30.
- PERRONI-SIMÕES, M.C. "Ensaio de narrativas do "Jogo de contar" as proto-narrativas". In: Sobre o discurso, Uberaba, ILFISTA, 1979, 6, 72-82.
- PROPP, V. Morphologie du conte. Paris, Seuil, 1970.
- SACKS, H. "On the analyzability of stories by children". In: Gumperz, J. & Hymes, D. (comps.) Directions in the ethnography of communication. New York, Holt, Rinehart and Wiston, 1972, 325-345.
- SCLIAR-CABRAL, I. "Alguns problemas metodológicos em aquisição de linguagem", nos Anais do 20 Encontro Nacional de Linguística, Rio de Janeiro, FUCRJ, 1977, 289-305.

SCLIAR-CABRAL, L. & MACHADO DE CAMPOS, M.R. "Retelling of stories by preschool children". In: The second international congress for the study of child language. Abstracts, Vancouver, IASCL e Univ. of British Columbia, 1981a, 452.

_____ "Competência narrativa em pré-escolares carentes". In: Anais do V ENL, 1981b, I, 76-86.

SCLIAR-CABRAL, L., RONCADA, A.M. & CHIARI, B. "Children not keeping up with the rest of the class". In: AILA 81, Proceedings I, Sections and workshops. Sigurd, B. & Svartik, J. (comps.) Lund, 1981, 28-29.

SLAMA-CAZACHI, T. Psicolinguística aplicada ao ensino de línguas. São Paulo, Pioneira, 1978.

SMITH, F. "The relation between spoken and written language". In: Lenneberg, E. & Lenneberg, E. Foundations of language development, a multidisciplinary approach. New York, Academic Press, 1975, 346-360.

STOEL-GAMMON, C. & SCLIAR-CABRAL, L. Emergence of the reportative function. In: Proceedings of the fourth international congress of applied linguistics. Nickel, G. (comp.) Stuttgart, Hochschul-Verlag, 1976, I, 389-398.

TANNEN, D. "Oral and literate strategies in spoken and written narratives". In: Linguages, 1982, 58 (1) 1-21.

TODOROV, T. "Les catégories du récit littéraire". In: Communications, 1966, 8, 125-151.

WARNTING, R. "Pour une pragmatique du discours fictionnel". In: Poétique, 1979, 39, 321-337.

WATSON-CEGEO, K.A. & BOGGS, S. "From verbal play to talk story". In: Ervin-Tripp, S. & Mitchell-Kernan, C. (comps.) Child discourse, New York Academic Press, 1977, 67-90.

WEINRUCH, H. Estructura y función de los tiempos en el lenguaje. Madrid, Gredos, 1968.

ZIPPS, J. "The potential of liberating fairy tales". In: New Literary History, 1982, XI:1 (2) 310-325.

APÊNDICE

"TIO CARLU"

Dito - Já foi lá na ilha? É?

C - Mas eu fui lá no mato das pedras

Quando lá, o tio Carlu, o tio

Carlu foi tomá um banho de

de piscina, daí eu vi lá no

fundo macaco.

"O GATO COMEU UMA GALINHA"

C. 4 anos e 10 meses.

"O gato comeu uma galinha. Porque
qui...qui ali tava é cum fome".

II.- Com fome.

"Parece que ali tã...eli tã... ele
tava...ele tava cum fome".

H.- Ele tava é cu fomi.

"E depois um cachorro comeu uma ma
çã - morreu. Pronto".

"A COBRINHA FOI NO MATO"

H. - 5 anos e 1 mês.

"A cobrinha foi no mato.

Tem um jacaré, não tem?

Foru pu mato.

Prucuraru..."

C - Um macaco!

"Ahn?"

C - Um macaco!

"Macaco, não!

Curaru um lião.

Daí o lião tava lá com medo.

E daí-eli encontrô um pato.

Aí comeru u pato e deixou u lião.

Todo ovo.

Aí comeru u pato e deixou u lião.

Cabô! "

"ERA UMA VEZ UM GALINHO"

A. 6 anos e 8 meses.

"Era uma vez um galinho foi lá em cima no galinheiro subiu em cima, achou um gatão em cima, ela foi lá comeu o gatão todo e os pintinho e o pintinho morreu, tadinho.

C - Coitadinho!

C - Mãe, ajude-se". (riem)

Bern. - Conta mais, e daí, e daí.

"E daí eles não acontecero mais, E-lis, elis morrero".

"O PATO MORDEU A GALINHA"

M. - 4 anos e 6 meses.

"O pato...

O pato mordeu na galinha.

Aí a galinha morreu.

A...a água que comia.

Ela tomô banho no sol e aí depois é...

é...ela morreu outra vez.

A água cresceu em cima dela e ela es-

queceu o pato debaixo dela, aí ela ficou bem glandona e depois cresceu mais. É ela... ela cortou o pé ficou bem pequeninha e aí depois, é... ela continuou ficar grande, bem glandona.

Aí ela morreu outra vez e depois...depois foi pa debaixo d'água".

Mini-Conferência 2: Línguas Indígenas: a Questão Política, Cultural e Lingüística

Coordenador: Aryon Dall'Igna Rodrigues

Participantes: Adair Pimentel Palácio

Ruth Monserrat

Dia: 12 de julho

Hora: das 11 às 13 horas

LÍNGUAS INDÍGENAS:

A QUESTÃO CULTURAL, POLÍTICA E LINGÜÍSTICA

Aryon D. Rodrigues

(UNICAMP)

Vou tomar em consideração o significado de cultura como o conhecimento que uma sociedade desenvolve e cultiva acerca de sua própria realidade presente e passada, o qual é obtido pela reflexão e pela pesquisa e se torna objeto de transmissão pelo ensino e pelas publicações, técnicas ou de divulgação; quer dizer, cultura no sentido menos estritamente antropológico do termo, mais propriamente uma metacultura. Nesse sentido, que frequentemente é referido como o sentido "não técnico" ou "vulgar" da palavra, o conhecimento sobre a língua ou as línguas de uma sociedade, de uma nação ou de um estado (ou do mundo) é certamente de grande relevância cultural. No estado brasileiro, que é um estado multiétnico e multilíngue, o conhecimento da situação não só da língua majoritária, mas igualmen-

te das línguas minoritárias constitui componente importante da cultura. Que a simples existência e diversidade das línguas indígenas faladas no país, as quais são mais de 150, seja redondamente ignorada e não seja objeto de informação da sociedade, é claramente uma séria questão cultural. No Brasil, nem a Geografia Humana nem a Sociologia, nem a História nem a Demografia, nem a Educação nem a Política, nem mesmo em grande parte a Antropologia e a própria Linguística têm como conhecimento adquirido e utilizável nenhuma noção válida sobre a existência das línguas indígenas brasileiras. Nem um conhecimento superficial da realidade lingüística no Brasil integra, presentemente, a cultura brasileira.

A ignorância da realidade lingüística do País - a qual - por certo não está desvinculada de uma grande ignorância sobre as etnias minoritárias, mas é muito mais profunda que esta - tem consequências políticas e lingüísticas.

O conhecimento da realidade é essencial para o exercício de toda ação política. Embora esse conhecimento por si só não assegure o desenvolvimento da melhor política, pois esta depende também de outros fatores, como a intenção dos promotores e a competência dos executores, a ignorância da realidade frustra as promoções bem intencionadas, impossibilita as execuções competentes e, o que é ainda pior, inibe a crítica e a defesa contra políticas ineptas ou mal intencionadas. A ignorância da realidade tem, por isso, um peso político extraordinariamente grande. Tão grande que freqüentemente agentes de políticas mal intencionadas procuram impedir o conhecimen-

to da realidade, cultiyando a ignorância.

Muitas vezes é difícil perceber se certas ações governamentais eivadas de impropriedade decorrem da simples ignorância de seus promotores ou executores, ou refletem maquiavélica intenção de ocultar a realidade. Por que, por exemplo, O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), responsável pelo recenseamento nacional, não inclui em seus questionários - ao contrário do que se faz na maioria das nações - nenhuma pergunta sobre as línguas faladas pela população? Por que o Conselho Federal de Educação jamais toma em consideração os problemas educacionais decorrentes da existência de minorias étnicas e lingüísticas no Brasil? Por que o Ministério da Educação e Cultura nunca teve um setor, ou sequer uma assessoria, para a educação dessas minorias? Por que a Fundação Nacional do Índio, que é o órgão responsável pelas relações entre o Governo Federal e cerca de 150 povos minoritários, não tem nenhum serviço de intérpretes, mas impõe, na prática, aos índios a necessidade de se expressarem deficientemente numa língua que dominam mal, com prejuízo da defesa de seus interesses? Por que a Constituição Federal veda o exercício de atividades educacionais elementares em outra língua que não a "nacional", isto é, a portuguesa, excluindo assim as minorias lingüísticas, especialmente as indígenas monolíngües, de todo apoio à educação de seus filhos?

A questão lingüística que quero destacar aqui é a da pressão que se exerce no Brasil sobre todas as minorias lingüísticas e especialmente sobre as minorias indígenas para que deixem de usar

suas línguas. Essa pressão, que tem origens históricas no regime colonial português, é exercida tanto pela população majoritária, cuja educação mal orientada a faz ou mantém preconceituosa e intolerante para com outras línguas, quanto pela administração pública, que, imbuída dos mesmos preconceitos e da mesma intolerância, normalmente se recusa a atender brasileiros que não falam a língua da maioria. Um dos casos mais recentes dessa intolerância por parte de funcionários públicos, noticiado pela imprensa em janeiro último, teve por vítimas pessoas não de uma comunidade indígena, mas de uma minoria de origem pomerana no Estado do Espírito Santo: um juiz de direito não só deixou de ouvir testemunhas que não falavam português, recusando-se a utilizar intérpretes que estavam presentes e com isso desobediendo as disposições do código processual, mas castigou arbitrariamente as mesmas testemunhas, mandando prendê-las durante o tempo que durou a sessão de julgamento. Já os meios de pressão das pessoas comuns são talvez menos dramáticos, mas atuam de modo igualmente inibidor sobre os membros das minorias linguísticas: uma aluna minha ouviu recentemente de uma índia Apurinã de Boca do Acre (AM) que esta e outros membros de sua comunidade não querem falar sua língua indígena porque os brancos "mangam de nós".

Os fatores culturais, políticos e linguísticos interagem e se alimentam uns aos outros. A ignorância e a incompreensão acerca da existência e da legitimidade das línguas minoritárias não afeta somente a formação de atitudes nas camadas populares, mas condiciona também a ação e a omissão dos constituintes nos vários mo-

mentos em que se elabora e se reelabora a Constituição Nacional. Não são o povo brasileiro é fortemente preconceituoso com respeito às línguas minoritárias no Brasil, mas na própria Carta Magna deste país há disposições inspiradas em preconceitos, das quais deriva uma legislação marcadamente injusta para com as minorias lingüísticas, sobretudo para com as minorias indígenas. Por exemplo, a Constituição define a língua portuguesa como língua oficial do Estado, mas é omissa quanto às demais línguas faladas neste Estado. As sucessivas constituições brasileiras têm sido até agora constituições feitas por falantes de português para falantes de português, excluídas de toda consideração as pessoas pertencentes às minorias lingüísticas.

A POLÍTICA E O TRABALHO DE CAMPO

Adair Pimentel Palácio

(UYPE)

Um pesquisador não tem que ser um político stricto sensu. Nem a Política faz parte da sua formação. Mas um estudioso em ciências humanas é levado, via de regra, a um envolvimento político que extrapola sua vontade e o âmbito de seu trabalho específico.

O objetivo de um lingüista, por exemplo, é o de dar conta de problemas da linguagem: caracterizar, descrever, explicar, no âmbito da ciência pura; e propor soluções de ordem prática, no âmbito da ciência aplicada. Assim, o objetivo de um cientista é o de servir à ciência - o do lingüista, é o de servir à ciência da linguagem, à Lingüística. Sua formação inclui o domínio de uma série de estudos que lhe sirvam de apoio teórico para tomar decisões conscientes no tratamento de dados e o domínio de métodos e técnicas para depreensão desses dados. Mas a Lingüística é uma ciência humana e como tal leva o pesquisador diretamente a sua fonte de dados, o homem, que, sendo gente, está cercado de problemas específicos, devido a sua própria condição de ser social. As necessidades que envolvem as sociedades humanas podem variar, mas elas existem, de uma ou de outra forma, pela complexidade dessas comunidades. Quer queira quer não o pesquisador da linguagem, dedicado a estudos que exigem seu contato direto com a fonte das informações que necessita, torna-se um cientista social.

Uma vez em contato com a fonte do seu objeto de trabalho

o pesquisador sensível, e não se pode admitir a idéia de um lingüista insensível a tudo o que o cerca, a toda a problemática envolvendo a linguagem propriamente dita, está envolvido com gente. E gente tem necessidade de coisas, principalmente das coisas elementares a que todo ser vivo deveria ter direito - uso da natureza para sobreviver e para dar continuidade a sua própria espécie.

Se as necessidades do grupo que se quer estudar são de tal espécie, o pesquisador, antes um alienado a problemas de outra ordem que não sejam de servir à ciência, vê-se quase imediatamente incorporado ao grupo como um dos seus membros. Sofre com ele sentindo os mesmos anseios e volta-se para a solução dos seus problemas imediatos. Nesse momento ele passa a envolver-se com a política governamental.

O trabalho direto com índios, por exemplo, acarreta uma série de envolvimento dessa natureza que muitas vezes chegam a impossibilitar a realização do trabalho do pesquisador.

Queremos dar aqui o depoimento do caso concreto de um pesquisador que julgando-se (e sendo julgado) habilitado a fazer um levantamento lingüístico, escolheu um grupo, cuja língua não havia sido analisada. Preparou-se cuidadosamente para estudar essa língua, fez um levantamento bibliográfico e procurou obter todas as informações possíveis sobre o grupo. Entretanto, no momento de ir ao encontro dos índios teve suas pretensões bloqueadas ao tentar conseguir autorização para entrar em contato com o grupo. Tratando-se de índios tutelados, tal autorização seria necessária. Medidas de cunho

burocrático-administrativas alongaram tanto os entendimentos que levaram o pesquisador a desistir dessa pesquisa optando para uma outra. Os motivos dessas delongas e a exigência de um cem número de requisitos serem cumpridos, não são do nosso conhecimento. Não houve uma recusa formal. Apenas o pedido de atendimento a mais um requisito quando o anterior havia sido cumprido. Sabemos tratar-se de pesquisador brasileiro, vacinado, maior, sem envolvimento com facções políticas ou religiosas, com certidão negativa na polícia, na Receita Federal, no Conselho de Segurança Nacional. Tratava-se apenas de um estudioso alienado por imposição ou por opção a outros problemas.

O segundo grupo, geográfica, cultural e linguisticamente diferente do primeiro, é constituído por famílias que vivem distante umas das outras e cada uma delas cercada pela sociedade nacional. Não se trata de um grupo tutelado. Aliás, acreditava-se que estivesse extinto, pois, por um período de exatamente 40 anos, de 1936-1976, não houve registro de contato com ele. Foi por uma coincidência fortuita que o pesquisador teve conhecimento da existência dos Guató.

Sem os impedimentos burocráticos por parte da política governamental, uma vez que se tratava de índios não tutelados, o pesquisador acreditava poder então realizar seu trabalho, direcionando-o para o objetivo número um de sua pesquisa: o de servir à ciência.

Ocorreu, entretanto, um outro problema. O pesquisador encontrou esses índios dispersos, vivendo pelas margens do Rio Paraguai e carentes de tudo: terra, assistência médico-dentária, trabalho, organização social, finalmente carentes de tudo aquilo que carece o

brasileiro pobre e marginalizado das áreas urbanas e rurais e com mais um agravante: o de não serem brasileiros, nem estrangeiros, nem índios, nem nada.

Não foi difícil perceber que sem terra outros problemas não poderiam ser solucionados. E sem solucionar outros problemas o trabalho do pesquisador, se não chegasse a ser impedido, poderia ser dificultado. Tratando-se de índios aculturados e destribalizados, sem que ninguém tivesse mostrado interesse por eles durante tanto tempo, os Guató viram no pesquisador uma tábua de salvação. Eles o tomaram por assistente social, médico, porta voz de reivindicações, juiz, conselheiro, enfim, um representante junto à comunidade nacional. Eles o viram como um todo poderoso, capaz de resolver todos os problemas, levar e trazer recados até mesmo ao chefe da nação. Mas o pesquisador sabe de suas limitações. Mesmo querendo servir à sociedade da qual se serve, ele sabe que sua voz é um sussurro. Seu testemunho pode ser desvirtuado, os fatos observados ora podem servir como curiosidades pitorescas ora como instrumento a serviço de interesses outros que não os dos próprios índios.

Para o pesquisador começam as angústias de querer servir sem poder. Sente-se impotente diante da burocracia, das nuances temperamentais das pessoas no poder. O andamento da sua própria pesquisa oscila ao sabor de quem está no controle das verbas. No caso específico deste testemunho o pesquisador resolveu não depender de ajuda oficial e com o dinheiro do seu próprio salário e a ajuda de amigos promoveu campanha em favor dos Guató: a arrecadação de medicamentos e de roupas,

a promoção da ida de índios a Brasília para encontrar-se com o Presidente da FUNAI, e a São Paulo, para tratamento de saúde, deu entrevistas, pediu, implorou, informou. Sabendo ser necessário documentar a antiguidade da permanência dos índios em determinado local para poder reivindicar o reconhecimento pela posse da terra, fez um roteiro bibliográfico do onde colheu informações sobre a existência dos Guatô naquela área desde o séc. XVI (Alvar Núñez Cabeza de Vaca). Encontrou os testemunhos de Francis de Castelnau, que em 1845 descreveu uma ilha fluvial na fronteira do Brasil com a Bolívia como uma aldeia Guatô, e ainda de Hercules Florence, que alguns anos antes de Castelnau, mas em publicação posterior a deste, descreveu e documentou com desenhos os Guatô daquelas paragens.

Do que foi possível pesquisar localmente sabe-se que a ilha descrita por Castelnau como reduto Guatô pertence hoje a uma família que a recobrou de herança. Procurou-se nos cartórios de Corumbá e Cáceres, as cidades mais próximas, os registros de compra ou de venda da Bela Vista (Innaa). Mas nenhuma documentação foi encontrada. As informações sobre os Guatô foram apresentadas em relatório à FUNAI, em 1978, pelo então antropólogo daquele órgão, Noraldino Crunivel, que calculou em 220 o número de índios.

O pesquisador conta ainda com uma gravação de entrevista feita com um velho habitante da ilha em que ele narra como se deu a posse da terra pelos ascendentes dos atuais proprietários do antigo reduto Guatô e como os índios foram expulsos dali.

Embora se tenha provado por documentação o antigo

habitat dos Guató, a situação de terra não mudou de 78 pra cá. O resultado das expectativas criadas por cada dado novo acarreta uma frustração bilateral negativa. Por parte dos índios começa a nascer a desconfiança de que seu "gotigari" não quer solucionar seus problemas. Por parte do pesquisador, mesmo alcançando o objetivo inicial de sua pesquisa lingüística, objetivo este transformado agora em um dentre tantos outros objetivos prioritários, começa a brotar a sensação do vazio do seu trabalho: o de não poder dar um retorno concreto àquilo que considera mais importante à sobrevivência dos Guató -- a demarcação de um pedaço de terra que permita ao grupo pelo menos reestruturar-se socialmente.

Mesmo que ele se sinta gratificado pelo serviço prestado à ciência, embora diminuto, e que a ciência ganhe para seu acervo o resultado dessa pequena contribuição, resta-lhe ainda refletir sobre o que pensam os índios sobre isso. O que estariam lucrando os Guató com a descrição de sua língua? De que lhes serviria esse trabalho mesmo que se constituísse em uma bela contribuição às teorias lingüísticas modernas?

Eles não sabem o que é ciência e nem estão interessados na contribuição que sua língua possa dar aos universais lingüísticos, à tipologia das línguas, sua melhor compreensão do homem ou da estruturação do pensamento do ser humano.

Eles têm interesse em viver lado a lado com os seus familiares e amigos, poder pescar em qualquer parte do rio, caçar jacaré sem ser perturbado, caçar onça sem ir preso e obter com isso o

status de um homem em sua plenitude: - casar, procriar, conversar com seus filhos, contar estórias a seus netos.

Para eles o pesquisador, o gotigari que lhes conquistou a confiança, não passou de um importuno que penetrou em suas vidas, em seu mundo, interferiu em seu trabalho e não lhes deu nada em troca.

Para o pesquisador sobrou a frustração de um envolvimento político estéril, e a impotência diante da teia que constitui a sua sociedade.

Mas ele não se considera ainda vencido!

LÍNGUAS INDÍGENAS: A QUESTÃO CULTURAL

Ruth Maria Fonini Monserrat

(Museu Nacional)

"O contato entre duas culturas só é pernicioso quando uma domina a outra".

(Paulo Freire)

A mera enunciação do tema proposto para discussão já coloca uma série de outras questões que ultrapassam o âmbito das línguas indígenas: que tipo de relação existe entre língua e cultura, a-
tê que ponto pode uma língua tornar-se veículo de uma cultura que
não aquela dentro da qual se desenvolveu?

Ao entrar pela primeira vez em contato com povos indígenas, há mais de dez anos, eu tinha uma convicção, amplamente partilhada, creio, por muitos lingüistas, a respeito desse assunto, e que, em essência, poderia ser assim resumida: quando se perde uma língua, perde-se irremediavelmente parte da história da humanidade. Logo, a língua é o aspecto mais importante de qualquer cultura, que não sobreviverá se a perder.

A experiência ulterior com diversos povos indígenas brasileiros e o conhecimento advindo da leitura de outras realidades, tanto da América e África como da União Soviética, alertou-me para a complexidade do problema, que desafia uma resposta simpl^{es}ista.

Não se deve pensar que esta questão tenha relevância a-

penas teórica. As políticas lingüísticas adotadas em distintas regiões em distintas situações históricas expressam, explícita ou implicitamente, a visão que as formas responsáveis por sua formulação e implementação se constroem a respeito das relações entre língua e cultura.

Fiquemos só no Brasil, por enquanto, a ver se do emaranhado cipal das nossas minorias étnicas indígenas conseguimos puxar pelo menos um fio em direção a uma visão mais clara do problema.

Como se sabe, as aproximadamente duas centenas de povos indígenas no Brasil se encontram em diferentes situações de contato e de participação na sociedade dominante. Nos dois extremos estão, de um lado, os que mal iniciam esse contato - como o Salumã e o Myky no Mato Grosso e o Guajá no Maranhão, entre outros - e de outro, os que, como o Guarani, participam desde o século XVI da história do país denominado, a partir de então, Brasil. Há toda uma gama de situações intermediárias. Há, além disso, uma melancólica lista de nomes de povos tribais que só conhecemos do registros históricos, pois sumiram literalmente do mapa, sem deixar vestígios.

Fiquemos nos vivos. E indaguemos deles/neles como eles mesmo vêem a relação entre língua e cultura.

Uma primeira surpresa, para quem, como eu, achava que a língua é o bem social mais precioso de uma comunidade humana: há integrantes de inúmeros povos indígenas que dizem, claramente, querer aprender a falar, ler e escrever o português, e não a sua própria língua, "gíria" ou "dialeto" indígena. Não queremos ser pagãos

(ou selvagens, ou bugres, segundo a região), dizem eles. Como fica, nisso tudo, a própria cultura?

Há diversos grupos étnicos conhecidos genericamente como índios do nordeste - Pamkararu, Xucuru, Xocó, Aticum, entre outros. Nenhum deles mais fala uma língua indígena própria. Segundo pessoas interessadas na "solução final do problema indígena" no Brasil, eles, graças a Deus, não são mais índios, e sim caboclos bem brasileiros, modelo para todos os demais indígenas. Acontece que alguns desses grupos estão se esforçando ativamente por readquirir o status oficial de índios, através do laborioso aprendizado de uma língua indígena de algum outro grupo, ou da "invenção" pura e simples de uma para seu uso próprio. O que significa isso, em termos de consciência lingüístico-cultural?

No Espírito Santo, os Krenak, ameaçados constantemente por fazendas e pela acusação de não serem mais índios, tentam pateticamente recuperar a própria língua, registrada precariamente por viajantes e naturalistas europeus, em diversas formas dialetais, com a designação genérica de Botocudo, desde o início do séc. 19. Acreditam poder fazer isso através do aprendizado prévio da leitura e escrita do português.

No Amapá, na fronteira com a Guiana Francesa, os índios Karipuna nem sabem que sua língua atual, uma variante do Kréol guianense, não é sua "verdadeira" língua histórica. E parecem bastante satisfeitos com sua "gíria", embora todos falem também o português regional, "pra poder se entender com a gente da cidade".

Mato Grosso. Diversos povos indígenas de sua região noroeste tiveram os filhos educados/internados no Colégio dos Jesuítas, em Utiariti, durante cerca de duas décadas, até 1970 mais ou menos. São Iranxe, Paresi, Rikbaktsa, Kayabi. Os Nambikuara, da mesma região, recuaram a civilização. Como estão esses grupos em relação às próprias línguas? De um modo geral, os mais "estudados" contam, atualmente, entre os mais destacados líderes indígenas em nível nacional. Falam e (alguns) escrevem bem em português. Nem tanto em sua língua materna. Alguns mesmo a "perderam" completamente. Em relação aos Iranxe, surgiu novo fator complicatório (simplificatório?): há onze anos aparece na cena nacional pela primeira vez um pequeno grupo indígena, com apenas 23 pessoas (agora são 30), os Myky. Pertencem ao mesmo grupo étnico que os Iranxe, sua língua apresenta marcas diferentes em relação aos últimos, mas os dois grupos se entendem facilmente. Ora bem, a maior parte das mulheres adultas atualmente residentes na única aldeia Iranxe não são Iranxe e sim Paresi, Kayabi, Rikbaktsa, etc. Casaram no colégio do Utiariti, onde só se falava português. As crianças, por sua vez, têm o português como primeira língua. Quem, então, ainda fala Iranxe? Os velhos, que nunca estiveram no Utiariti. E, num movimento mais ou menos ambíguo, os homens adultos e as crianças do sexo masculino, interessados, aqueles, na reafirmação cultural própria, expressa principalmente através do ritual das flautas sagradas, para cuja realização a língua é instrumento fundamental. Mas o movimento em direção ao português parece avassalador. A conjunção de dois fato-

res - a própria dicotomia cultural, em que o papel feminino é secundário em relação ao masculino, e o fato de a maioria das mulheres não serem Iranxe - leva essas mulheres, bem como as crianças do sexo feminino, a não se interessarem absolutamente pela língua Iranxe. Mas - e aí o ponto interessante - eis o que dizem os homens Iranxe sobre sua língua: "Nós queremos escola para aprender português. É disso que precisamos. Iranxe nós não queremos aprender. Tem os Myky que vão guardar a língua para nós".

Por outro lado, o povo Guarani, divididos em grupos ora pequenos ora grandes e em vários dialetos por diversos estados do Brasil (todos os do sul, mais Espírito Santo e Mato Grosso do Sul), por muitos considerado como o mais "integrado" do Brasil, ou pelo menos admitido como o de mais longo contato pacífico com a sociedade nacional, longe de haver "perdido" a própria língua, mantém-na viva e ativa, dando-se mesmo ao luxo de ter um "folk theory" sobre a linguagem, na qual o Guarani foi a primeira língua do mundo e continua sendo a mais importante.

Um exemplo mais. Falou-se atrás que os Nambikuara recusaram a civilização. Não é bem assim. Recusaram a escola do Utiriti. Nunca explicaram para ninguém (ou ninguém procurou ouvir) o que pensam sobre sua língua, cultura, ou sobre o português. Mas atualmente, desprotegidos e espezinhados, vagueando pelo que outrora foram suas terras ancestrais, hoje cortadas por estradas e fazendas, (semi) nômades como de há muito o são, em contato e participação compulsória na sociedade envolvente regional, tirando e vendendo borracha para

comprar o que lhes interessa da "civilização", principalmente roupa, rádios e ... bicicletas, não deixaram nunca de falar a própria língua e manter, trêmula e inconscientemente (sic), seus costumes mais arraigados.

A lista de casos particulares seria longa. Creio que nos bastam estes para o modesto fim a que nos propomos nesta provocação para um debate, qual seja o de chamar a atenção para a complexidade das relações entre língua e cultura e tentar puxar pelo menos um fio da meada em direção à sua compreensão.

E o fio que quero puxar é o seguinte: observe-se que, em todos os casos resumidamente apresentados, o problema da relação entre língua e cultura somente se colocou, estejam ou não conscientes disso os envolvidos, em situações de contato entre duas culturas, a indígena e a da sociedade capitalista brasileira, portanto em situação de dominação sócio-econômico-político-cultural de uma comunidade humana por outra. Nessas condições, as reações dos povos são as mais diversas, algumas levando ao abandono consciente ou inconsciente de alguns ou de todos os traços de identidade cultural, entre eles a língua materna, outras, ao contrário, levando à (re)quisição de tudo aquilo que for possível dessa mesma identidade, inclusive uma língua própria. Nada disso, portanto, tem a ver com o amadurecimento paulatino e natural de condições sociais, econômicas, tecnológicas, geográficas, etc. que exigissem mudanças culturais adaptativas e harmoniosas de uma comunidade humana em seu processo histórico, o que, muitos presumem, é o caminho natural de todas as mudanças cul-

turais.

Tal constatação nos leva a indagar de nossa própria civilização ocidental, por exemplo, quantas vezes as tais condições "naturais" de desenvolvimento cultural se deram na realidade. Desoladamente ou não, verificaremos que isso raramente aconteceu. No entanto, isso não nos impede de falar com propriedade em civilização greco-romana, ou judaico-cristã, ao nos referirmos genericamente à cultura dominante na maior parte da Europa e nas três Américas, com todas as diferenças específicas que se queiram. Entre essas diferenças específicas está a existência de muitas línguas minoritárias, ora em situações diglôssicas, ora decididamente relegadas ao último plano e a restritos grupos marginalizados dessa mesma civilização. Aten-te-se bem: marginalizadas da cultura ocidental dominante e não com uma cultura alternativa plena em relação a ela.

Em outras palavras, é uma ilusão do relativismo cultural pretender encontrar e "preservar" hoje culturas minoritárias "puras" e autenticamente "independentes", em situação de contato permanente com as sociedades modernas. Tal postura denuncia uma visão estática, a-histórica, da sociedade e da cultura. Dentro dessa visão não se admite, por exemplo, a realidade expressa no conceito de atualização da identidade, nem a necessidade da inclusão de critérios de valor para a compreensão dos fenômenos culturais, critérios esses, no entanto, claramente visíveis na reação dos próprios povos minoritários frente aos distintos aspectos da cultura dominante com que se defron-ram em dado momento de seu processo histórico, e à qual, a partir de

então, se acham indissolivelmente ligados.

O que interessa verdadeiramente, então, não é a questão abstrata e irreal - se formulada dentro da visão estática da cultura acima referida - da relação entre língua e cultura. Está em jogo a questão da dominação e de suas relações com as culturas: pode existir um povo minoritário que, em situação de dominação por parte de uma outra sociedade, seja respeitado em sua especificidade cultural, com ou sem o abandono da própria língua, e não seja impedido de escolher livremente os caminhos de sua inserção - em geral desejada - nessa sociedade dominante?

A realidade histórica vem demonstrando a milênios e continua demonstrando no Brasil atual - e aqui retomam-se todos os casos apresentados no começo dessa apresentação - que tal não existe nem nunca existiu. Cabem ao Brasil, a esse respeito, as palavras de Eduardo Galeano: "As culturas dominantes, culturas de classes dominantes dominadas de fora, revelam-se pateticamente incapazes de oferecer raiz, identidade e destino às nações que dizem representar. (E. Galeano, A revolução como revelação, in Encontro de intelectuais pela soberania dos povos de nossa América, ed. Ilucitec, 1982, p.41).

Com isso a humanidade vem verdadeiramente perdendo, via desaparecimento de línguas e culturas incontáveis, elos preciosos da memória de seu processo de autofazer-se e autoconhecer-se. Terrível, como terríveis são as ruínas materiais de tantas civilizações.

Há saída para essa marcha aparentemente inexorável no caminho da (auto) destruição? Teoricamente, para que houvesse basta-

ria que, além de ter uma consciência clara do processo de sua auto-criação histórica, a humanidade conseguisse tomar nas mãos o próprio destino. Na prática, essa tarefa já começou, há algumas décadas, com a Revolução Russa de 1917, que mudou o destino histórico até então mais ou menos previsível e dramático, de dezenas de povos minoritários desprezados. A caminhada continua hoje, na luta pela reconstrução nacional empreendida por inúmeros povos do Terceiro Mundo da África, Ásia e América Latina, que vêm se libertando da opressão colonial e neo-colonial. E continua também na luta/esperança pela libertação de todos aqueles países que, como o Brasil, continuam dominados.

ATIVIDADES DA DIRETORIA

PROGRAMA GERAL PREVISTO PARA O
VIII INSTITUTO BRASILEIRO DE LINGÜÍSTICA

O VIII Instituto Brasileiro de Lingüística (VIII IBL), terá lugar em Recife de 12 de janeiro a 09 de fevereiro de 1983 sob o patrocínio da instituição acadêmica anfitriã, a Universidade Federal de Pernambuco e organização da ABRALIN.

O evento terá como sede o Centro de Artes e Comunicação e contará com o apoio do Departamento de Letras através do Mestrado em Letras e Lingüística.

Serão oferecidos 10 cursos a nível de Pós-Graduação, pelo período de 4 semanas com 30 horas aula cada um e valor de 2 créditos, concedidos pela UFPE, através de seu Curso de Mestrado em Letras e Lingüística.

Espera-se uma frequência média de 15 alunos por curso, com inscrições feitas antecipadamente, pelas quais se cobrará Cr\$ 3.000,00 para estudantes e Cr\$ 5.000,00 para professores.

Faz-se em oferecer 3 bolsas por curso, o que daria um total de 30 bolsas de Cr\$ 50.000,00 cada. Os cursos a serem oferecidos e os respectivos professores são os seguintes:

Cursos	Professores
1. Lexicologia do Português	Margarida Basílio (PUC/RIO)
2. Lingüística e Redação	Francisco Gomes de Matos (UFPE)
3. Lingüística e Leitura	Mário Alberto Perini (UFPA)
4. Lingüística Portuguesa	Aralibe T. de Castilho (UNICAMP)
5. Lingüística Textual	Luis Antônio Marcuschi (UFPE)
6. Análise do Discurso	Anthony Deyes (PUC/SV e Conselho Britânico)

- | | |
|---------------------------|--|
| 7. Tipologia Lingüística | Lucy Seké (UNICAMP) |
| 8. Patologia da Linguagem | Antônio Firmino (PUC/SP) |
| 9. Língua Indígena | Adair Fimentel Palácio (UFPE) |
| 10. Sagüística | Lorraine Bridgeman (Summer Institute of Linguistics) |

Estes cursos foram programados tendo em vista não serem normalmente oferecidos em Programas de Pós-Graduação em Lingüística. Os professores convidados são especialistas provenientes de 5 universidades do país.

Terão lugar, durante o VIII INL, dois eventos especiais: I^a Reunião de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Letras e Lingüística e um Simpósio sobre a Relevância Científica e Pedagógica da Lingüística no Brasil.

FILIAÇÃO DA ANRALIN À AILA

A ANRALIN, a partir de agosto deste ano, está filiada à Association Internationale de Linguistique Appliquée (AILA). AILA é a organização internacional que congrega entidades nacionais de lingüística aplicada (ou de lingüística - num sentido abrangente). Fundada em outubro de 1964 em Nancy, França, em sua fase inicial a AILA tinha como objetivo principal as aplicações da lingüística a processamento de dados lingüísticos, tradução, lexicografia e ensino de línguas. Nestes quase 20 anos de vida institucional, a AILA diversificou seu campo de interesse e de ação. Segundo os Estatutos da AILA, são objetivos dessa Associação:

- 1.1 promover pesquisas no campo da lingüística aplicada.
- 1.2 coordenar pesquisas feitas por associados.
- 1.3 facilitar o intercâmbio e a distribuição de documentos oficiais a respeito da lingüística aplicada.
- 1.4 ajudar no estabelecimento de instituições de lingüística aplicada em universidades.

1.5 organizar e realizar, cada 3 anos, um congresso internacional de lingüística aplicada.

1.6 organizar, entre os Congressos Internacionais, seminários e colóquios de Lingüística Aplicada.

1.7 cooperar com as associações nacionais da lingüística (aplicada).

As filiar-se à AILA, beneficiar-se-ão a ABRALIN e seus associados

através de:

(a) participação nas reuniões do Comitê Internacional da AILA - a ABRALIN pode enviar um representante em caráter oficial.

(b) intercâmbio de informações sobre pesquisas de lingüística aplicada com a AILA e associações nacionais de LA.

(c) recebimento de uma quota do Boletim da AILA.

(d) cada membro da ABRALIN pode participar no Congresso Internacional da AILA com um desconto especial, anunciado em circular ao seu exterior ao da realização do evento.

(e) membros da ABRALIN podem contribuir com as pesquisas ou outras atividades desenvolvidas pelas Comissões Científicas da AILA, por ocasião do Congresso Internacional.

Conta atualmente a AILA com 17 comissões científicas:

1. Ensino de línguas a adultos
2. Línguas para fins específicas
3. Lexicografia e Lexicologia
4. Terminologia
5. Lingüística Computacional
6. Lingüística Contrastiva
7. Tecnologia Educacional e Aprendizagem de Língua
8. Avaliação e testes
9. Análise do discurso
10. Ensino-aprendizagem de língua materna

11. Planejamento Lingüístico
12. Treinamento e Formação de professores
13. Tradução
14. Retórica e Estilística
15. Psicolingüística
16. Sociolingüística
17. Aquisição da linguagem

(f) associados podem adquirir os Anais de Congressos a preços especiais.

(g) em virtude de sua filiação à AILA, cada associado da ABRALIN é, automaticamente, membro da AILA. Só nos casos de países ainda não filiados à AILA é possível pleitear-se filiação individual.

Outras informações: escrever a Dr. Francisco Gomes de Matos, membro do Bureau da AILA, Mestrado em Letras e Lingüística, C.A.C., UFPE - 50.000 - Recife - Pernambuco.

EDUCADORES ESCRIVEM À ABRALIN

A Presidência da ABRALIN enviou carta a ISTO É a propósito de uma matéria sobre ensino de língua portuguesa publicada no número daquela revista. Em consequência da publicação do depoimento do Prof. Gomes de Matos, a seguir reproduzida, foram recebidas duas cartas de insignes educadores, Drs. Abgar Ribault e Lafayette Pondé, cujos textos apresentamos:

CARTA DE GOMES DE MATOS A ISTO É

Senhor Diretor:

A Associação Brasileira de Lingüística (ABRALIN) gostaria de esclarecer, a propósito da matéria "A língua destravada" (nº 286), que:

1. É infeliz a generalização segundo a qual o ensino de português foi relegado, nas Faculdades de Letras, a um plano secundário, particularmente com relação à lingüística. A descrição exata da realidade é a de que o português tem carga horária dominante ou predominante, cabendo à lingüística um espaço bem reduzido no currículo.

2. Ao invés de minimizar-se as contribuições da ciência da linguagem no curso de Letras ("...meramente...elemento auxiliar do conhecimento da português"), poder-se-ia compreender o papel formativo da lingüística no preparo de futuros professores. Um dos objetivos primordiais de quem ministra cursos de lingüística na Graduação é ajudar os bacharelandos a adquirirem um grau razoável de objetividade sobre a organização e os usos de um instrumento de comunicação intra e interindividual. Nessa orientação lingüística visa-se à formação e ao cultivo de atitudes lingüísticas positivas, dentre as quais: lealdade lingüística, respeito à diversidade dos usos de uma língua, auto-confiança como usuário de português, valorização de uma educação lingüística permanente, firme propósito de aprimorar-se lingüisticamente.

3. A maior parte dos associados da ABRALIN atua em Departamentos de Letras, dedicando-se à descrição-explicação científica da língua portuguesa (em suas diversas variedades regionais, sociais, profissionais) ou a aplicações de idéias e resultados de pesquisas lingüísticas à identificação, elucidação e solução de problemas lingüísticos, dos quais o ensino e o aprimoramento dos usos da língua materna tem importância prioritária. O lingüista interage com profissionais de muitos outros campos de atividade profissional: psicólogos, antropólogos, sociólogos, educadores, comunicadores sociais, fonoatras, fonoaudiólogos, técnicos em computação, orientadores pedagógicos, autores de material didático. O fato de 2/3 do corpo associativo da ABRALIN atuar em lingüística do Português ou em Lingüística Aplicada ao Ensino-Aprimoramento do português evidencia nossa intenção de sermos produtivamente úteis à causa fundamental da Educação no Brasil: ajudar milhões de usuários de português a se transformarem em falantes-redatores eficazes.

Que a contribuição científica-pedagógica da lingüística seja avaliada com objetividade factual em vez de impressionisticamente, eis a mensagem da ABRALIN.

Para concluir, a ABRALIN, através de sua Diretoria, endossa as ponderações sensatas e precisas da Profa. Maria Beatriz Nascimento Decat (nº288) e agradece a publicação desta.

CARTA DE ANGAR RENALDI À ABRALIN

Ilustre colega Professor Doutor Francisco Gomes de Matos,

Em resposta ao seu cartão que acompanhou a cópia de sua carta à revista ISTO É, comunico-lhe que li, com muito prazer e proveito, as suas declarações e que terei a maior satisfação no encaminhamento às mãos do Presidente do Conselho Federal de Educação de qualquer contribuição que deseje fazer às modificações no Curso de Letras.

Apraz-me também declarar-lhe que escrevi à Diretora do Curso de Lingüística e Teoria Literária da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais e a ela tive oportunidade de afirmar que as influências dos estudos de Lingüística nos estudos de Língua Portuguesa me parecem de natureza reflexa e podem ter origem no fato de serem eles, além de sumamente importante, relativamente novos em nosso país; daí, na opinião de ilustres colegas meus, que merecem toda a minha confiança, os efeitos negativos observados em muitas instituições.

CARTA DE LAFAYETTE PONDÉ À ABRAJIN

Senhor Presidente:

Apraz-me acusar o recebimento de seu ofício datado de 26 de julho último, que encaminha cópia de carta a "ISTO É" e de resposta do eminente Prof. Abgar Renault à essa entidade.

Ao agradecer o envio dos documentos, comunico a Vossa Excelência que este Conselho muito estimará receber a colaboração de trabalhos dessa Associação, em proveito do currículo do curso de Letras.

Neste ensejo, reitero a Vossa Excelência os protestos de elevada consideração e apreço.

TESES E DISSERTAÇÕES

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

CURSO: Mestrado em Educação

ENDEREÇO: Av. Reitor Miguel Calmon, S/N - Vale do Canela - Faculdade de Educação UFBA - 40.000 - Salvador - BA

I - DISSERTAÇÕES DE Mestrado

TÍTULO: "Análise Contrastiva dos Sistemas Lexicais das Línguas Francesa e Portuguesa".

AUTOR: Colina de Araujo Scheinowitz

ANO DE CONCLUSÃO: 1975

TÍTULO: "Habilidade de Expressão Escrita e Nível de Escolaridade".

AUTOR: Renira Lisboa de Moura Lima

ANO DE CONCLUSÃO: 1975

TÍTULO: "Linguagem Oral e Deficiência Ortográfica".

AUTOR: Judith Mendes de Aguiar Freitas

ANO DE CONCLUSÃO: 1976

TÍTULO: "Aspectos Cognitivos Desenvolvidos por Exercícios Escritos de Comunicação e Expressão na 6ª Série do Ensino de 1º Grau, em Quatro Escolas de Maceió - Alagoas. Estudo Qualitativo".

AUTOR: Maria Vitória Dorta Coutinho

ANO DE CONCLUSÃO: 1978

TÍTULO: "Compreensão de Conectivos Temporais que Expressam Sucessão por Crianças de Quatro Anos de Idade".

AUTOR: Gerald Peter Morris

ANO DE CONCLUSÃO: 1978

TÍTULO: "A Compreensão e a Expressão de Formas Verbais em Crianças de Quatro Anos de Idade".

AUTOR: Eveline Gonçalves Morris

ANO DE CONCLUSÃO: 1978

TÍTULO: "Percepção da Estrutura Sintática na Compreensão de Textos".

AUTOR: Ana Maria de Carvalho Luz

ANO DE CONCLUSÃO: 1978

TÍTULO: "Egbê KÉ Keré Iya Olá - Biyf".

AUTOR: Iracema Luíza de Souza

ANO DE CONCLUSÃO: 1978

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

CURSO: MESTRADO EM LETRAS - ÁREA DE LINGÜÍSTICA

ENDEREÇO: Av. Joana Angélica, 183 - Nazaré - 40.000 - Salvador - BA

Y - DISSERTAÇÕES DE MESTRADO

TÍTULO: "O Processo Degenetativo dos Prefixos Verbais Alemães".

AUTOR: Denise Chaves de Menezes Scheyerl

ANO DE CONCLUSÃO: 1980

TÍTULO: "O Princípio de Hierarquização Tonal: Constatações Empíricas em Nambiquara e Mmaindé".

AUTOR: Maria Antonieta Coelho Ferreira Gomes

ANO DE CONCLUSÃO: 1980

TÍTULO: "Um Sistema N-Ário de Traços Tonais".

AUTOR: Maria Cardozo Pires da Silva

ANO DE CONCLUSÃO: 1980

TÍTULO: "Uma Proposta de Análise Pragmático Semântica para o Sistema de Verificação e Orientação em Nambiquara".

AUTOR: Maria Lúcia Ferreira Rodriguez

ANO DE CONCLUSÃO: 1980

TÍTULO: "Uma Definição de Nasalidade em Sistemas Lingüísticos".

AUTOR: Maria Theresa Borges Silva

ANO DE CONCLUSÃO: 1980

TÍTULO: "Umlautizações".

AUTOR: Maria Vitória Alves de Oliveira

ANO DE CONCLUSÃO: 1980

TÍTULO: "Considerações Sobre a Mudança Lingüística: o Vocalismo Latino-Romance".

AUTOR: Teresa Leal Gonçalves Pereira

ANO DE CONCLUSÃO: 1982

TÍTULO: "Um Processo de Degeneração dos Segmentos".

AUTOR: Suzana Helena Longo Sampaio

ANO DE CONCLUSÃO: 1980

TÍTULO: "O Sistema de Verificação em Masmindê: uma Proposta de Análise Pragmático-Semântica".

AUTOR: Tânia Pedrosa Barreto

ANO DE CONCLUSÃO: 1980

TÍTULO: "A Palatalização de t e K no Tbero-Romance".

AUTOR: Vera Lúcia Nascimento Brito

ANO DE CONCLUSÃO: 1980

TÍTULO: "As Categorias de Modo, Tempo e Aspecto em Textos Românicos do Século XVI".

AUTOR: Célia Marques Telles

ANO DE CONCLUSÃO: 1982

TÍTULO: "Estruturas Relativas na Produção Escrita de Alunos do 2º Grau".

AUTOR: Emília Helena Monteiro de Almeida

ANO DE CONCLUSÃO: 1982

TÍTULO: "Considerações Lexemáticas a Propósito da Tradução Portuguesa de Arthur de Salles da Tragédia de William Shakespeare, MACBETH".

AUTOR: Hilda Maria Ferreira de Carvalho

ANO DE CONCLUSÃO: 1982

TÍTULO: "Relevância de uma Perspectiva Teleológica para a Elaboração de Gramáticas".

AUTOR: Michael Leslie Dillinger

ANO DE CONCLUSÃO: 1982

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

CURSO: Mestrado em Letras - Área de Língua Portuguesa

ENDEREÇO: Av. Joana Angélica, 183 - Nazaré - 40.000 - Salvador - BA

1 - DISSERTAÇÕES DE Mestrado

TÍTULO: "Sobre a Adjetivação em Sergipe (Estância

AUTOR: Carlota da Silveira Ferreira

ANO DE CONCLUSÃO: 1980

TÍTULO: "O Espelho de Narciso: a Linguagem como Ideologia Cultural e Idealismo e no Marxismo".

AUTOR: Cid Seixas Fraga Filho

ANO DE CONCLUSÃO: 1980

TÍTULO: "Vogais Antes do Acento em Ribeirópolis - SE".

AUTOR: Jacyra Andrade Motta

ANO DE CONCLUSÃO: 1980

TÍTULO: "Ortografia Gramatical: Concordância em Número em Redações de Alunos da 5ª Série do 1º Grau".

AUTOR: Judith Mendes de Aguiar Freitas

ANO DE CONCLUSÃO: 1980

TÍTULO: "O Apagamento do Tema em Estruturas Sintáticas do Português".

AUTOR: Maria Célia Cortizo de Argolo Nobre

ANO DE CONCLUSÃO: 1980

TÍTULO: "Desempenho Lingüístico em Imigrantes Galegos na Bahia".

AUTOR: Maria del Rosário Suárez de Albán

ANO DE CONCLUSÃO: 1980

TÍTULO: "Lexico e Explicação Interdialetal no APFB".

AUTOR: Nadja Maria Cruz de Andrade

ANO DE CONCLUSÃO: 1980

TÍTULO: "Processos de Negação do Dialeto de Gararu (Sergipe)".

AUTOR: Susana Alice Marcelino da Silva Cardoso

ANO DE CONCLUSÃO: 1980

TÍTULO: "A Nasalidade no Dialeto Rural Sergipano".

AUTOR: Vera Lúcia Sampaio Rollemberg

ANO DE CONCLUSÃO: 1980

TÍTULO: "A Concordância Sujeito-Verbo num Dialeto Baiano".

AUTOR: Constância Maria Borges de Souza

ANO DE CONCLUSÃO: 1982

TÍTULO: "A Concordância Sujeito-Verbo em São José das Itaporocas".

AUTOR: Juvenal Vieira Gomes Filho

ANO DE CONCLUSÃO: 1982

TÍTULO: "Regência e Desempenho em Salvador".

AUTOR: Norma Lopes Pontoura

ANO DE CONCLUSÃO: 1982

TÍTULO: "Relação entre Nomes e Características dos Personagens em Cinqüenta Romances de Machado de Assis".

AUTOR: Zuleica Barreto Santos

ANO DE CONCLUSÃO: 1982

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

CURSO: PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

ENDEREÇO: Campus Universitário - Trindade - UFSC

I - DISSERTAÇÕES DE MESTRADO

TÍTULO: "Gramática de Casos: um Estudo Experimental"

AUTOR: Nilcéia Lemos Pelandré

ANO DE CONCLUSÃO: 1981

TÍTULO: "Inversão Silábica: um Jogo Lingüístico"

AUTOR: Claudete Lucyk

ANO DE CONCLUSÃO: 1982

TÍTULO: "Perfil de Crianças Índias Brasileiras em Idade Escolar: Alfabetização"

AUTOR: Abigail LÊa da Silva

ANO DE CONCLUSÃO: 1982

TÍTULO: "A Linguagem e a Trajetória In-Consciente do Sentido"

AUTOR: Felício Wessling Margotti

ANO DE CONCLUSÃO: 1982

TÍTULO: "Predicado Verbo-Nominal: um Experimento"

AUTOR: Maria Helena de Bem Silva

ANO DE CONCLUSÃO: 1982

INSTITUIÇÃO: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS

CURSO: PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

ENDEREÇO: Praça Imaculada, 105 - Bairro Swift - C.P. 317 - 13.100 -
Campinas - SP

I - DISSERTAÇÕES DE MESTRADO

TÍTULO: "Retórica e Ideologia na Mensagem Publicitária"

AUTOR: Jorge dos Santos Martins

ANO DE CONCLUSÃO: 1982

TÍTULO: "Sobre Derivação de Palavras e Lacunas Derivacionais"

AUTOR: Norma de Moura Ribeiro Torres

ANO DE CONCLUSÃO: 1982

TÍTULO: "Aproveitamento dos Sons do Aparelho Fonador para Fins Esté-
ricos no Teatro"

AUTOR: Roberto Abdelnour Camargo

ANO DE CONCLUSÃO: 1982

TÍTULO: "Uma Contribuição ao Estudo dos Modais Ingleses CAN, COULD,
MAY, MIGHT, MUST e SHOULD"

AUTOR: Maria Lígia Reia Ribas

ANO DE CONCLUSÃO: 1982

TÍTULO: "Alguns Problemas Relativos ao Complemento Predicativo em
Português"

AUTOR: Lando Lofrano

ANO DE CONCLUSÃO: 1982

INSTITUIÇÃO: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

CURSO: PROGRAMA DE ESTUDOS PÓS-GRADUADOS EM LÍNGUA PORTUGUESA

ENDEREÇO: Rua Monte Alegre, 984 - sala 25 - 05014 - São Paulo - SP

I - DISSERTAÇÕES DE Mestrado

TÍTULO: "Os Sintagmas Preposicionadas como Modificadores Nominais"

AUTOR: Ingedore Grunfeld Villaça Koch

ANO DE CONCLUSÃO: 1977

TÍTULO: "Um Estudo da Noção de Gramática"

AUTOR: Renée Chedid

ANO DE CONCLUSÃO: 1978

TÍTULO: "Um Estudo dos Ditongos Orais em Português"

AUTOR: Mário César Alves de Lemos de Moraes

ANO DE CONCLUSÃO: 1978

TÍTULO: "Contribuição à Pedagogia da Gramática em Língua Portuguesa"

AUTOR: Maria Elizabeth Motta Zanetti Baptista

ANO DE CONCLUSÃO: 1978

TÍTULO: "Um Estudo do Acento em Português"

AUTOR: Regina Buongermino

ANO DE CONCLUSÃO: 1978

TÍTULO: "O Significado Lingüístico da Oração Temporal"

AUTOR: Amílcar Monteiro Varanda

ANO DE CONCLUSÃO: 1978

TÍTULO: "Uma Análise de Aspectos da Situação do Ensino de Língua Portuguesa, no Curso de Magistério, em Salvador"

AUTOR: Maria Amélia Chagas Caiara

ANO DE CONCLUSÃO: 1978

TÍTULO: "A Expressão de Lugar em Português"

AUTOR: Virgínia Elizabeth Ferraresi Pellizer Franco Pinto

ANO DE CONCLUSÃO: 1978

TÍTULO: "Um Estudo dos Encontros Consonantais em Português"

AUTOR: Valeuska França Cury

ANO DE CONCLUSÃO: 1979

TÍTULO: "Um Estudo Sintático-Semântico do Adjetivo e Consequentemente do Substantivo"

AUTOR: Mônica Mormina Padial Fogaça Pereira

ANO DE CONCLUSÃO: 1979

TÍTULO: "Desvios Sintáticos e de Pontuação: suas Consequências Estilísticas"

AUTOR: Dieli Vessaro Palma

ANO DE CONCLUSÃO: 1979

TÍTULO: "Um Estudo dos Fonemas /s/ /z/ e das letras "s", "ss", "c", "ç" e "z" em Português"

AUTOR: Leda Teresinha Martins

ANO DE CONCLUSÃO: 1979

TÍTULO: "Um Estudo Sintático-Semântico da Correlação Modo-Temporal"

AUTOR: Gilberto Francesconi

ANO DE CONCLUSÃO: 1979

TÍTULO: "Contribuição ao Estudo Sintático-Semântico em Português -
a Oração Adversativa"

AUTOR: Cilda Maria Lins de Araujo

ANO DE CONCLUSÃO: 1979

TÍTULO: "Contribuição para um Estudo Tipológico da Metáfora baseado
na Análise Sêmica"

AUTOR: Maria Laura Pinheiro Ricciardi

ANO DE CONCLUSÃO: 1979

TÍTULO: "Caracterização Conotativa em Desvios Modificadores do Con-
teúdo Semântico"

AUTOR: Maria José Ormastroni

ANO DE CONCLUSÃO: 1979

TÍTULO: "Um Estudo Sintático-Semântico da Comparação em Português"

AUTOR: Miguel Salles

ANO DE CONCLUSÃO: 1979

TÍTULO: "Um Estudo da Letras "X" em Português"

AUTOR: Heloisa Ribeiro de Prospero

ANO DE CONCLUSÃO: 1980

TÍTULO: "Um Estudo das Palavras Chamadas Denotativas"

AUTOR: Marlene Karabolad de Mattos Paulo

ANO DE CONCLUSÃO: 1980

TÍTULO: "Um Estudo da Coreferência entre Sintagmas do Português"

AUTOR: Paulo de Tarso Calenbeck

ANO DE CONCLUSÃO: 1980

TÍTULO: "Aprendizado de Português - uma Proposta para Manaus"

AUTOR: Carlos Alberto Santos Almeida

ANO DE CONCLUSÃO: 1980

TÍTULO: "Um Estudo de Tritongo em Português. Contribuição a uma Teoria da Sílabas Portuguesa"

AUTOR: Sílvia Inês Coneglian Carrilho de Vasconcelos

ANO DE CONCLUSÃO: 1980

TÍTULO: "Aluno de Português: ser-pensante. Ilustrado com Estudo de Signos Lingüísticos de Meio e Fim"

AUTOR: Aralys Borges de Freitas

ANO DE CONCLUSÃO: 1980

TÍTULO: "O Ensino da Língua Materna na Pré-Escola. Contribuição para a Formulação de Objetivos"

AUTOR: Elyane Aparecida Antunes Cavalca Reis Lobo

ANO DE CONCLUSÃO: 1980

TÍTULO: "Um Estudo da Noção de Parágrafo. Subsídios para uma Teoria da Redação"

AUTOR: João Hilton Sayeg de Siqueira

ANO DE CONCLUSÃO: 1980

TÍTULO: "A Oração dita Concessiva"

AUTOR: Mary Francisca do Careno

ANO DE CONCLUSÃO: 1981

TÍTULO: "Aspectos da Concordância Verbal em Língua Portuguesa"

AUTOR: Josué Freitas Campos

ANO DE CONCLUSÃO: 1981

TÍTULO: "Contribuição à História da Gramática Portuguesa - O Século XVI"

AUTOR: Neusa Maria Oliveira Barbosa Bastos

ANO DE CONCLUSÃO: 1981

TÍTULO: "Uma Abordagem Sintático-Semântica da Noção de Sujeito"

AUTOR: Anecildo Batista de Carvalho

ANO DE CONCLUSÃO: 1981

TÍTULO: "Texto - o Reflexo e a Reflexão do Texto"

AUTOR: Maria dos Prazeres Mairinho Gomes

ANO DE CONCLUSÃO: 1981

TÍTULO: "Contribuição a uma Gramática Portuguesa de Texto; Estudo Crítico das Conjunções "e" e "ou"

AUTOR: Sueli Cristina Marquesi

ANO DE CONCLUSÃO: 1981

TÍTULO: "Uma Contribuição para o Estudo da Negação em Português"

AUTOR: Ana Catarina Fabrício Mendes

ANO DE CONCLUSÃO: 1981

TÍTULO: "Um Estudo da Flexão de Plural dos Nomes em Português. Subsídios para a Morfografemática"

AUTOR: Áurea Carabela Tanjoni

ANO DE CONCLUSÃO: 1982

TÍTULO: "Contribuição da Semântica a uma Gramática Portuguesa de Texto Ilustrada com Estudo do Advérbio"

AUTOR: Olinda Maria Malmegrin Rocha

ANO DE CONCLUSÃO: 1982

TÍTULO: "O 'Lugar' em Obras Didáticas do Primeiro Quartel do Século XX"

AUTOR: Wanda de Magalhães Pinto Seabra

ANO DE CONCLUSÃO: 1982

II - TESES DE DOUTORADO

TÍTULO: "Uma Contribuição para o Estudo da Negação em Português"

AUTOR: Ana Catarina Fabrício Mendes

ANO DE CONCLUSÃO: 1981

TÍTULO: "Aspectos da Argumentação em Língua Portuguesa"

AUTOR: Ingedore Grunfeld Villaça Koch

ANO DE CONCLUSÃO: 1981

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL

- P LINGÜÍSTICA

- 90.000 - Porto Alegre - RS

I - 4

TÍTULO: "A Percepção Fonológica"

AUTOR: Lauro Poersch

ANO DE CONCLUSÃO: 1981

TÍTULO: "A Estilística do Adjetivo na Obra Poética de Lila Ripstein"

AUTOR: Leda Teresinha Ramos Ollé

ANO DE CONCLUSÃO: 1981

TÍTULO: "A Gramática do Imperativo no Plano Sincrónico: Estudo com Base no Diálogo Dramático".

AUTOR: Marisa Lima Trindade

ANO DE CONCLUSÃO: 1981

TÍTULO: "A Escola e o Desenvolvimento da Expressão Escrita".

AUTOR: Elcemine Lúcia Balvedi Pagliosa

ANO DE CONCLUSÃO: 1981

TÍTULO: "A Aquisição do Código Escrito: o Desempenho dos Alunos do Programa de Alfabetização Funcional do MOBRAF".

AUTOR: Regina de Figueiredo Avelar

ANO DE CONCLUSÃO: 1982

TÍTULO: "Estudo Contrastivo das Formas Verbiais Fundamentais Simples do Português e do Francês".

AUTOR: Valda Generino Terzakis

ANO DE CONCLUSÃO: 1982

TÍTULO: "O Infinitivo do Português e o Infinitivo do Francês: uma Análise Contrastiva".

AUTOR: Maria José Rôa

ANO DE CONCLUSÃO: 1982

TÍTULO: "A Instrumentalidade no Ensino da Leitura em Inglês: uma Abordagem Comunicativa".

AUTOR: Fátima Moreira Harbich

ANO DE CONCLUSÃO: 1982

TÍTULO: "Aspectos Sintático-Semânticos de Desempenho Lingüístico Escrito de Alunos de 5ª Série com Audição Normal e de Alunos com Deficiência Auditiva".

AUTOR: Neiva Maria Tebaldi

ANO DE CONCLUSÃO: 1982

INSTITUIÇÃO: UNIVEESIDADE CATÓLICA DO PARANÁ

CURSO: MESTRADO EM LETRAS

ENDEREÇO: Rua Imaculada Conceição, 1155 - Prado Velho - 80.000 -
Curitiba - PR

I - DISSERTAÇÕES DE MESTRADO

TÍTULO: "Discurso e Reenuniação: uma Leitura Crítica".

AUTOR: Rogério Elpídio Chocisy

ANO DE CONCLUSÃO: 1979

TÍTULO: "Origem e Destino do Modelo de Construtura".

AUTOR: Ludoviko Carnasciali dos Santos

ANO DE CONCLUSÃO: 1979

TÍTULO: "A Validado da Mensagem nas Classes de Alfabetização".

AUTOR: Maria Ignez de Oliveira Guimarães

ANO DE CONCLUSÃO: 1979

TÍTULO: "Edêmentos para uma Filosofia da Linguagem em O. Ducrot".

AUTOR: Inês Lacerda Araujo

ANO DE CONCLUSÃO: 1980

TÍTULO: "Um Estudo de Interferência Lexical".

AUTOR: Nair Nodoca Takeuchi

ANO DE CONCLUSÃO: 1980

TÍTULO: "Modo Verbal na Subordinada Plena Objetiva Direta".

AUTOR: Martins Dagostin

ANO DE CONCLUSÃO: 1981

TÍTULO: "Vocabulário da Jangada de Itamaracá".

AUTOR: Janira Farias de Mattos

ANO DE CONCLUSÃO: 1981

TÍTULO: "Sugestões de Princípios e Processos de Ensino da Língua Portuguesa no 1º grau".

AUTOR: Maria Ignez Marins

ANO DE CONCLUSÃO: 1982

TÍTULO: "Aspectos Lingüísticos na Recuperação do Afásico".

AUTOR: Carlos Martins Bello

ANO DE CONCLUSÃO: 1982

TÍTULO: "O Processo de Extinção de Língua Caingangue no Posto Indígena Mangueiriúha".

AUTOR: Jacó Cesar Piccoli

ANO DE CONCLUSÃO: 1982

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

CURSO: PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA

ENDEREÇO: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas - USP
C.P. 8105 - Cidade Universitária - 05508 - São Paulo - SP.

I - DISSERTAÇÕES DE MESTRADO

TÍTULO: "Contribuição ao Estudo das Orações Subordinadas Adverbiais nas Línguas Românicas"

AUTOR: Clovis Barleta de Moraes

ANO DE CONCLUSÃO: 1970

TÍTULO: "Descrição Fonológica do Português da Cidade de São Paulo".

AUTOR: Idemêa Semeghini Próspero Machado de Siqueira

ANO DE CONCLUSÃO: 1970

TÍTULO: "Comportamento Fonético-Fonológico da Língua na Televisão Paulista".

AUTOR: Regina Célia Pagliuchi da Silveira

ANO DE CONCLUSÃO: 1970

TÍTULO: "As preposições de Valor Locativo de, in, ad e seu Desenvolvimento Românico".

AUTOR: Ughetta Bassi Frugoli

ANO DE CONCLUSÃO: 1970

TÍTULO: "Comportamento Fonético-Fonológico da Região de Itú".

AUTOR: Zilda Maria Zapparolli

ANO DE CONCLUSÃO: 1970

TÍTULO: "Notas a uma Análise Estrutural do Verbo em Português".

AUTOR: Eni de Lourdes Pulcinelli Orlandi

ANO DE CONCLUSÃO: 1970

TÍTULO: "Elementos para uma Descrição da Estrutura e Funções do Sistema circunstancial na Língua Brasileira".

AUTOR: Maria Aparecida Barbosa

ANO DE CONCLUSÃO: 1971

TÍTULO: "Elementos para uma Análise Estrutural-Funcional do Léxico".

AUTOR: Iracema Falcão Pires

ANO DE CONCLUSÃO: 1971

TÍTULO: "Contribuição para um Estudo da Aquisição do Sistema Fonológico Português pela Criança".

AUTOR: Antônio Suárez Abreu

ANO DE CONCLUSÃO: 1971

TÍTULO: "Notas a uma Análise Fonético-Fonológica do Sistema Lingüístico Regional da Paraíba".

AUTOR: Maria do Socorro Silva de Aragão

ANO DE CONCLUSÃO: 1973

TÍTULO: "Os Conectivos"

AUTOR: Hildo Honório do Couto

ANO DE CONCLUSÃO: 1973

TÍTULO: "Subsídios para uma Análise das Manchetes de Notícias Populares".

AUTOR: Orlando Lourenço Pinucci

ANO DE CONCLUSÃO: 1973

TÍTULO: "Subsídios para uma Descrição do SN e do SC no Enunciado Simples (frase mínima) em Romances Modernistas".

AUTOR: Devino João Zambonin

ANO DE CONCLUSÃO: 1973

TÍTULO: "Alguns Aspectos das Inter-Relações Morfo-Táxicas na Linguagem do Alfabeto".

AUTOR: Jorge de Oliveira

ANO DE CONCLUSÃO: 1973

TÍTULO: "Lexias Complexas e Textuais em Hugo de Carvalho Ramos e Carmo Bernardes".

AUTOR: Aparecida de Paula Lima

ANO DE CONCLUSÃO: 1973

TÍTULO: "Características da Linguagem Falada e Escrita em Colônia".

AUTOR: Ely de Oliveira Chaves Falanque

ANO DE CONCLUSÃO: 1973

TÍTULO: "Jorge de Lima sob o Prisma das Teorias do Círculo Lingüístico de Praga e de Roman Jakobson".

AUTOR: Norma Simão Adad Mirandola

ANO DE CONCLUSÃO: 1973

TÍTULO: "Processos de Estruturação da Língua Portuguesa".

AUTOR: Braz José Coelho

ANO DE CONCLUSÃO: 1974

TÍTULO: "Um Estudo das Estruturas Morfo-Sintático-Semânticas da Adjetivação".

AUTOR: Lucinda Ferreira Brito

ANO DE CONCLUSÃO: 1974

TÍTULO: "Notas a uma Análise Semântica de Discurso em Enunciados de Política Internacional".

AUTOR: Milton José de Almeida

ANO DE CONCLUSÃO: 1974

TÍTULO: "Considerações sobre o Comportamento Fonético-Fonológico de crianças Paralítico-Cerebral. Tipo Espástico".

AUTOR: Suzana Magalhães Maia Vieira

ANO DE CONCLUSÃO: 1974

TÍTULO: "Noções Elementares de Gramática Transformacional Aplicada à Língua Portuguesa".

AUTOR: Augusto Jesus Mene Goyano

ANO DE CONCLUSÃO: 1975

TÍTULO: "Modelo Teórico de Comportamentos Lingüístico-Pedagógicos".

AUTOR: Paulo Marcelino

ANO DE CONCLUSÃO: 1975

TÍTULO: "Antero de Quental: uma Proposta Semântica".

AUTOR: Romildo Antônio Sant'Anna

ANO DE CONCLUSÃO: 1975

TÍTULO: "Contribuição para um Estudo Sintático-Semântico do Verbo em Português".

AUTOR: Ecles Campos Ferreira

ANO DE CONCLUSÃO: 1975

TÍTULO: "Alguns Aspectos da Estruturação Sintático-Semântica da Quantificação na Linguagem Literária em Português".

AUTOR: Irenilde Pereira dos Santos

ANO DE CONCLUSÃO: 1975

TÍTULO: "Um Dialeto Social nos Contos de Bernardo Ellis".

AUTOR: Amphiphio Alencar Filho

ANO DE CONCLUSÃO: 1975

TÍTULO: "Visão Crítica de Textos Literários para o Ensino da Língua Portuguesa: uma Análise Léxica Comparativa".

AUTOR: Lusdir Barufi

ANO DE CONCLUSÃO: 1975

TÍTULO: "Lexicologia e Ensino do Léxico"

AUTOR: Ângela Jungmann Gonçalves

ANO DE CONCLUSÃO: 1975

TÍTULO: "Contribuição para uma Descrição Semântica do Campo Onomasiológico e Semasiológico "cavalo"

AUTOR: Sônia Maria D'Albuquerque

ANO DE CONCLUSÃO: 1975

TÍTULO: "Problemas Translingüísticos de uma Prática Teórica da Reescritura: a Tradução".

AUTOR: Marlene Stein Fischer

ANO DE CONCLUSÃO: 1975

TÍTULO: "Introduções a uma Análise das Estruturas e das Relações Formais-Funcionais do Léxico do Português do Brasil".

AUTOR: Ruth Taseko Baba

ANO DE CONCLUSÃO: 1976

TÍTULO: "Da Modalidade e Auxiliarização Verbal em Língua Portuguesa".

AUTOR: Eduardo Roberto Junqueira Guimarães

ANO DE CONCLUSÃO: 1976

TÍTULO: "Aspectos Taxicos e Txicos da Estrutura da Significação em Língua Portuguesa".

AUTOR: Getúlio Gonçalves Pontes

ANO DE CONCLUSÃO: 1976

TÍTULO: "Contribuição para uma Análise Instrumental da Acentuação e Intonação do Português".

AUTOR: Norma Hochgreb Fernandes

ANO DE CONCLUSÃO: 1977

TÍTULO: "Semiótica Narrativa: um Estudo das Estruturas Narrativas".

AUTOR: José Luiz Daniel

ANO DE CONCLUSÃO: 1977

TÍTULO: "O Papel da Interferência da Língua Materna, o Português, na Aprendizagem do Inglês".

AUTOR: Dirce Charara Monteiro

ANO DE CONCLUSÃO: 1977

TÍTULO: "Texto e Pré-Texto: o Agenciamento Discursivo da Significação no Processo Metalingüístico da Leitura".

AUTOR: Lia Pereira Jardim

ANO DE CONCLUSÃO: 1978

TÍTULO: "Vocabulário, Imitação e Compreensão de Pré-Escolares em Níveis Sócio-Econômicos Distintos".

AUTOR: Maria Bernadete Fernandes de Oliveira

ANO DE CONCLUSÃO: 1978

TÍTULO: "Análise do Diálogo em Textos e Redações Através do Sistema Savi".

AUTOR: Neusa Ramos de Carvalho e Silva

ANO DE CONCLUSÃO: 1978

TÍTULO: "Uma Análise do Discurso Catequético de Anchieta".

AUTOR: Helena Hatsue Nagamine Brandão

ANO DE CONCLUSÃO: 1979

TÍTULO: "Origem e Destino do Modelo de Construtura".

AUTOR: Ludoviko Carnasciali dos Santos

ANO DE CONCLUSÃO: 1979

TÍTULO: "O Interrelacionamento Semântico-Gramatical na Quantificação Lingüística".

AUTOR: Wilma Sayeg

ANO DE CONCLUSÃO: 1979

TÍTULO: "Contribuição do Estudo do Léxico de Guimarães Rosa".

AUTOR: Edna Maria F. dos Santos Nascimento

ANO DE CONCLUSÃO: 1979

TÍTULO: "O Campo Semântico das Plantas Medicinais entre os Índios Kaiobás de Amambai".

AUTOR: Wilson Galhego Garcia

ANO DE CONCLUSÃO: 1979

TÍTULO: "A Ilusão da Escrita".

AUTOR: José Gaston Hilgert

ANO DE CONCLUSÃO: 1979

TÍTULO: "As Regiões de Alexandria e Fayum no Egito: Estudo Toponímico".

AUTOR: Neusa Neif Nabhan

ANO DE CONCLUSÃO: 1979

TÍTULO: "Estruturação Tática dos Arquilexemas Verbo-nominais".

AUTOR: Vera Lúcia Pereira dos Santos

ANO DE CONCLUSÃO: 1979

TÍTULO: "Estruturação e Isosemias da História de João de Calais".

AUTOR: Francisca Neuma Fehine Borges

ANO DE CONCLUSÃO: 1979

TÍTULO: "A Situação Lingüística da Sardenha".

AUTOR: Gesuina Domênica Ferretti

ANO DE CONCLUSÃO: 1980

TÍTULO: "A Ação Catequética do Padre Anchieta Observada a Partir de suas Composições Teatrais".

AUTOR: Maria Antonia Granville

ANO DE CONCLUSÃO: 1980

TÍTULO: "A Reprodução da Fala no Jornal - Subsídios para o Estudo da Linguagem da Imprensa".

AUTOR: Maria do Socorro Nóbrega Fernandes

ANO DE CONCLUSÃO: 1980

TÍTULO: "A Ilusão da Liberdade Discursiva".

AUTOR: José Luiz Fiorin

ANO DE CONCLUSÃO: 1980

TÍTULO: "O Demonstrativo Românico".

AUTOR: Onélia de Lima Salum

ANO DE CONCLUSÃO: 1980

TÍTULO: "A Combinatória do Epíteto na Gramática dos Casos".

AUTOR: Tibério de Souza Filardi

ANO DE CONCLUSÃO: 1980

TÍTULO: "Lista Básica de Periódicos para o Curso de Graduação em Enfermagem e Obstetrícia no Brasil: Estudo Bibliométrico, 1966-1976".

AUTOR: Carmen Sylvia Arantes Leal Aguiari

ANO DE CONCLUSÃO: 1980

TÍTULO: "Alguns Aspectos da Adjetivação Substantival e Verbal em Crônicas Brasileiras".

AUTOR: Célia Maria Minto Franciscan

ANO DE CONCLUSÃO: 1981

TÍTULO: "Elaboração e Teste de um Material de História do Brasil: Aspecto Vocabular e Figurativo".

AUTOR: Maria Tereza Oliva Pires de Mello

ANO DE CONCLUSÃO: 1981

TÍTULO: "Aspectos Lingüísticos do Discurso Esquizofrênico: um Estudo Contrastivo com a Linguagem Normal".

AUTOR: Maria Beatriz Luti

ANO DE CONCLUSÃO: 1981

TÍTULO: "A Formação e a Evolução dos Sufixos Grego-Latinos -sk-/-sc- e -iz-/-iz-: Subsídios para o Estudo das Conjugações Vivas na România".

AUTOR: Hélio Pimentel

ANO DE CONCLUSÃO: 1981

TÍTULO: "Redações de Vestibulandos: Valores Inculcados e Desempenho Lingüístico".

AUTOR: Maria Aparecida Baccega

ANO DE CONCLUSÃO: 1981

TÍTULO: "O Adjetivo Românico: Subsídios para o seu Estudo".

AUTOR: Lineide do Lago Salvador Mosca

ANO DE CONCLUSÃO: 1981

TÍTULO: "Criatividade em Redações e Inteligibilidade de Textos: um Estudo quase Experimental com Alunos de 5ª série usando a Técnica de Cloze".

AUTOR: Henrique Kopke Filho

ANO DE CONCLUSÃO: 1982

TÍTULO: "Çabdaçarma, 'o Fogo Interno do Signo' Sânscrito".

AUTOR: Carlos Alberto da Fonseca

ANO DE CONCLUSÃO: 1982

TÍTULO: "História, Sociedade e Discurso Jornalístico - Análise de Alguns Jornais Veiculados em Corumbá - MS durante o Estado Novo".

AUTOR: Kati Eliana Caetano

ANO DE CONCLUSÃO: 1982

11 - TESES DE DOUTORADO

TÍTULO: "Morfologia e Sintaxe do Genitivo Latino: Estudo Histórico".

AUTOR: Theodoro Henrique Maurer Jr.

ANO DE CONCLUSÃO: 1944

TÍTULO: "Da Partícula HEB. a do Tupi-Guarani".

AUTOR: Carlos Drumond

ANO DE CONCLUSÃO: 1946

TÍTULO: "A Contribuição Lingüística do Cristianismo na Romênia Antiga".

AUTOR: Isaac Nicolau Salim

ANO DE CONCLUSÃO: 1954

TÍTULO: "Recherches sur le procédé de l'allitération chez Aristophane".

AUTOR: Cidmar Teodoro Pais

ANO DE CONCLUSÃO: 1966

TÍTULO: "Introdução ao Estudo do Aspecto Verbal na Língua Portuguesa".

AUTOR: Ataliba Teixeira de Castilho

ANO DE CONCLUSÃO: 1966

TÍTULO: "Considerações em Torno da Toponímia Pastoral Nordestina".

AUTOR: Erasmo D'Almeida Magalhães

ANO DE CONCLUSÃO: 1968

TÍTULO: "Análise Computacional de Fernando Pessoa: Ensaio da Estatística Lexica".

AUTOR: Maria Tereza de Almeida Camargo Biderman

ANO DE CONCLUSÃO: 1969

TÍTULO: "A Mais Antiga Versão Portuguesa dos Quatro Livros dos Diálogos de São Gregório".

AUTOR: Rosa Virginia Mattos e Silva

ANO DE CONCLUSÃO: 1971

TÍTULO: "Para una Etnooidética Estructural del Guarani Contemporaneo: Yopara".

AUTOR: Germanin Mario Alejandro Fernandez Guizzetti

ANO DE CONCLUSÃO: 1972

TÍTULO: "A Perífrase Verbal Portuguesa: Introdução ao Estudo da sua Estrutura e Função".

AUTOR: Antônio Silveira Reis

ANO DE CONCLUSÃO: 1972

TÍTULO: "Aspectos Quantitativos e Formais do Sistema Fonológico da Língua Portuguesa Contemporânea do Brasil".

AUTOR: Oswaldo Sangiorgi

ANO DE CONCLUSÃO: 1973

TÍTULO: "Análise Contrastiva do Constituinte 'auxiliar' em Português e Francês e suas Decorrências".

AUTOR: João Teodoro D'Olim Marote

ANO DE CONCLUSÃO: 1973

TÍTULO: "Aspectos Estruturais do Léxico Português".

AUTOR: Fernando Marson

ANO DE CONCLUSÃO: 1973

TÍTULO: "Relatores e Processos de Transferência: Estruturas Sintático-Semânticas e Relações Quantitativas".

AUTOR: Maria Adélia Ferreira Mauro

ANO DE CONCLUSÃO: 1973

TÍTULO: "A Dêixis Pessoal".

AUTOR: Ignácio Assis da Silva

ANO DE CONCLUSÃO: 1973

TÍTULO: "Análise Morfo-Sintática do Pronome na Língua Portuguesa".

AUTOR: Anna Maria Marques Cintra

ANO DE CONCLUSÃO: 1973

TÍTULO: "O Dialeto Caipira na Região de Piracicaba".

AUTOR: Ada Natal Rodrigues

ANO DE CONCLUSÃO: 1973

TÍTULO: "Perspectiva da Etimologia para o Estudo Etimológico-Semântico da Família Kara".

AUTOR: Izidoro Blikstein

ANO DE CONCLUSÃO: 1973

TÍTULO: "Alguns 'Casos Claríssimos' num Texto Kaiwá-Guarani".

AUTOR: Jurn Jacob Philipson

ANO DE CONCLUSÃO: 1973

TÍTULO: "Os Meios de Expressão de João Cabral de Melo Neto".

AUTOR: Maria Lúcia Pinheiro Sampaio

ANO DE CONCLUSÃO: 1973

TÍTULO: "O Cexúndio no Português: Estudo Histórico-Descritivo".

AUTOR: Odette Gertrudes Luiza Altman de Souza Campos

ANO DE CONCLUSÃO: 1973

TÍTULO: "Duas Línguas em Contato: a Portuguesa e a Alemã. Problemas de Comunicação Demonstrados Através do Jornal "Deutsche Nachrichten".

AUTOR: Roberto Preis

ANO DE CONCLUSÃO: 1973

TÍTULO: "O Dialeto Veglioto: Problemática Geral, Textos Fundamentais e Levantamento Fonético, Morfológico e Sintático".

AUTOR: Maria Luíza Fernandez Miazzi

ANO DE CONCLUSÃO: 1973

TÍTULO: "Contribuição ao Estudo das Orações Subordinadas Adjetivas nas Línguas Românicas".

AUTOR: Clóvis Barleta de Moraes

ANO DE CONCLUSÃO: 1973

TÍTULO: "Sistema, Norma e Diasistema na Caracterização Fonológica Regional da Paraíba".

AUTOR: Maria do Socorro Silva de Aragão

ANO DE CONCLUSÃO: 1974

TÍTULO: "Para um Modelo Teórico da Combinatória Semio-Táxica".

AUTOR: Maria Aparecida Barbosa

ANO DE CONCLUSÃO: 1974

TÍTULO: "Contribuição para um Estudo do Desenvolvimento de Gramáticas Fonológicas Infantis".

AUTOR: Antônio Suaréz Abreu

ANO DE CONCLUSÃO: 1974

TÍTULO: "As Estruturas Sintático-Semânticas dos Verbos de Movimento em Português".

AUTOR: Telmo Correia Arrais

ANO DE CONCLUSÃO: 1974

TÍTULO: "Fórmulas de Tratamento nas Línguas Românicas: Português e Romeno".

AUTOR: Ática Prota Vilas Boas Mota

ANO DE CONCLUSÃO: 1974

TÍTULO: "Estruturas Silábicas do Português do Brasil".

AUTOR: Francis Henrik Aubert

ANO DE CONCLUSÃO: 1975

TÍTULO: "O Sistema dos Pronomes Pessoais na Prosa Portuguesa do Século XIV e Inícios do Século XVI".

AUTOR: José Amaral de Almeida Prado

ANO DE CONCLUSÃO: 1975

TÍTULO: "Comportamento da Função Estilística no Nível Fonológico".

AUTOR: Mara Sofia Zanotto de Paschoal

ANO DE CONCLUSÃO: 1976

TÍTULO: "A Codificação Semântica do Discurso Lingüístico: Aspectos Básicos e Análise Semêmica".

AUTOR: Milton José de Almeida

ANO DE CONCLUSÃO: 1976

TÍTULO: "A Norma Fonético-Fonológica do Parafítico-Cerebral".

AUTOR: Suzana Magalhães Maia Vieira

ANO DE CONCLUSÃO: 1976

TÍTULO: "Representação Sintático-Semântica do Deyerbal em Portuguesa".

AUTOR: Maria Ângela Russao Abud de Toledo

ANO DE CONCLUSÃO: 1976

TÍTULO: "Contribuição para o Estudo do Verbo em Português. Análise Morfo-Funcional e Quantificação".

AUTOR: Kni de Lourdes Pulcinelli Orlandi

ANO DE CONCLUSÃO: 1976

TÍTULO: "Aspectos da Construção Progressiva do Modelo da Performance no Domínio da Produção Relativos ao Componente Sintático".

AUTOR: Idéa Semeghini Machado de Siqueira

ANO DE CONCLUSÃO: 1976

TÍTULO: "Verhos de Comunicação. Estudo Sintático-Semântico".

AUTOR: Diana Luz Pessoa de Barros

ANO DE CONCLUSÃO: 1976

TÍTULO: "Criatividade Verbal e Adjetivação em Redação: um Estudo Experimental com a Técnica de Cloze".

AUTOR: Sarita Maria Affonso Moysés

ANO DE CONCLUSÃO: 1976

TÍTULO: "Aspectos Epistemológicos e Metodológicos na Elaboração de Modelos Lexicais. Análise Quantitativa".

AUTOR: Luadir Barofi

ANO DE CONCLUSÃO: 1976

TÍTULO: "A Explicação Lingüística em Pragmáticas Emergentes".

AUTOR: Leonor Scliar Cabral

ANO DE CONCLUSÃO: 1977

TÍTULO: "O Falar em Ubatu-Mirim".

AUTOR: Olympio Corrêa de Mendonça

ANO DE CONCLUSÃO: 1978

TÍTULO: "Problemas de Sintaxe: Ensaio de Interpretação Glossemática"

AUTOR: Flávia de Barros Carone

ANO DE CONCLUSÃO: 1978

TÍTULO: "A Ilusão do Referencial"

AUTOR: Ione Maria Chislene Bentz

ANO DE CONCLUSÃO: 1979

TÍTULO: "Modalidade e Argumentação Lingüística (análise de enunciados no passado em língua portuguesa)":

AUTOR: Eduardo Roberto Junqueira Guimarães

ANO DE CONCLUSÃO: 1979

TÍTULO: "Estruturas Lingüísticas e Análise do Texto Literário. (Elementos para um modelo lingüístico-matemática de análise estilística)":

AUTOR: José Jorge Peralta

ANO DE CONCLUSÃO: 1979

TÍTULO: "A Motivação Toponímica. Princípios Teóricos e Modelos Taxionômicos".

AUTOR: Maria Vicentina de Paula do Amaral Dick

ANO DE CONCLUSÃO: 1980

TÍTULO: "A Formação do Sintagma Nominal e do Nome como Base para Determinação do Gênero em Português".

AUTOR: Nildemir Ferreira de Carvalho

ANO DE CONCLUSÃO: 1980

TÍTULO: "A Oração Relativa e o Desenvolvimento da Subordinação Românica".

AUTOR: Vilma de Katinsky Barreto de Souza

ANO DE CONCLUSÃO: 1980

TÍTULO: "Análise do Comportamento Fonológico da Juntura Inter-Vocabular no Português do Brasil (variante paulista) uma Pesquisa Lingüística com Tratamento Computacional".

AUTOR: Zilda Maria Zapparoli de Castro Mello

ANO DE CONCLUSÃO: 1980

TÍTULO: "Aprendizagem da Pluralização em Português. Um Estudo Transversal do Pré-Escolar à 8ª Série do 1º Grau".

AUTOR: Teodoro Negri

ANO DE CONCLUSÃO: 1981

TÍTULO: "O Teatro Infantil de Maria Clara Machado: Estruturas Narrativas e Discursivas, Produção e Sustentação de Ideologia".

AUTOR: Hercília Tavares de Miranda Tolles Pereira

ANO DE CONCLUSÃO: 1981

TÍTULO: "A Construção da Significação nos Contos de Rubem Fonseca".

AUTOR: Nínia Rosa da Penha Lourenço

ANO DE CONCLUSÃO: 1981

TÍTULO: "Para uma Análise Matemática da Estruturação Morfo-Sintático-Semântica da Quantificação na Crônica Brasileira Contemporânea".

AUTOR: Irenilde Pereira dos Santos

ANO DE CONCLUSÃO: 1981

TÍTULO: "Questões de Ordem, Questões de Desordem: um Lance de Dados que Jamais Abolirá o Acaso".

AUTOR: Elisabeth Brait Rodrigues de Oliveira

ANO DE CONCLUSÃO: 1981

TÍTULO: "Estrutura e Função no Sintagma Nominal Tupi a Partir do Modelo Teórico de Rottier".

AUTOR: Nair dos Santos

ANO DE CONCLUSÃO: 1981

III - CONCURSOS DE LIVRE-DOCÊNCIA

TÍTULO: "A Unidade da Romênia Ocidental".

AUTOR: Theodoro Henrique Maurer Jr.

ANO DE CONCLUSÃO: 1949

TÍTULO: "Contribuição do Bororo à Toponímia Brasileira: Ensaio Lingüístico e Antropo-Geográfico".

AUTOR: Carlos Drummond

ANO DE CONCLUSÃO: 1963

TÍTULO: "A Semana Astrológica e a Judeu-Cristã: Introdução à Proble-
mática da Nomenclatura Semanal Românica".

AUTOR: Isaac Nicolau Salim

ANO DE CONCLUSÃO: 1967

TÍTULO: "Processos Formais da Linguagem Afetiva em Plauto".

AUTOR: Cidmar Teodoro Pais

ANO DE CONCLUSÃO: 1969

TÍTULO: "Sistemas de Preposições em Português".

AUTOR: Francisco da Silva Borba

ANO DE CONCLUSÃO: 1971

TÍTULO: "A Categoria do Gênero".

AUTOR: Maria Tereza de Almeida Camargo Biderman

ANO DE CONCLUSÃO: 1974

TÍTULO: "O Campo Morfo-Semântico de 'Cabeça'".

AUTOR: Izidoro Elikstein

ANO DE CONCLUSÃO: 1977

TÍTULO: "Para um Modelo Teórico de Sistema Semiótico Lingüístico: Di-
nâmica das Estruturas Léxicas".

AUTOR: Maria Aparecida Barbosa

ANO DE CONCLUSÃO: 1978

TÍTULO: "Digressões a partir de um Manuscrito (manuscrito do século XVIII, interessando à 'língua geral')".

AUTOR: Erasmo D'Almeida Magalhães

ANO DE CONCLUSÃO: 1981

IV - CONCURSOS DE CATEDRA

TÍTULO: "O Latim Vulgar".

AUTOR: Theodoro Henrique Maurer Jr.

ANO DE CONCLUSÃO: 1951

TÍTULO: "A Problemática da Nomenclatura Semanal Românica".

AUTOR: Isaac Nicolau Salm

ANO DE CONCLUSÃO: 1968