

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)

Impresso nas Oficinas Gráficas da Editora Universitária

Universidade Federal de Pernambuco - Recife - Maio de 1983.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	03
ATAS DO SIMPÓSIO SOBRE "A RELEVÂNCIA CIENTÍFICA E PEDAGÓGICA DA LINGÜÍSTICA NO BRASIL"	05
MESA-REDONDA 1: A RELEVÂNCIA CIENTÍFICA DA LINGÜÍSTICA NO BRASIL	06
ULF GREGOR BARANOW - SOBRE A RELEVÂNCIA CIENTÍFICA DA TERMINOLOGIA NA LINGÜÍSTICA BRASILEIRA	06
EDUARDO ROBERTO JUNQUEIRA CUTIMARÃES - A RELEVÂNCIA E O OBJETO DA LINGÜÍSTICA	33
LUCY SEKI - A TIPOLOGIA SISTÊMICA E SUA RELEVÂNCIA PARA A LINGÜÍSTICA	43
MESA-REDONDA 2: A RELEVÂNCIA PEDAGÓGICA DA LINGÜÍSTICA NO BRASIL	51
MARY AIZAMA KATO - O ENSINO DE LÍNGUAS APÓS A IMPLANTAÇÃO DA LINGÜÍSTICA	51
ATALIBA TEIXEIRA DE CASTILHO - O PAPEL DA LINGÜÍSTICA NA IDENTIFICAÇÃO DO PADRÃO LINGÜÍSTICO	60
COMUNICAÇÕES APRESENTADAS NO SIMPÓSIO	67
MARIA DO SOCORRO SILVA DE ARAGÃO - O ESTUDO DA LINGUAGEM POPULAR - ATLAS LINGÜÍSTICO DA PARAÍBA	67
MÁRCIO SILVA - ASPECTOS DA NASALIZAÇÃO EM KAMAITURÁ	81

TRAI'S CRISTÓVÃO DA SILVA - OS ÍNDIOS KEMAR E A MEMÓRIA LINGÜÍSTICA	89
GILDA MARIA LINS DE ARAUJO - APLICAÇÃO DE PRESSUPOSTOS LINGÜÍSTICOS AO ENSINO E À PESQUISA DA LÍNGUA PORTUGUESA	97
LORAINE IRENE BRIDGEMAN - A ALFABETIZAÇÃO DE UM POVO ÁGRICO	102
MARÍGLA ANA DE MOURA VIANA - CONTRIBUIÇÃO DA FONOLOGIA PARA A ALFABETIZAÇÃO	116
ANTHONY F. DEYES - RELEVÂNCIA DIDÁTICA DA ANÁLISE DO DISCURSO	126
RELATÓRIO DO VIII INSTITUTO BRASILEIRO DE LINGÜÍSTICA	143
CONVOCAÇÃO PARA ASSEMBLÉIA GERAL	148
PROGRAMAÇÃO GERAL DA ABRALIN NA 35a. R. A. DA SBPC EM BELÉM DO PARÁ	149
ATIVIDADES DA DIRETORIA	153
ATIVIDADES DOS ASSOCIADOS	154
INFORMAÇÕES	155
LISTA DE ASSOCIADOS DA ABRALIN	159
TESES E DISSERTAÇÕES	175

APRESENTAÇÃO

Ao apresentarmos o terceiro Boletim informávamos "a pretensão de realizar o VIII Instituto Brasileiro de Linguística em Jan/Fev de 1983 no Recife, com um Simpósio de dois dias e um Encontro de Coordenadores de Cursos de Pós-Graduação em Linguística". Excetuando-se o Encontro, aquela intenção concretizou-se e os resultados estão neste Boletim. O VIII IBL contou com apoio financeiro do CNPq, a colaboração do British Council e do Summer Institute of Linguistics, aos quais reconhecidamente agradecemos. O Simpósio foi, em grande parte, auto-financiado pela ABRALIN, que investiu verba oriunda das inscrições no VIII IBL. Registre-se também o auxílio de duas Pró-Reitorias e do Mestrado em Letras da UFPE, bem como a colaboração das Universidades que liberaram seus professores para integrarem o corpo docente do VIII IBL. O cancelamento do Encontro de Coordenadores deveu-se à falta de recursos financeiros.

O núcleo substancial deste Boletim encontra-se nas reflexões apresentadas no Simpósio Nacional de Linguística durante o VIII IBL. Infelizmente, o alto custo da edição não permitiu transcrever sequer o resumo dos debates havidos, todos registrados em fitas magnéticas à disposição para consultas. O tema do Simpósio foi a dualidade da relevância da Linguística: o científico e o pedagógico. A exploração destes tópicos apenas iniciou o debate, que agora deverá constituir objeto de análises mais amplas.

As duas sessões de Comunicações provocaram reflexões tanto sobre pontos pertinentes ao tema do Simpósio, como outros a ele menos relacionados. Ressalta-se o fato de, neste Encontro, terem tido vez e voz lingüistas jovens que puderam discutir com um público especializado suas pesquisas e indagações. Ao lado deles, especialistas mais conhecidos trouxeram suas contribuições sobre temas atuais.

É difícil fazer justiça nominalmente a todos os que das mais diversas formas contribuíram para a realização desses eventos programados pela ABRALIN. Expressamos aqui nosso agradecimento aos professores dos cursos do VIII IBL, que para tanto

sacrificaram parte de suas férias; nos expositores/simposiastas, por sua seriedade e competência. É justo lembrar também o expressivo apoio recebido por parte dos alunos inscritos no VIII IBL, que com sua assídua presença e participação contribuíram ao bom rendimento dos trabalhos.

Além dos trabalhos reproduzidos na primeira parte, seguindo a tradição, este Boletim contém as seções usuais com informações sobre a Diretoria, Associados e a relação das Dissertações e Teses defendidas no período. Mais teríamos apresentado, se tivéssemos recebido material informativo dos sócios de quem reiteradamente solicitamos colaboração.

Neste número incluímos também o programa da participação da ABRALIN na 35a. Reunião Anual da SBPC em Belém, de 06 a 13 de julho. Houve uma preocupação por parte dos organizadores de encaixar alguns eventos na temática geral da Reunião Anual da SBPC neste ano: a AMAZÔNIA. Justifique-se a grande dificuldade em montar este Programa: além do fator geográfico desfavorável - a enorme distância entre Belém e capitais de Estados encarrecaria sobretudo o convite a colegas do Centro-Sul - defrontamo-nos com a exiguidade de recursos financeiros. Priamos, contudo, a importância deste Encontro, no qual a maior participação possível de associados será imprescindível uma vez que, em Belém, deverá ser escolhida a nova Diretoria da ABRALIN para o biênio 83-85, segundo convocação feita à página 148.

A fim de que todos possam ter uma relação dos colegas associados da ABRALIN, divulga-se neste número uma lista completa dos sócios atuais. Os que encontrarem falhas em seus nomes ou endereços devem entrar em contato com a Secretária da ABRALIN para correções. Aos que notarem a falta de seus nomes na lista aconselhamos 'pensarem' em suas mudanças nos últimos anos; não descartem, entretanto, possíveis omissões de nossa parte. Esta divulgação visa a prestar um serviço relevante para toda a comunidade lingüística do país, possibilitando um intercâmbio mais efetivo.

Finalmente, com este Boletim, despede-se a atual Diretoria da ABRALIN. Pensamos ter cumprido o essencial das tarefas que publicamente nos impusemos em Assembléias Gerais, em julho de 1981. Se mais não fizemos, consola-nos saber que isso não se deve somente à magnitude do empreendimento. Cresmos ter agido representativamente e com seriedade, embora com falhas, pelas quais nos penitenciamos. Que a benéfica rotina da mudança da Diretoria traga mais vitalidade e desenvolvimento à ABRALIN.

Luiz Antônio Marcuschi
Secretário

SIMPÓSIO : RECIFE, 26 e 27 DE

JANEIRO DE 1983

A RELEVÂNCIA CIENTÍFICA E PEDAGÓGICA

DA LINGUÍSTICA NO BRASIL

Realizado durante o VIII INSTITUTO BRASILEIRO DE LINGUÍSTICA, no Recife, em 26 e 27 de janeiro de 1983, o SIMPÓSIO NACIONAL DE LINGUÍSTICA teve como tema A RELEVÂNCIA CIENTÍFICA E PEDAGÓGICA DA LINGUÍSTICA NO BRASIL. Contou com a participação de lingüistas de vários Estados do País e dos alunos inscritos no VIII IBL e outros estudantes. Ao todo, participaram cerca de 200 pessoas.

O programa geral contou com 2 Mesas-Redondas e 2 Sessões de Comunicações, sendo estas 2 últimas coordenadas pelos profs. Margarida Basílio (FUC/RJ) no dia 26 e Luiz Antônio Marcuschí (UFPE) no dia 27. Os debates, embora gravados, não foram aqui transcritos por economia de espaço. As fitas estão à disposição nos arquivos da ABRALIN. Neste Boletim registram-se os trabalhos apresentados por escrito para publicação.

Mesa-Redonda 1: A Relevância Científica da Linguística no Brasil

Presidente: Mário Alberto Perini (UFMG)

Expositoras: Ulf Gregor Baranow (UNB)

Eduardo R. J. Guimarães (UNICAMP)

Lucy Seki (UNICAMP)

Dia: 26 de janeiro de 1983

Hora: das 09:00 às 12:00 horas

Local: Auditório do Centro de Artes e Comunicação - UFPE

SOBRE A RELEVÂNCIA CIENTÍFICA DA
TERMINOLOGIA NA LINGUÍSTICA BRASILEIRA

Ulf Gregor Baranow
(UNB)

1. Considerações Introdutórias

A análise de uma metalinguagem ou terminologia tem como objeto os recursos linguísticos específicos do discurso científico em determinada área do conhecimento. No presente caso, propomo-nos a tecer considerações acerca de problemas terminológicos, especialmente com vistas à sua configuração na Linguística brasileira. Conscientes de nosso tratamento apenas exploratório do tema, concordamos com H. SCHNELLE, quando em seu livro sobre "Filosofia da Linguagem e Linguística" (p.82) afirma ser a clareza e concisão exigidas pela terminologia e pelas definições apenas o primeiro passo.

Este deverá ser seguido por outros, em que se estabelece a rede de conceitos e termos da teoria científica em questão. Na prática, via de regra, teoria e terminologia são elaboradas concomitantemente, havendo entre ambas um íntimo entrelaçamento.

Conta a história que Voltaire só aceitava participar de uma discussão, quando estivessem previamente definidos todos os termos; e é de boa tradição aristotélicotomista definir todos os termos antes de iniciar qualquer debate. Em nossa área isto não é fácil: não existe e, possivelmente, nem existirá em Linguística uma teoria definitivamente unificada e abrangente, à qual corresponda uma terminologia igualmente unificada, abrangente e universalmente acatada. Há algumas décadas se ensaiavam ainda tentativas de unificação terminológica na Linguística, cuja impossibilidade não deixou de ser reconhecida na época.

Na Introdução ao seu "Lexique de la Terminologie Linguistique" de 1951 (1a. edição de 1969), JULES MAROUZEAU ofereceu um breve panorama dos levantamentos terminológicos na área da Linguística e da Gramática até 1950. Não lhe escaparam nem mesmo os brasileiros F. COSTA (Lexico gramatical, Rio 1943) e ANTENOR NASCENTES com o seu "Lexico de nomenclatura gramatical brasileira (Rio 1946), mas omitiu o mais antigo Dicionário gramatical de JOÃO RIBEIRO (Rio 1906). Este último, nas palavras de JOAQUIM MATTOSO CÂMARA JR. "tantos serviços prestou ao estudo do seu tempo", tendo-lhe servido a ele como "modelo distante" ao seu Dicionário de fatos gramaticais" (Rio 1956). Aliás, esta última obra metamorfoseou várias vezes seu título em sucessivas edições, exibindo desde a 7a. edição o título Dicionário de Linguística e Gramática (Petrópolis 1977).

Na produção mais recente de dicionários de terminologia linguística em português podem-se distinguir entre obras de relevo traduzidas (por ex,

J. DUBOIS et al. 1978) e obras originais de autores brasileiros, principalmente compiladas a partir de congêneres estrangeiras. O eficiente marketing das editoras, já manifesto no título da citada obra de MATTOSO CÂMARA JR. vem operando hoje com títulos em que se insere de preferência o termo "comunicação".

Está fora de dúvida que as publicações brasileiras referentes à terminologia da Linguística, disponíveis no mercado, traduzidas ou não, não estão atualizadas relativamente ao gabarito internacional; e é de se questionar até que ponto isto seria remediável numa época em que outras prioridades se vêm impondo na própria Linguística brasileira. A tendência atual da dicionarização terminológica linguística, em nível internacional, é a de especializar-se por áreas ou teorias. Assim por exemplo, o dicionário enciclopédico de WERNER WELTB (1974) posteriormente traduzido para o espanhol - embora o seu conteúdo não ultrapassasse o ano de 1972 - constitui uma obra de referência calcada na teoria gerativo-transformacional. No momento em que essa obra atinge os leitores ibéricos e latinoamericanos, através de tradução espanhola, ela já vem apresentando uma irremediável defasagem de uma década.

2. Conceituação e Função

Entendemos por terminologia linguística o conjunto de termos que constituem a metalinguagem científica nesta área. Apresenta-se essa terminologia ou metalinguagem sob um aspecto que gostaríamos de chamar de padronização relativa, isto é, uma consolidação por área de pesquisa, por paradigma explicativo, por determinada escola ou corrente. Tal diferenciação se faz necessária, pois o mesmo termo, via de regra, pode assumir significados os mais diferentes, dependendo da teoria em cujo contexto for utilizado. Mesmo assim, é possível falarmos de uma terminologia especializada na área da Lin-

güística, da qual necessita assenborear-se o estudioso, seja ele aluno ou docente-pesquisador.

Para conceituarmos 'termo científico', conforme pretendemos empregá-lo ao longo dessa exposição, voltemos à distinção saussureana de 'significante' e 'significado', indissolvelmente unidos no 'signo'. Em Teoria Terminológica (hoje também denominada Terminologia Geral ou Ciência da Terminologia) mantém-se uma distinção análoga à de SAUSSURE entre o termo (significante) e o conceito (significado), sem entretanto postular um vínculo indissolúvel entre ambos. Em sua "Introdução à Teoria Geral da Terminologia" (p. 1s.), EUGEN WÜSTER considera inteiramente distintos "o mundo dos conceitos e o mundo das denominações". Daí decorre não haver um equivalente ao 'signo' de SAUSSURE em teoria terminológica; aqui conceito e termo são considerados antes efetivamente separados, devendo a sua correspondência ser fixada na respectiva teoria científica. É esta a tarefa que cabe à consolidação ou padronização terminológica, que em Lingüística se apresenta implícita ou explicitamente, por exemplo, em obras como a de N. CHOMSKY, onde os conceitos e termos são rigorosamente definidos.

Ao tratarmos do conceito científico (ou técnico) e do seu correspondente termo, é necessário lavarmos em conta alguns aspectos ¹⁾, que na prática podem interferir uns com os outros, a saber: sua natureza constitutiva ou estruturação semântica, seus traços constitutivos, sua definição, suas relações com outros conceitos afins, bem como a sua intensão (com s, "conteúdo") e extensão ("amplitude", "compreensão").

Com relação à metalinguagem da Lingüística julgamos particularmente pertinentes as considerações da terminóloga INGEBORG DANIELBERG ²⁾, que define os conceitos científicos em geral como sendo sínteses de nossa reflexão

acerca de determinados objetos. Os conceitos seriam elementos de nosso saber sobre o mundo ou sobre determinado assunto, ou mais exatamente: "Nos conceitos se sintetiza o nosso conhecimento atual acerca dos objetos do nosso mundo". Embora isto se aplique, em muitos casos, também à nossa linguagem comum, com maior rigor se aplicará às nossas metalinguagens técnicas e científicas, isto é, às terminologias especializadas.

A dimensão temporal nas respectivas ciências não tem a mesma importância para todas as áreas do saber humano. Diferentemente da Linguística, na Física, por exemplo, tem havido um acúmulo de conhecimentos durante os últimos duzentos anos, que pode ser considerado hoje como pacificamente aceito. Já na Linguística uma sedimentação progressiva de conhecimentos teóricos tem sido questionada; observamos por vezes que antigas posições já abandonadas são retomadas posteriormente (por ex., CHOMSKY e a Gramática de Port-Royal, CHOMSKY e Descartes etc.). Por outro lado, uma evolução teórica particularmente produtiva tem sido a constante na Linguística, especialmente em nosso século. Isto tem produzido um forte reflexo sobre a linguagem ou terminologia utilizada pelos linguistas, de um modo geral.

A tradição científica na qual se encontra o cientista como indivíduo, normalmente, não é por ele problematizada. Determinados protótipos argumentativos, determinadas diferenciações de conceitos (e termos), certos enfoques do que se considera "real" ou não, que ele cientista aprendeu e incorporou ao seu modo de pensar, de raciocinar, analisar e ensinar, adquirem frequentemente um caráter dogmático. Trata-se, em suma, daqueles conceitos e métodos comprovados (ou aparentemente comprovados) que não são mais por ele questionados. Na atividade intelectual do cientista passaram a ter uma dinamicidade própria, e no pior caso, um efeito retardativo. Não se deve

subestimar esse universo conceitual, teórico, no qual se movimentam também os lingüistas, e ao qual está apensa toda uma metalinguagem ou terminologia específica (por ex. conceitos como língua-fala, competência-desempenho, norma-padrão, comunidade lingüística, etc).

Antes de se situar o conceito científico no contexto maior de uma teoria lingüística, é preciso que se estabeleça o que se pode exigir de uma teoria em nossa área. Tais exigências têm sido resumidas a duas posições epistemológicas³⁾: a) sob um enfoque de generalização, a teoria deverá descrever de modo abstrato determinados fatos observados e prognosticar outros. A explicação teórica deverá ir além do simplesmente descritivo, visando a uma perspectiva de projeção argumentativa. Ao mesmo tempo, a teoria deverá oferecer generalizações sistematicamente coerentes, e contribuir para aumentar os nossos conhecimentos acerca de uma determinada realidade considerada relevante, no espaço e no tempo; b) numa outra versão, se exige de uma teoria que reconstrua de modo generalizante, sistemático e explícito um determinado saber nosso, pré-científico, bem como o nosso modo de operar com esse conhecimento. Portanto, a teoria deverá reconstruir resultados de nossas operações cognitivas acerca daquele saber e torná-los explícitos lingüisticamente.

Tanto numa como noutra versão referente ao que se deve exigir de uma teoria científica em Lingüística, cabe ao conceito (científico) uma função primordial: ele engloba significados decorrentes de generalizações, de processos cognitivos de abstração, e serve de veículo à explicação teórico-científica. Pressupõe-se portanto, no âmbito de uma teoria lingüística um corpus coerentemente constituído por uma conceituação consolidada, devidamente expressa por uma terminologia específica.

3. Consolidação de conceitos e termos científicos na Lingüística

No afã de problematizar cientificamente a realidade, necessitamos de conceitos que tendem 1º) a modificar-se juntamente com o nosso conhecimento dessa "realidade" e tendem 2º) a consolidar-se no contexto da teoria ou do modelo teórico em questão. Necessitamos, outrossim, que os conceitos por nós utilizados sejam compreensíveis a nível intersubjetivo, que sejam claros e concisos, além de enquadrar-se perfeitamente no contexto da teoria em questão.

Os termos com os quais expressamos o conjunto instrumental de conceitos científicos são, freqüentemente tomados à nossa linguagem comum, onde se apresentam como expressões de conteúdos vagos, eqüívocos e inconsistentes. Na linguagem comum da interação social cotidiana, essas expressões são aprendidas e utilizadas em contextos os mais diferentes, além do que, cada um de nós lhes pode ainda associar as suas próprias vivências psíquicas e sociais. Mas é precisamente esse caráter não-padronizado de nossa linguagem que constitui a sua riqueza. Não sendo previamente fixado, a linguagem pode vir a ser-lo por um ato normativo ou padronizador, tal como acontece implícita ou explicitamente na atividade científica. Ao lado das formações eruditas, de extração greco-latina, cada vez menos freqüentes em nossa área, devido ao nosso distanciamento generalizado da Cultura Clássica, é a nossa linguagem comum que constitui matéria-prima para a metalinguagem científica, também na macro-área das Ciências Humanas.

A necessidade de uma consolidação ou padronização terminológica no âmbito de uma ciência como a lingüística poderia parecer truismo. Entretanto, a padronização não deve ser entendida aqui como uma regulamentação jurídica ou padronização de norma técnica. Sobre o caráter, digamos, dinâ-

mico, da terminologia na área da Lingüística, assim se expressou ANTOINE MEILLET⁴⁾: "...mesmo se os termos pudessem ser ajustados às noções (i.e., aos conceitos), considerando que as teorias que fixam as noções são destinadas a evoluir, com o progredir da ciência, a gente correria o risco de assistir ao desaparecimento da terminologia ao cair a teoria..."

A preocupação de evitar que a terminologia lingüística se torne por demais rígida e inadequada ao progresso das idéias na área, levou outro lingüista, JOSEPH VENDRYES⁵⁾ em 1928, à afirmação de que os lingüistas não deveriam atribuir à sua terminologia o rigor daquelas utilizadas nas Ciências Físicas ou Químicas. Ao contrário: os termos da Lingüística seriam elásticos e, de certa forma, aproximativos. Mais incisivo porém, se pronunciou o fundador da Glossemática, LOUIS BLOCH⁶⁾, ao afirmar que "a terminologia é uma questão de gosto, ela não toca à realidade", embora tenha ele mesmo também introduzido um bom aparato terminológico inovador, na teoria que fundou.

O desenvolvimento da Lingüística moderna, posterior aos autores citados, especialmente a penetração progressiva na Lingüística de métodos formais, da teorização axiomática e da própria matemática tem originado uma atitude diferente entre lingüistas contemporâneos com relação à importância da questão terminológica. Assim escreve DIETER WUNDERLICH⁷⁾ que o desenvolvimento de uma teoria não fica condicionada necessariamente à construção formal de um certo tipo de lógica ou à uma determinada linguagem teórica. É freqüente a presença implícita de uma determinada forma da lógica, bem como uma concomitante extensão implícita da linguagem comum pela introdução de conceitos teóricos. Tal procedimento tem a sua razão de ser, pois para a compreensão de teorias, pelo menos numa primeira aproximação, é preciso apoiar-se em explicações e paráfrases expressas em linguagem comum, não cicn-

tífica. O significado exato e preciso dos conceitos utilizados decorrerá da fixação padronizadora dos mesmos dentro do contexto teórico em que estiverem inseridos.

Ao desenvolver-se um arcabouço teórico, há portanto necessidade de uma certa consolidação e padronização das expressões coincidentes com a linguagem comum. A própria natureza de um problema científico, na sua configuração específica, diferente e independente daquilo que "eu acho", no transitório subjetivismo de minha opinião pessoal, exige um tratamento por meio de expressões unívocas, intersubjetivamente válidas e minuciosamente explicitadas.

4. Relações entre a linguagem comum e a metalíngua científica

É particularmente importante em nossa área esclarecer o relacionamento entre a linguagem comum e a metalíngua ou terminologia científica, uma vez que o objeto geral de nossa reflexão científica como lingüistas é a própria linguagem humana. Isto nos leva ao conhecido paradoxo de descrevermos a língua(gem) por intermédio da língua(gem).

Por outro lado, defrontamo-nos com a dificuldade freqüente em expressar adequadamente idéias e conceitos (científicos) ainda carentes de termos apropriados e consolidados em nossa língua. Constituem uma tradição que remonta à antigüidade clássica os queixumes relativos à língua como tal, que seria incapaz de expressar os nossos pensamentos, que seria tanto menos capaz quanto maior o grau de abstração destes últimos. Eis uma crítica na qual encontramos, por vezes, irmanados filósofos, lingüistas e poetas.

Para explicar melhor a relação entre a metalíngua científica e linguagem comum, tem-se sugerido a distinção de quatro níveis ou âmbitos diferentes⁸⁾:

- A) dados lingüísticos (empíricos) selecionados sob um enfoque problematizante;
- B) linguagem (termos/conceitos pré-científicos) equivalente a um tipo de linguagem comum;
- C) linguagem constituída por termos/conceitos consolidados ou padronizados (terminologia científica em nível de teoria);
- D) interpretação (modelos), relativa à teoria (incluindo a extensão 'abrangência' e a intensão 'conteúdo' dos conceitos).

Os nossos conhecimentos prévios sobre o nível A são formulados numa linguagem de nível B. Já ao nível C é elaborada uma teoria, explicitando melhor os nossos conhecimentos e conduzindo a uma argumentação mais concisa acerca da realidade lingüística em A. Acha WUNDERLICH que a relação entre os níveis C e D deve ser tornado aplicável à relação entre os níveis B e A. Ou expresso de outra maneira: uma problematização científica é modificada e progressivamente tornada explícita, a posteriori, por meio da interpretação ao nível D, de sentenças ao nível C. Uma relação idêntica é sugerida, ainda de acordo com aquele autor, englobando a nossa linguagem em B e os dados empíricos ao nível A, que são os dados lingüísticos propriamente ditos.

Os conceitos científicos elaborados ao nível de C e D poderão ter uma influência até sobre a nossa linguagem comum, ao tratarmos de fatos lingüísticos em A. Como consequência, ao nível da linguagem em B, passaremos a diferenciar, generalizar e abstrair de um modo diferente acerca dos fatos e atos lingüísticos em A.

Freqüentemente, em pessoas com certa formação lingüística, a linguagem em B é influenciada pela linguagem do nível C, de modo tal que as afirmações válidas para a linguagem ao nível C, são indiscriminadamente trans-

feridas para o nível B. Vejamos um exemplo hipotético de um professor de segundo grau para os seus alunos: "Por linguagem se entende o conjunto finito ou infinito de frases, cada uma finita em comprimento". Ou ainda: "Linguagem é um sistema de hábitos adquiridos..." Ou: "Uma gramática deve ser capaz de enumerar explicitamente todas as frases que são incontestavelmente gramaticais ou bem formadas..." etc. Tais afirmações e definições têm a sua respectiva validade ao nível de C e D. Transferidas para o nível B, por exemplo na escola secundária, só podem redundar em confusão de idéias e fracasso pedagógico.

A confusão de níveis também se verifica em sentido contrário ao que acabamos de ver. Para termos provenientes dos níveis C e D são indevidamente atribuídos significados do nível B. Assim por exemplo, os termos gramática gerativa e o verbo correspondente gerar (do ingl. generative grammar, to generate) levaram alguns autores menos avisados a considerar a gramática gerativa uma teoria da produção ou emissão do falante⁹). Entretanto, os termos ingl. generative/generate são frequentes na Matemática, onde significam simplesmente "enumerar explicitamente por meio de regras". Assim, gerar (nível C) não é sinónimo de produzir ou emitir (nível B), sendo a gramática gerativa totalmente neutra diante da distinção de produtor/emissor e ouvinte/receptor da mensagem lingüística. Pretende ser uma gramática explícita, nada mais.

O que aqui nos interessa é a linguagem nos níveis C e D, que denominamos de metalinguagem (científica) ou simplesmente terminologia, e que em Lingüística pode abarcar metalinguagens específicas de Fonologia, Semântica, Pragmática, etc., dependendo dos aspectos do nível A a serem analisados.

5. Produtividade Terminológica na Lingüística

Com a intensificação das atividades de pesquisa na área da lingüística desde o séc. XIX e, mais recentemente, com o surgimento de modelos e paradigmas teóricos os mais diversos, resultou uma certa hipertrofia terminológica na área, que tem sido apontada e criticada por vários autores. Não se pode negar a necessidade de uma teoria em dispor de sua própria terminologia, especialmente quando uma progressiva abstração na área vem requerendo os respectivos recursos conceituais e expressivos. O que se critica é um certo otimismo numa crescente teorização na área, especialmente no desenvolvimento contínuo de novas teorias, cada qual carregando em seu bojo conceitos e termos inovadores. Esse "fluxo terminológico sem fim" foi qualificado pelo lingüista DWIGHT BOLINGER^[10] como sinal de imaturidade numa ciência, e com ironia ele constata que algum estranho tabu deve estar ligado aos termos usados pelos lingüistas, pois ao morrerem estes, sua terminologia é enterrada com eles, para em seguida dar lugar a novos termos.

A questão terminológica torna-se crucial por vezes, em áreas específicas de pesquisa lingüística fora da mira da maioria dos pesquisadores, razão pela qual (ainda) não dispõem de uma metalinguagem consolidada. Num estudo sobre "code switching" (port. alternância de código lingüístico) entre hispanófonos americanos, se constatou num levantamento prévio da literatura especializada, a existência de 23 termos técnicos, parcialmente coincidentes com outros 19 quanto ao significado, e agrupados em grupos sinônimos.

Outra crítica relativa à situação no âmbito da terminologia na Lingüística^[11] menciona dificuldades advindas do uso idiosincrático de termos, bem como de desvios semânticos de conceitos que já pertencem a um fun-

do metalingüístico comum, consolidado, em outras áreas.

Sobre a idéia de se obter uma unificação terminológica na área, já nos referimos em outro lugar dessa exposição. Atualmente, parece inteiramente descabida a sugestão¹²⁾ de que gramática e teorias gramaticais podem realmente ser formuladas numa metalinguagem padronizada que seria igualmente apropriada à expressão de teorias em Física, Química e outras ciências empíricas. Neste caso, o nível de abstração seria inversamente proporcional ao acréscimo de conhecimentos acerca de nosso objeto - a linguagem humana.

Contudo, uma certa hipertrofia terminológica, como oportunamente lembrou JOHN LYONS¹³⁾, não só existe na área da Linguística; dentre outras razões responsáveis por esse fenômeno citam-se o receio da imprecisão ou da ambigüidade, mas também o desejo de alguns de aparentarem originalidade. De qualquer forma, o problema terminológico em Linguística vem assumindo também aspectos quantitativos para todos aqueles que vêm acompanhando a pesquisa em nível internacional. O dicionário móvel, sugerido por MÁRIO FEL¹⁴⁾ poderia hoje com vantagem ser posto em prática por meio de uma base de dados, computadorizada, à disposição de pesquisadores e tradutores de obras de Linguística estrangeiras para o vernáculo.

Considerando a produtividade teórica e terminológica na área, é preciso admitir que um projeto de dicionarização terminológica, atualmente, corre o risco de ficar desatualizado antes mesmo de sua publicação. Já vimos acima que o dicionário de WERMER WELTE de 1974 já não representava mais a Linguística moderna no ano de sua publicação, e o mais recente "Dicionário de Linguística e Fonética" de DAVID CRYSTAL, publicado em 1981, deixa a descoberto o período depois de 1970, apresentando portanto a defasagem de uma década, no ano em que veio a lume. Freqüentemente, em projetos desse tipo

não subestimados a quantidade de trabalho e a sua duração. O monumental "Dicionário de Fonética" de 760 páginas, publicado recentemente em língua inglesa no Japão, sob a coordenação de M. ONISHI, levou vinte anos para ser publicado, tendo contado com a colaboração de até 120 especialistas.

6. Relevância prática e tarefas a serem cumpridas

Parece estar diminuindo ultimamente o destaque que a Lingüística vinha ocupando no âmbito das Ciências-Humanas, especialmente na época do auge estruturalista e, nos últimos vinte e cinco anos, com o advento e a disseminação de modelos gerativo-transformacionais. Apesar de que essa evolução, de interesse específico da Sociologia da Ciência, ainda não se terem conscientizado os próprios lingüistas, continuam abertas as perspectivas traçadas pelos estudos lingüísticos. Estes têm influenciado sobre áreas vizinhas, que em parte vêm cooperando no desenvolvimento da própria Lingüística (por ex., a Sociologia, a Filosofia e a Lógica), em parte se inspiram em modelos lingüísticos (por ex., a Psicologia). Daí a necessidade de tornar a terminologia da Lingüística acessível também a essas áreas.

Em seu recente "Dicionário de Lingüística e Fonética", DAVID CRYSTAL¹⁵⁾ distingue dois grandes grupos-alvo para obras de consulta terminológica na área da Lingüística: a) aqueles que se dedicam ao ensino de línguas ou a atividades relativas à terapia da fala; b) aqueles que necessitam do estudo da linguagem como parte de suas áreas de pesquisa (Psicologia, Sociologia, Crítica Literária e Filosofia). Poderíamos acrescentar ainda as Ciências da Informação e, cada vez mais, a Computação de dados lingüísticos. No Brasil, a configuração de grupos-alvo poderia levar em conta a crescente tendência entre nós de estudos interdisciplinares, especialmente em interfaces com a Educação e a Antropologia.

Finalmente, é de se ressaltar ainda a importância da terminologia lingüística na própria área, onde deveria ser manejada com maior segurança e espírito crítico. A consolidação e dicionarização da terminologia lingüística não só é útil para a discussão científica no contexto de um mesmo modelo, como ainda entre adeptos de enfoques teóricos diferentes.

7. Problemas decorrentes da transferência da terminologia para a língua portuguesa

No panorama brasileiro da transferência tecnológica e científica as Ciências da Linguagem latu sensu não constituem exceção. Ainda dependemos, como se observa no documento do CNPq "Avaliação e Perspectivas 1982" (no prelo) dos grandes centros internacionais no tocante à orientação teórica e, infelizmente, até na definição de temas de pesquisa. Esse estado de coisas reflete-se obviamente na terminologia empregada, seja em trabalhos de pesquisa originais brasileiros, seja em traduções de literatura lingüística estrangeira para o vernáculo.

Basicamente se podem distinguir quatro processos pelos quais é produzida terminologia em língua portuguesa na área da Lingüística:

19) por criação neológica, sem modelo estrangeiro. Exs.: construtura, construturalismo, construtural, etc. É um processo raro e incipiente, simplesmente por não ter havido avanços teóricos na Lingüística no Brasil.

29) por criação neológica, com modelo estrangeiro. Ex: performância (para contrastar com competência)¹⁶⁾.

39) pelo empréstimo puro e simples (morfo-semântico), mais ou menos adaptado ao sistema fonológico da língua portuguesa. Exs.: performance, flape, corpus (lat. erudito), intensão (com a, de ingl. intension). Esse tipo de empréstimo pode acarretar problemas de integração morfofonológica na língua-

receptora , por exemplo, através de homonímia (ex. intensão - intenção).
49) pelo empréstimo semântico, tradicionalmente chamado "decalque". Exs.:
competência (ingl. competence), intercalação¹⁷⁾ (ingl. nesting, francês
emboîtement).

A preocupação de conservar a língua portuguesa isenta dessas influências terminológicas estrangeiras tem levado a afirmações como a de que estaríamos "vivendo uma fase de acentuado colonialismo terminológico".¹⁸⁾ Entretanto, a proximidade morfológica do termo português e do termo estrangeiro de origem latina, seja ele oriundo diretamente do inglês (ingl. competence port. competência) ou do francês (fr. indicateur syntagmatique - indicador sintagmático) tem antes contribuído para preservar o caráter internacional da terminologia na área, facilitando o seu acesso em língua portuguesa. A exemplo das outras línguas neolatinas e português tem-se mostrado perfeitamente apto a receber os acréscimos e enriquecimentos terminológicos impostos pela evolução científica em nossa área. Por isso, não concordamos com a afirmação de que "a versatilidade do inglês multiplica os termos além de nossa capacidade, e, talvez de nossa necessidade de o acompanhar".¹⁹⁾ Pelo contrário, podemos e devemos acompanhar a terminologia estrangeira, sempre que isto se fizer necessário, oferecendo termos correspondentes em vernáculo, coerentes com os conceitos na língua-fonte e com os princípios morfo-semânticos da língua-alvo.

Talvez a maior parte da metalinguagem em Lingüística é hoje proveniente diretamente de trabalhos publicados em língua inglesa ou francesa, encontrando-se o nosso idioma, juntamente com outras línguas cultas, na situação de língua-receptora. Tradicionalmente, as línguas ocidentais têm-se utilizado de um fundo terminológico comum, erudito, de procedência greco-latina. Entretanto, hoje a importância internacional das línguas, também no âm-

bito terminológico, varia conforme a sua respectiva produtividade científica, e o interesse internacional manifestado pela mesma. Assim, no início dos anos cinquenta, MARDUZEAD ainda incluía em seu "Lexique" as equivalências em alemão, inglês e italiano, enquanto que JEAN DUBOIS e outros em seu "Dictionnaire de Linguistique" se limitaram ao registro da terminologia francesa, apenas. WERNER WELTE acrescentou aos seus verbetes em alemão, sempre que possível, as equivalências inglesas e francesas, enquanto que o seu conterrâneo THEODOR LEWANDOWSKI incluiu além dessas línguas o russo, por ser a produção lingüística naquela idioma de interesse para lingüistas alemães.

Como deveria então processar-se a transferência terminológica na prática, especialmente, quando nos deparamos com obras que prescindam de uma certa sobriedade terminológica no original? Eis algumas sugestões para tradutores de literatura lingüística para a língua portuguesa ²⁰⁾:

19) Usar em português sempre que possível o termo já consagrado pelo uso, correspondente ao termo padronizado estrangeiro. Ex: ingl. phrase: port. sintagma, ao invés de port. frase; ingl. performance: port. desempenho, ao invés de port. atuação, performance ou performância.

20) Se o termo estiver consolidado na língua estrangeira, mas não em português, por ocasião da transferência, apresentar ambos um ao lado do outro, justapostos. Ex: elemento postico, e entre parênteses (ingl. dummy) ²¹⁾.

30) Quando na língua-fonte um termo que nela normalmente é padronizado vier empregado num contexto que prescinde dessa padronização, é aconselhável manter-se a diferenciação na tradução. Ex: ingl. phrase (num contexto não estritamente técnico): port. locução, sentença, frase, conforme o caso, ao invés de port. sintagma.

40) Se o termo da língua-fonte e o da língua-alvo forem cognatos (isto é,

origem etimológica comum, mas significados diferentes nas respectivas línguas), é preciso definir expressamente o termo português, por ocasião de seu primeiro uso. Nesses casos, denominados pelos franceses metaforicamente de "falsos amigos", é preciso tomar-se especial cuidado, por ocasião da transferência terminológica, como ilustraremos a seguir.

8. Exemplos de transferência terminológica para a língua portuguesa no âmbito da Linguística

"Escrever sobre Linguística é mergulhar-se em metalinguagem, e traduzir trabalhos de linguística é operar com metalinguagem no plano contrastivo"²²⁾, escreveu um competente linguista-tradutor brasileiro. Pode-se atribuir à reflexão insuficiente acerca dessa problemática o aparecimento de termos inadequados e, por vezes, uma multiplicação desnecessária de termos em português pelos quais se busca atingir a equivalência com termos estrangeiros. Além disso, manifesta-se na terminologia usada por alguns linguistas brasileiros e portugueses uma exagerada fidelidade aos seus lugares de pós-graduação no estrangeiro, sejam eles anglófonos ou francófonos, em prejuízo da lusofonia. A manifestação, por vezes, de um "servilismo cego às doutrinas importadas", criticado por ANTHONY J. NARO²³⁾, produziu também conseqüências na elaboração de uma terminologia científica nacional. Ao invés de servilmente imitar os modelos estrangeiros, seria preferível recorrer-se, sempre que possível, a noções gramaticais já existentes no mesmo âmbito factual, atribuindo-se ao termo português expressamente o novo significado, advindo da terminologia estrangeira. Seria uma alternativa à simples transferência de empréstimos esdrúxulos, sejam morfo-semânticos ou simplesmente semânticos. Assim, se tom sugerido recentemente a tradução port. teoria do governo (fr. théorie du gouvernement) para ingl. government, termo que pare-

ce estar se impondo para designar uma nova linha de pesquisa na teoria transformacional. Neste contexto, ingl. government poderia perfeitamente ser substituído pelo port. regência (fr. rection), definindo-se explicitamente o seu uso específico.

Com respeito à criação de equivalentes vernáculos para termos estrangeiros, já MATTOSO CÂMARA JR.²⁴⁾ reconheceu tratar-se de tarefa delicada, em especial, quando se aplica a termos usuais, oriundos da linguagem comum, cuja aproximação aparentemente se justificaria pelo significado comum a ambas as línguas. A sua tradução da dicotomia saussureana langue-parole pelo port. língua-discurso, contudo, não vingou em nossa terminologia lingüística, onde se preferiu consolidar o binômio língua-fala, apesar de sua equivocidade.

O termo ingl. speech tem ocasionado problemas de tradução, tanto em português como em francês, onde não há equivalentes exatos. Os "speech acts" de J.L. AUSTIN e J.R. SEARLE têm sido vertidos para o português como atos de fala, enquanto que para o inglês speech community se tem empregado o termo equívoco port. comunidade da fala (para "conjunto de todas as pessoas que usam determinada língua ou dialeto, geográfica ou socialmente delimitado"), ao lado do mais conciso port. comunidade lingüística, correspondendo exatamente ao bem-sucedido termo francês communauté linguistique.

Outros exemplos: para o ingl. deletion (deletion rule) foram propostos em português os termos apagamento, cancelamento, supressão e eliminação²⁵⁾, tendo-se aparentemente consolidado o uso do primeiro, embora supressão tivesse sido talvez um termo mais adequado para o conceito em questão. Incorporaram-se à terminologia lingüística brasileira os termos gramatical (idade) - agramatical (idade)²⁶⁾, tendo-se sugerido para ingl. um-

grammatical duas opções terminológicas, a saber port. não-gramatical e port. agramatical, a fim de diferenciar graus de gramaticalidade. Essa sugestão²⁷⁾ não teve adeptos, ao mesmo tempo que demonstra a inviabilidade de se criarem diferenciações terminológicas na língua-alvo que prescindem de base na língua-fonte.

A influência direta do inglês ou do francês tem motivado variações terminológicas entre nós: o termo ingl. phrase tem sido traduzido por seu cognato port. frase em alguns livros brasileiros, e por sintagma em outros. Por razões de "plurivocidade" da expressão portuguesa frase²⁸⁾, um dos tradutores de JOHN LYONS se viu impossibilitado de atender ao recado explícito do autor, no sentido de não traduzir ingl. phrase por port. sintagma, "à maneira do estruturalismo continental europeu". O tradutor brasileiro, justificando-se detalhadamente, optou pela solução terminológica francesa, transferindo-a ao português.

Ficando ainda no âmbito da terminologia gerativo-transformacional (em Portugal chamada de "generativa"), citemos o exemplo de ingl. performance para o qual EDWARD LOPES²⁹⁾ propôs o equivalente port. atuação, ISAAC NICOLAU SALUM o neologismo performância³⁰⁾ e NICOLAS RUVET (para o francês) o termo exécution³¹⁾. RUVET chegou a lembrar a analogia musical, já referida por SAUSSURE e repisada por KATZ e POSTAL em 1964, comparando a "performance" linguística à "performance" (daí fr. exécution) de uma sinfonia. Em meio a esses desacertos terminológicos, o mesmo termo, usado por JOHN LYONS em 1971 (Introduction...) e em 1981 (Language...) foi traduzido nas versões brasileiras, respectivamente, por performância e por desempenho linguístico, termo esse que parece estar consagrado entre os lingüistas brasileiros. Ainda assim, na tradução portuguesa do "Dictionnaire de Linguistique" de JEAN DUBOIS e outros, apenas se registrou port. desempenho, remetendo o leitor perplexo ao

verbo performance, segundo a lição do original francês. É curiosa a justificativa dos tradutores³²: 19) o termo inglês (sic!) já estaria consagrado em português, particularmente na metalinguagem da Lingüística e 29) o termo já estaria vinculado à teoria lingüística que o lançou, enviando o leitor automaticamente à gramática gerativa.

Semelhante variação terminológica em português se constatou inicialmente com o termo ingl. phrase marker, traduzido por port. marcador de frase, enquanto em francês se passou a usar marqueur syntagmatique, ao lado de indicateur syntagmatique, passando este último a ser o modelo para o termo português finalmente consolidado: indicador sintagmático.

Com o fito de exemplificar problemas advindos da transferência terminológica a nível apenas semântico, citemos um termo da literatura sociolingüística. Trata-se do termo ingl. vernacular, para o qual se está propondo port. vernáculo (ao lado de vernacular, sendo este último um simples empréstimo do tipo 3, cf. acima). Em ambas as línguas a palavra provém do lat. vernaculu "referente a escravo nascido na casa do senhor". Na língua portuguesa, vernáculo pode significar 19 Adj.: próprio da região em que se está, nacional. 29 Adj.: genuíno, correto, puro, castiço (referente à linguagem); 3) Subst.: idioma próprio de um país. AUBÉLIO BUARQUE DE HOLANDA registra cinco e LAUDELINO FREIRE³³) sete verbetes, todos em torno do mesmo significado básico, referente à pureza e castidade lingüística.

Voltemos à transferência terminológica de ingl. vernacular. Quando WILLIAM LABOV e outros passaram a empregar o termo "black English", houve nos Estados Unidos uma forte reação entre especialistas americanos em "Black Studies", e por parte de intelectuais negros, objetando que a introdução desse termo deixaria implícita uma dicotomia da qual eles, falantes

negros educados da língua inglesa, naturalmente não participavam. LABOV propôs então o termo black English vernacular, BE vernacular ou simplesmente a (menos comprometedora) BEV, para designar um dialeto relativamente uniforme, falado hoje pela maioria da juventude negra em grande parte dos Estados Unidos, especialmente nas grandes áreas urbanas³⁴⁾. Neste sentido, LABOV utilizou também o conceito vernacular culture, ambiente cultural que abrangeria os falantes de BEV.

Em outra publicação³⁵⁾, LABOV definiu o vernacular principle, em que o termo vernacular se apresenta com um conteúdo um pouco modificado. De acordo com esse princípio, se postula a existência de um estilo regular em sua estrutura e em relação à evolução da língua. Neste estilo, ainda de acordo com LABOV, se prestará o mínimo de atenção à própria fala; é um estilo espontâneo, descontraído, informal. É no sentido de dialeto não-padrão que o termo ingl. vernacular foi empregado por JOHN LYONS e traduzido simplesmente por vernáculo em língua portuguesa.³⁶⁾ Evidencia-se um aspecto problemático: o significado original de port. vernáculo na linguagem comum erudita, registrada pelos nossos melhores lexicógrafos, exibe significados que colidem frontalmente com o significado que os sociolinguistas atribuem ao ingl. vernacular. Trata-se pois, de uma tentativa de transferência terminológica do tipo 4 (cf. acima), porém com graves inconvenientes para a língua receptora.

Uma curiosidade recente relativa a equivalências terminológicas interlingüísticas contém a recente obra introdutória do já referido JOHN LYONS "Language and Linguistics" em sua tradução brasileira. Neste, as tradutores optaram por traduzir a primeira palavra do título por língua(gem), utilizando o recurso gráfico dos parênteses, para melhor exprimir em portu-

guês a ambigüidade semântica do termo inglês language (port. língua ou língua). Embora revestindo de originalidade signíca o título do livro, tal inovação causa tropeços à leitura do texto, onde foi mantida, e a meu ver, não deveria ser incluída numa segunda edição daquela excelente livro introdutório.

9. Conclusões e perspectivas

Uma metalinguagem ou terminologia científica, especialmente na macro-área de Ciências Humanas e Sociais, diferentemente da terminologia técnica e industrial, não pode ser padronizada de cima para baixo; ela surge ao longo do desenvolvimento da respectiva ciência, circula por meio de publicações, e é utilizada espontaneamente pelos cientistas que se aglutinam em torno de um determinado paradigma científico (na acepção de THOMAS S. KUHN). Por outro lado, é inagável que qualquer dicionarização tem como efeito secundário uma certa consolidação terminológica na área. No caso brasileiro, a metalinguagem da Lingüística vem se formando quase que exclusivamente com base em modelos estrangeiros em língua inglesa e francesa, servindo de estágio mediador, por vezes, a língua espanhola. Em escala menor a literatura especializada originariamente publicada em língua alemã, via de regra, vem ao conhecimento dos lingüistas brasileiros também através de traduções espanholas.

De um modo geral, a metalinguagem da Lingüística brasileira parece ter acompanhado de modo satisfatório os padrões internacionais, desde MATTO-SO CÂMARA JR., ao qual sempre preocuparam as questões terminológicas e a es-correita expressão em língua portuguesa dos resultados científicos da área. Ao mesmo tempo em que utilizou uma metalinguagem coerente e sóbria, evitou os exageros de uma subserviência lingüística na terminologia, sugerindo e-

quivalentes vernáculos adequados em relação a termos e conceitos estrangeiros.

Seria inegável a relevância da publicação de glossários e dicionários terminológicos da Linguística atualizados em língua portuguesa, de preferência por subáreas, e acompanhadas de bibliografia atualizada em nível internacional. Questionamos contudo a sua prioridade, se grandes verbas tiverem que ser alocadas para tal fim, considerando existirem tantas outras subáreas da Linguística brasileira ainda carentes de investigações (cf. o documento "Avaliação & Perspectivas 1982" do CNPq, no prelo). O atual estado de coisas, considerando a produção teórica e terminológica, tornaria qualquer projeto que se proponha a cobrir em nível atualizado toda a área da Linguística uma quimera, especialmente no Brasil, com nossas crônicas dificuldades de informação e falta de material bibliográfico atualizado. Com isto não se pretende negar a importância que teriam, por exemplo, glossários enciclopédicos especializados para o Ensino de Línguas, Psicolinguística, Sociolinguística, etc., visando sempre um grupo-alvo que inclui cientistas de áreas afins e vizinhas. Poder-se-ia, inclusive, traduzir criteriosamente obras estrangeiras atualizadas no gênero, adaptando-as sempre que possível à nossa realidade linguística.

Referências bibliográficas

- 1) Arntz & Picht 1982, p. 41.- 2) apud Arntz & Picht 1982, p. 43.- 3) Wunderlich 1981, p. 200 s.- 4) apud Marouzeau 1969, p. IX.- 5) Ibid.- 6) Ibid.-
- 7) Wunderlich 1981, p. 184 s.- 8) adaptado de Wunderlich 1981, p. 211 ss.-
- 9) cf. Rawet 1975, pp. 32, 68 e 73.- 10) apud Crystal 1980, p. 1.-
- 11) Cohen 1974, p. 3.- 12) Ibid.- 13) Lyons 1982, p. 53.- 14) Pei 1966, p. V.-
- 15) Crystal 1980, p. 2.- 16) Lyons 1979, p. XX (Apr. vers. port.).- 17) Rawet 1975, p. 90 s. et passim.- 18) Lyons 1979, p. XXI (Apr. vers. port.).- 19) Ibid.-
- 20) cf. Rose 1981, p. 89 ss.- 21) Rawet 1975, p. 235 et passim.- 22) Lyons 1979, p. XXXI (Apr. vers. port.).- 23) Naro 1976, p. 102.- 24) Mattoso Câmara Jr. 1959, p. 24 s.- 25) Scliar Cabral 1974, p. 140 e Elgin 1974, p. 10.- 26) Rawet 1975, p. 31 s. e Lopes 1980, p. 197 ss.- 27) Elgin 1974, p. 10.- 28) Lyons 1979, p. XIX (Apr. vers. port.).- 29) Lopes 1980, p. 194 s.- 30) Lyons 1979, p. XX (Apr. vers. port.).- 31) Rawet 1975, p. 70. Essa referência é especialmente elucidativa para o uso da metáfora na elaboração de um conceito científico. Veja-se também Marcoschi 1976, p. 78 ss.- 32) Dubois et al. 1978, p. 464. O Novo Dicionário da Língua Portuguesa, 1ª edição (1975) de Aurélio Buarque de Holanda Ferreira não registra essa acepção dos verbetes desempenho e performance.- 33) Laudelino Freire, Grande e novíssimo dicionário da língua portuguesa (1943/44), p. 5173 é mais enfático: que mantém correção e pureza no falar e no escrever (falando e escrevendo).- 34) Labov 1974, p. XIII ss., p. 289.- 35) Labov 1972, p. 112.- 36) Lyons 1982, p. 253.-

Bibliografia

- AROLD, H. T. et al. 1974: Grundgriffe der Literatur- und Sprachwissenschaft. Band 2: Sprachwissenschaft (dtv-NR 4227). München, Deutscher Taschenbuchverlag GmbH
- ARNTZ, R. & PICHT, H. 1982: Einführung in die Übersetzungalekzogene Terminologiearbeit. Wiesbaden, Georg Olms
- RAWET, O. R. 1980: "Categories of code-switching in Hispanic communities: untangling the terminology." Sociolinguistic Working Paper Nr. 76, Southwest Educational Development Laboratory. Austin, Texas
- BEAUVISISTE, E. 1976: Problemas de lingüística geral. São Paulo, Nacional
- BOREA, P. S. 1976: Pequeno vocabulário de lingüística moderna. 2a. edição, São Paulo, Nacional
- NORRÁ, P. S. 1979: Teoria sintática. São Paulo, T. A. Queiroz / FEUSP
- BLESSWAIN, H. et al. 1975: Lexika der Sprachwissenschaften. Terminologie. Teil 2". Deutsche Sprache 1, p. 255-269
- COHEN, D. (ed.) 1974: Explaining linguistic phenomena. Washington, Hemisphere

- CRYSTAL, D. 1980: A first dictionary of linguistics and phonetics. London, Deutsch
- DUBOIS, J. et al. 1978: Dicionário de lingüística. São Paulo, Cultrix
- DUCROT, O. e TODOROV, T. 1974: Dicionário das ciências de linguagem. 2a. edição. Lisboa, D. Quixote
- DUCROT, O. e TODOROV, T. 1972: Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage. Paris, Seuil 1972
- GALLISSON, R. 1976: Dictionnaire de didactique des langues. Paris, Hachette
- ELGIN, S. H. 1974: Que é a lingüística? Rio de Janeiro, Zahar
- QUILLBERT, L. 1975: La créativité lexicale. Paris, Larousse
- JOTA, Z. DOS S. 1976: Dicionário de lingüística. Rio de Janeiro, Presença
- KATZ, C. S. et al. 1975: Dicionário básico de comunicação. Rio de Janeiro, Paz e Terra
- KUHN, TH. S. 1973: Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen. Frankfurt, Suhrkamp
- LABOV, W. 1974 (1972): Language in the inner city. Studies in the Black English vernacular (Conduct and Communication no. 3). Philadelphia, University of Pennsylvania Press
- LABOV, W. 1972: "Some principles of linguistic methodology". Language in Society 1 (1), p. 97-120
- LEWANDOWSKI, T. 1979-80: Linguistisches Wörterbuch (Uni-Taschenbücher 200). Heidelberg, Quelle & Meyer, 3 vols.
- LOPES, E. 1980: Fundamentos de lingüística contemporânea. São Paulo, Cultrix
- LYONS, J. 1979: Introdução à lingüística teórica. São Paulo, Nacional
- LYONS, J. 1971: Introduction to theoretical linguistics. Cambridge, CUP
- LYONS, J. 1981: Language and linguistics. An introduction. Cambridge, CUP
- LYONS, J. 1982: Língua(gem) e lingüística. Uma introdução. Rio de Janeiro, Zahar
- LYONS, J. 1976: Novos horizontes em lingüística. São Paulo, Cultrix
- MACEDO, W. 1979: Dicionário de gramática. Rio de Janeiro, Ed. de Ouro
- MARCUSOII, L. A. 1976: Die Methode des Beispiels. (Erlanger Studien Bd. 13). Erlangen, Palm & Enko
- MAROUZFAU, J. 1969 (1951): Lexique de la terminologie linguistique. 3a. edição. Paris, Paul Geuthner
- MAIOS, F. GOMES DE. 1978: "Influência da lingüística em livros de Português". Tempo Brasileiro 53 / 54 (Tobato, L. et al. Lingüística e ensino do vernáculo). Rio de Janeiro, Vozes
- MAITOSO CÂMARA JR. J. 1978 (1956): Dicionário de lingüística e gramática referente à língua portuguesa. 8a. edição. Petrópolis, Vozes
- MAITOSO CÂMARA JR., 1959: Princípios de lingüística geral. Como introdução aos estudos superiores da língua portuguesa. 3a. edição revista e aumentada. Rio de Janeiro, Acadêmica
- MARTELLET, A. 1976: Conceitos fundamentais da lingüística. Lisboa, Editorial Presença

- NARO, A. J. (org.) 1976: Tendências atuais da lingüística e da filologia no Brasil. Rio de Janeiro, Francisco Alves
- ONISHI, M. (ed.) 1981: A grand dictionary of phonetics. Tokyo, The Phonetic Society of Japan
- PEI, M. 1966: Glossary of linguistic terminology. New York, Anchor Books
- PERINI, M. 1976: Gramática gerativa. Introdução ao estudo da sintaxe portuguesa. Belo Horizonte, Vigília
- RABAÇA, C. A. et al. 1978: Dicionário de comunicação. Rio de Janeiro, Codecri
- RONDEAU, G. 1981: Introduction à la terminologie. Montréal, Centre Éducatif et Culturel
- ROSE, M. G. (ed.) 1981: Translation spectrum. Essays in theory and practice. Albany, State University of New York
- RUET, N. 1975: Introdução à gramática gerativa. São Paulo, Perspectiva / EDUSP
- SCHNEELE, H. 1973: Sprachphilosophie und Linguistik. Prinzipien der Sprachanalyse a priori und a posteriori. (RODORO Bd. 30). Reinbek b. Hamburg
- SCLAR CABRAL, L. 1974: Introdução à lingüística. 2a. impressão. Porto Alegre, Globo
- TODONOV, T. & DUCROT, O. 1977: Dicionário enciclopédico das ciências da Linguagem. São Paulo, Perspectiva
- VERMEER, H. J. 1971: Einführung in die linguistische Terminologie. München, Nympherburger
- WELKE, W. 1974: Moderne Linguistik: Terminologie, Bibliographie. Vols. I, II. München, Max Huber
- WUNDERLICH, D. 1981 (1974): Grundlagen der Linguistik (MV-Studium, Bd. 17). Reinbek b. Hamburg, Westdeutscher Verlag
- WINTER, E. 1979: Einführung in die Allgemeine Terminologielehre und Terminologische Lexikographie. Vols. I, II. Viena e Nova Iorque, Georg Olms

RELEVÂNCIA E OBJETO DA LINGÜÍSTICA

Eduardo Roberto Junqueira Guimarães

(UNICAMP - PUC/CAMPINAS)

0. Tomando-se como tema a questão da relevância de uma atividade humana, e a produção científica é uma atividade humana, pressupomos que ela é relevante e o é enquanto tal e em relação a alguma coisa ou para uma dada finalidade. No caso específico desta mesa, estamos considerando a relevância científica da lingüística. Ou seja, estamos, entre outras coisas, pressupondo que a lingüística é uma ciência e que ela é relevante, isto é, tem alguma finalidade enquanto tal.

Mas a lingüística, todos sabemos, não tem a unidade que o título desta mesa (Relevância Científica da Lingüística) poderia fazer supor a pessoas menos próximas das atividades dos lingüistas. E como estas diferentes lingüísticas podem ser distinguidas pela diferente constituição de seu objeto e porque a diferença na constituição do objeto corresponde a um corte diverso do real, ou seja, corresponde ao estabelecimento de uma visão diferente do real, procuraremos, de nossa parte, levantar alguns pontos sobre a questão do objeto da lingüística e da sua relevância. Isto porque consideramos que a forma como se define o objeto de conhecimento da lingüística vai colocar diversamente a questão da sua relevância.

1. Para colocar a questão do objeto, poderíamos retomar o que nos diz Gianotti (1980). Falando sobre as tarefas das ciências ele considera que elas são basicamente duas. A primeira é uma tarefa representativa pela qual a ciência "procura estabelecer um modelo reduzido dos acontecimentos, uma estrutura lingüística que se reporte a uma parte estruturada do real" (Gianotti, 1980, 7). A segunda corresponde a definição de seu próprio objeto:

"À ciência cabe desenhar os contornos precisos da parte da natureza cujo interior é necessário conhecer e controlar". (Gianotti, 1980, 7).

Sobre a definição do objeto pela ciência, Gianotti a considera tanto teórica quanto prática. Pois, se teoricamente é necessário circunscrever um campo da realidade, esta circunscrição depende de que se possa produzir com isso algo útil ao consumo dos homens. Segundo Gianotti, "não é, pois, a consciência soberana que, graças a um gesto transcendental, cliva a realidade em várias regiões, mas a própria modalidade do trabalho que, conformando homem e natureza, dispõe o real em setores independentes" (Gianotti, 1980, 8).

Falar deste cruzamento entre o prático e o teórico é, talvez, uma maneira de mostrar, na própria forma de constituição da ciência, os índices da sua não-neutralidade (não confundir com não-objetividade). Assim o cientista (e o lingüista, portanto) tem uma atividade política, social, mesmo que vivesse nos limites estreitos de sua sala de trabalho.

No nosso caso, temos a considerar que nossa atividade se desenvolve num país capitalista, em desenvolvimento e em crise (não estou querendo dizer que a crise é unicamente brasileira, mas não cabe aqui discutir os fundamentos desta crise).

No que diz respeito à relação entre capitalismo e ciência, parece adequado lembrar que o capitalismo procura dar a maior liberdade possível à inventividade do cientista, empurrando-o, em contrapartida, para lugares capazes de produzir aquilo de que o capitalismo necessita. Assim o cientista depende de agentes que, por diversas formas, incluindo a econômico-financeira, limitam sua atividade, ao mesmo tempo em que procuram dar-lhe condições materiais suficientes para que a ciência produza bens capazes de sus-

tentar o desenvolvimento do capitalismo.

É nessa perspectiva, perguntar sobre a relevância da lingüística seria perguntar o que a lingüística poderia produzir para o sistema capitalista. Ou dito de forma mais especificada: o que a lingüística poderia produzir para o sistema político-econômico de uma país como o nosso.

Mas não me parece que a questão da relevância da lingüística tenha que ser colocada como interior a um sistema político-econômico determinado. Na verdade, o sentido de uma atividade humana, no caso a lingüística, é aquele que se dá a ela. Ou mais especificamente, o sentido da atividade do lingüista deve ser dado pelos próprios lingüistas na discussão destes, entre si, e com toda a sociedade. E me parece que a pergunta não é o que a lingüística pode fazer de útil dentro de um certo sistema estabelecido, mas o que os lingüistas, enquanto tal, podem fazer para que a sociedade brasileira possa encontrar caminhos que resolvam seus problemas (dela).

Poder-se-ia, inclusive, dizer que a lingüística não tem nada a oferecer neste caso. Ela nem é capaz de produzir bens de consumo, para o sistema capitalista, nem elementos que questionem e encaminhem soluções para os problemas socio-político-econômicos brasileiros.

2. Para melhor encaminhar estes aspectos, põe-se a questão do objeto.

2.1. De modo rápido, parece possível dizer que os estudos lingüísticos, hoje, conseguiram superar a situação inaugurada por Saussure, na qual a definição do objeto próprio da lingüística era excessivamente restrita e, ao mesmo tempo, descolava a linguagem do mundo para poder estudá-la como um sistema fechado. Mas esta superação não significa, pelo menos até agora, o fim da lingüística que distancia o objeto lingüístico, como sistema, do extralín-

glístico. Simplesmente, estas duas posições convivem hoje. Assim, se de um lado temos a lingüística gerativo-transformacional, temos de outro os estudos sobre a enunciação (um certo tipo de pragmática), que se fazem numa área com clara influência da filosofia da linguagem ordinária.

Uma redefinição do objeto, de outra natureza, a relativa aos níveis que a lingüística pode alcançar, levou à possibilidade do estudo do nível do texto.

Além disso os estudos sobre a linguagem procuram incluir no seu objeto, as relações da linguagem com a ideologia, abrindo os caminhos para a análise do discurso. E avançando, então, para áreas interdisciplinares, com indistigável boa vontade, tem consolidado, por exemplo, disciplinas como a psicolingüística e a sociolingüística, além do desenvolvimento dos estudos da linguagem na relação com a cultura, que se faz entre a lingüística e a antropologia. Assim, a recusa ao objeto fechado de conhecimento levou os estudos sobre a linguagem para a discussão com outras ciências e para a inclusão, no estudo da linguagem, de elementos considerados, até não muito tempo, como não-lingüísticos.

Desse modo, hoje, certas correntes da lingüística incluem no seu objeto o indeterminado, rompendo com a concepção de que tudo no objeto lingüístico são segmentos que de algum modo se relacionam. Observem-se, por exemplo, os trabalhos de Carlos Vogt (1977, 1980) que consideram a linguagem como uma ação dramática e que consideram que o lingüístico, num texto, se encadeia com algo que não é um segmento do próprio texto. Considere-se também a distinção entre segmentar e recortar feita por Eni Oriandi (1981). Com esta distinção ela procura mostrar que a técnica descritiva de segmentação é insuficiente para a análise do discurso.

2.2. A questão agora seria: em que medida este alargamento do objeto da lingüística está definido, não só por razões teóricas, mas também por razões práticas?

É bom lembrar aqui duas coisas. A) a ciência num país capitalista é estimulada a ter uma certa independência que será apropriada pelo sistema. Um país, para manter a dominação, precisa dominar, através de alguns de seus segmentos, todos os tipos de conhecimento sobre um certo fenômeno. B) Note-se, por exemplo, que a lingüística americana tem contornos claramente distintos da lingüística europeia. E nos Estados Unidos há uma tendência e predominância de um tipo de conhecimento sobre a linguagem que não inclui reflexões históricas. Isto, porque, para um país dominante, nada melhor do que banir o histórico para procurar manter o presente.

E quanto ao Brasil neste caso? O Brasil é um país do terceiro mundo e poderíamos dizer que sua vida cultural se caracteriza por refletir (como espelho) momentos predominantes da vida cultural dos países desenvolvidos. Assim a vida científica brasileira não tem uma história própria, mas uma história emprestada e descontínua.

A definição prática do objeto de conhecimento da lingüística no Brasil tem, então, muito da influência da definição deste objeto feita em outros lugares. Nos últimos anos, a lingüística brasileira tem sido, predominantemente, de inspiração americana.

Há que se ressaltar aqui, no entanto, que a lingüística brasileira, hoje, já intervém na discussão e nos desdobramentos da lingüística atual. E de modo tal que o Brasil começa a contribuir para a discussão geral da lingüística. E, sem dúvida, esta intervenção do Brasil tem sido tanto mais positiva, quanto mais se tem aqui proposto soluções diversas daquelas

propostas pela lingüística predominante. Os trabalhos a que temos referido e nos referiremos no decorrer deste texto, por exemplo, têm, em geral, esta característica. Assim, num país periférico como o Brasil, a definição de objetos novos de conhecimento têm um espaço privilegiado, já que podemos, lançando mão desta nossa condição, propor caminhos próprios e novos, capazes de redirecionar as perspectivas da lingüística.

3. Ainda sobre a questão do objeto se coloca um outro aspecto, que me parece ligado à condição que a lingüística teve de paradigma das ciências humanas. A perda desta condição está ligada à superação, ainda não totalmente generalizada, de uma atitude metodológica que considera possível o transporte de uma metodologia para o estudo de um outro objeto, como se a definição do objeto não fosse, ela própria, metodológica. Assim, com um certo conjunto de categorias definidas para a linguagem, se começa a ver fatos não lingüísticos. Ou ainda, com categorias definidas para se observar um certo fenômeno lingüístico se começa a analisar outros fatos, tendo, para isso, que abrir mão do propriamente específico do outro fenômeno.

Neste último caso está, por exemplo, a questão do processo de aquisição da linguagem. Sobre este problema Claudia Lemos (1982) nos mostra como não se pode preterir a questão histórica no estudo do processo de aquisição da linguagem, sob pena de se estar prefixando o que se procura, chamando-se de nome, verbo elementos que não podem ser assim classificados, já que estas categorias nada dizem sobre os fatos de certos momentos iniciais da aquisição da linguagem. Assim, tomar uma teoria lingüística, feita para a linguagem do adulto, e tentar estudar a aquisição da linguagem por esta ótica é esquecer o fundamental no referido processo.

4. Como, então, considerar a questão da definição do objeto da lingüística e da sua relevância?

4.1. Por um lado, poderíamos dizer que a atitude científica de redefinir o objeto é fundamental para a lingüística enquanto tal, pois só assim ela estará produzindo, efetivamente, um conhecimento novo sobre a linguagem, inclusive porque estará incluindo novos fatos. Observe-se, no entanto, que esta atitude deve estar sempre ligada à consciência de que a mera transposição metodológica para a análise de novos fatos é incapaz de ver nos novos fatos o que há neles de diferente, para ver simplesmente, o conhecido. É preciso superar definitivamente a concepção de que a lingüística é paradigma para as ciências humanas, ou mesmo para suas áreas interdisciplinares, ou de que uma teoria é paradigma para outras teorias.

A redefinição do objeto, além de permitir, por exemplo, um melhor estudo de processos da aquisição da linguagem, pode levar a uma descrição mais interessante e mais reveladora de fatos da Língua Portuguesa, ou das línguas em geral. Os estudos ligados à enunciação têm nos dado resultados interessantes a este respeito. Como exemplo relembra alguns dos trabalhos de Vogt (1977,1980) sobre os operadores argumentativos.

Nesta perspectiva, é, também, extremamente importante que os lingüistas mantenham, sempre, toda pluralidade possível, teoricamente, sem nenhuma atitude de exclusão ou constrangimento para nenhum tipo de reflexão sobre a linguagem, por mais desnecessária que ela nos possa parecer. Com isto não estou querendo dizer que se deve calar sobre tais discordâncias. Pelo contrário, estas discordâncias devem ser efetivamente colocadas com toda objetividade possível (não estou dizendo neutralidade).

4.2. O outro lado da questão da relevância que pretendo tocar

aqui é a questão da relevância da lingüística para a vida sócio-política brasileira.

Não me parece adequado se perguntar, simplesmente, como já dissemos, o que os lingüistas podem fazer para produzir bens de consumo de alguma espécie, tal como, por exemplo, livros, livros didáticos, etc. A lingüística deve se perguntar quais os temas sobre a linguagem são importantes para o encaminhamento de problemas da vida brasileira, e procurar desenvolver sobre eles conhecimentos adequados. A este respeito observem-se, por exemplo, as pesquisas sobre leitura desenvolvidas por Perini, Mary Kato e Ângela Kleinman, para citar somente alguns nomes. Alguns resultados dessas pesquisas, assim como outros trabalhos, foram apresentados num encontro sobre este assunto na PUC de São Paulo. E alguns dos textos apresentados nesse encontro foram já publicados: Kato(1982) - texto sobre o papel, no processo da leitura, da memória a curto, médio e longo prazo; e Orlandi(1982) - texto sobre a noção de sujeito e a relatividade do conceito de legibilidade. Estes trabalhos, de um certo modo, podem resgatar a lingüística da incômoda situação de forçar ao ensino do Português, ou de línguas em geral, simplesmente, monótonos e ineficazes exercícios "estruturais" e de "transformação".

A pergunta aqui, na verdade, é de que modo o lingüista, enquanto tal, pode se colocar na discussão dos problemas brasileiros atuais. Sem dúvida, esta posição pode ser hoje tomada, pela comunidade dos lingüistas, na medida em que esta comunidade tem avançado na redefinição de seu objeto e inclui hoje conhecimentos capazes de permitir uma reflexão específica sobre problemas brasileiros. Uma lingüística que considera problemas da enunciação, da ideologia, aspectos culturais (portanto aspectos históricos) pode, de um lado, desvelar, numa atividade crítica, integrada ao próprio fazer

científico, o jogo de poder, a configuração ideológica do discurso oficial, do discurso pedagógico, do discurso sobre questões cruciais para a vida nacional, como a questão das minorias, as questões sobre energia atômica, a questão indígena, etc. E nós sabemos que há já trabalhos importantes nesta área que têm contribuído, e poderão contribuir de modo mais definitivo na medida em que a comunidade dos lingüistas se apresente como interlocutora na vida nacional.

Como exemplos de trabalhos deste tipo podemos citar os textos de Ataliba Castilho e Leda Bisol sobre heterogeneidade lingüística; os trabalhos de Eni Orlandi, Marcuschi, Sírio Possenti e Erimita Motta sobre o Discurso nas Formas Institucionais de Educação; e os trabalhos de Aryon Rodrigues, Adair Palácio e Ruth Monserrat sobre as línguas indígenas. Todos eles publicados no Boletim 3 da ABRALIN (Guimarães e outros, 1982) e apresentados nas atividades desta associação na última SBPC. E isto mostra, de um lado, a atividade lúcida da ABRALIN e o fato de que este tipo de discussão se faz com proveito, em grande parte, no espaço de uma classe determinada e não de modo pessoal e individual.

E esta verdade da lingüística que inclui o histórico, estará, inclusive, pelo simples desenvolvimento de conhecimentos deste tipo sobre a linguagem, configurando um conhecimento que se fundamenta, entre outras coisas, na hipótese de que o movimento, o processo, a mudança, não é mero acessório dos fatos, mas é constitutiva deles. E assim, a atividade científica dos lingüistas, por si só, já será uma forma de contestação da idéia de dominação que nos tem tentado silenciar.

5. Parece-me, então, que se os lingüistas brasileiros se colocarem na posição de que a redefinição constante do objeto da lingüística, incluín-

do a concepção geral de que a linguagem não é só uma estrutura que se define independentemente do mundo e é mais que um conjunto de frases, eles poderão: modificar o próprio conhecimento sobre a linguagem; produzir descrições mais ricas do Português; dialogar de modo afetivo com outras ciências e desenvolver conhecimentos sobre fatos interdisciplinares, como, por exemplo, os relativos à aquisição da linguagem; discutir, enquanto lingüistas, problemas da vida nacional, procurando interferir substancialmente na escolha dos rumos da vida brasileira como um todo, ou setorialmente: o rumo da escola brasileira, o rumo da política sobre as minorias brasileiras, etc.; e desenvolver conhecimentos adequados para a melhoria, e uma melhoria que nos interessa, do ensino do português ou do ensino de modo geral.

BIBLIOGRAFIA

- GIANNOTTI, J. A. (1980) "Ciência para o Desenvolvimento". Exercícios de Filosofia. Petrópolis, Vozes/GERRAP, pp. 5-15.
- GUIMARÃES, E. R. J. e outros (1982) Boletim 3. ABRALIN, Recife.
- KATO, M. A. (1982) "Reconhecimento Instantâneo e Processamento em Leitura". Linguagem Oral, Linguagem Escrita. Série Estudos-8, Uberaba, Fiube, pp.9-17.
- LEMOS, C. T. C. de (1982) "Sobre Aquisição de Linguagem e seu Dilema (Pecado) Original". Boletim 3. ABRALIN, Recife, pp. 97-126.
- ORLANDI, E. L. P. (1981) "Linguagem e História: a Questão dos Sentidos". Trabalho apresentado no V Encontro Nacional de Lingüística, PUC, Rio de Janeiro.
- ORLANDI, E. L. P. (1982) "Uma Questão de Leitura: a Noção de Sujeito e a Identidade do Leitor". Cadernos PUC, 14. Cortez, São Paulo.
- VOGT, C. (1977) "O Intervalo Semântico". São Paulo, Cultrix.
- VOGT, C. (1980) "Linguagem, Pragmática e Ideologia". São Paulo, HUCITEC/FUNCAMP.

A TIPOLOGIA SINTÁTICA E SUA RELEVÂNCIA

PARA A LINGÜÍSTICA

Lucy Saki (IBITCAMP)

Embora remonte à antiguidade o interesse de estudiosos da língua por questões que se incluem no âmbito da tipologia, pode-se dizer que esta foi, até bem recentemente, um dos menos elaborados ramos da lingüística.

Até fins do século XIX o material lingüístico disponível era escasso, e havia o domínio quase absoluto da lingüística histórico-comparativa. Somente a partir dessa época a atenção se voltaria para o estudo tipológico das línguas.

No decorrer de sua história a tipologia lingüística passou por períodos difíceis em que foi praticamente ignorada ou criticada, como no período dos neogramáticos ou no período entre as duas guerras quando, segundo Jakobson (1967), a simples menção do termo tipologia despertava desconfiança. Sem detalhar as causas dessas atitudes negativas, entre outros mencionaremos apenas o fato de que a tipologia lingüística surgiu em bases muito estreitas, identificada com classificações morfológicas e com estudos impregnados de idéias evolucionistas e avaliativas, tendo as críticas a esses aspectos se refletido negativamente na tipologia de modo geral.

Contudo, por volta de meados deste século, com o desenvolvimento de novas concepções sobre a língua e novos métodos de pesquisa, a questão tipológica sofreu, juntamente com outras questões lingüísticas, uma reavaliação quanto aos princípios e objetivos. Novas posturas surgiram, ampliou-se o âmbito das pesquisas e os estudos tipológicos foram se tornando um dos problemas centrais da investigação lingüística.

No Brasil, entretanto, a tipologia lingüística continua muito pouco conhecida. E isto é lastimável, principalmente considerando-se que dispomos de um material muito rico - um grande número de línguas de diferentes famílias, com diferentes estruturas, apresentando traços muitas vezes únicos no mundo. A análise tipológica dessas línguas poderá, sem dúvida, trazer uma contribuição valiosa para a própria tipologia e para a lingüística de um modo geral.

Nessas condições, foi particularmente importante a inclusão da tipologia na programação do VIII Instituto Brasileiro de Lingüística. Esta inclusão reflete o reconhecimento da relevância da tipologia lingüística e constitui um passo importante para uma melhor divulgação da mesma entre nós.

Fomos incumbidos de abordar a questão da relevância da tipologia sintática para a lingüística. Antes, porém, parece-nos conveniente apresentar algumas considerações sobre a tipologia em geral.

A tipologia lingüística

Existem várias definições de tipologia lingüística. Embora, via de regra, as diferentes definições concordem em excluir a dimensão histórica dos estudos tipológicos, elas variam no que se refere à determinação do objeto, dos objetivos e dos métodos da tipologia, refletindo diferentes concepções do problema tipológico. Tomadas isoladamente as diferentes definições podem levar a representações incompletas, e mesmo ultrapassadas, do que vem a ser tipologia lingüística.

Assim, algumas definições, como as de Akhmanova (1966), de Bazell (1958) e de Marouzeau (1951) apontam como objeto da tipologia as línguas como um todo. Isto é válido para certas abordagens, como a das classificações morfológicas do séc. XIX (que conquanto se baseando na estrutura da palavra

buscavam caracterizar as línguas) ou a abordagem caracterológica (que se ocupa do estudo complexo de línguas ou de grupos de línguas). Numa visão mais atual, contudo, objetos da tipologia podem ser os mais variados fenômenos da língua em seus diferentes níveis: fonemas, sílabas, palavras, construções, propriedades, processos, etc.

Frequentemente a tipologia é apresentada como uma disciplina que se ocupa da classificação de línguas (cf. Bazell, 1958; Borba, 1976; Ducrot, 1976). Embora a tipologia de uma forma ou de outra leve a uma classificação, ela não tem necessariamente que ser classificacional. Além de classificar, a tipologia ocupa-se da "sistematização, inventarização de fenômenos de diferentes línguas" (Uspenskiij, 1962), procura "descobrir as leis gerais da linguagem" (Katsnelson, 1972), interessa-se pelas semelhanças e diferenças entre as línguas. Num enfoque generalizante busca o que há de comum a todas as línguas, os universais lingüísticos. Num enfoque individualizante, como no caracterológico, por exemplo, procura detectar o que há de específico em línguas particulares (Greenberg, 1974). Na opinião de Vinogradov (1973), se considerarmos uma escala que tem por extremos, de um lado os universais (traços comuns a todas as línguas ou à maioria das línguas), e de outro lado os traços individuais (próprios de línguas particulares), a tipologia num sentido amplo abrange todos os traços da escala. Já a tipologia num sentido estrito concentra-se nos traços intermediários, menos gerais que os universais, porém mais gerais que os individuais, ou seja, nos traços chamados de dominantes e recessivos na terminologia de T. Milewski.

Para atingir seus objetivos a tipologia faz uso tanto da indução (extraíndo seus resultados da análise de dados empíricos), quanto da dedução (partindo de uma análise lógica de certos traços, fenômenos, etc. para

sua posterior aplicação aos dados).

Atualmente é possível uma tipologia bem fundamentada, graças ao desenvolvimento da Lingüística, à existência de materiais e conhecimentos acumulados. A tipologia não é uma simples taxonomia, e mesmo no que se refere ao seu aspecto classificacional ela deve preencher uma série de requisitos, entre os quais o de ser informativa e o de ter força explicativa.

Tipologia Sintática. Conforme já mencionado, a tipologia era essencialmente morfológica em seus primórdios. Com o advento do estruturalismo a análise se estenderia aos diferentes níveis da língua. Mais tarde, um interesse específico pela tipologia sintática viria a se acentuar, e ganharia força com o surgimento de teorias que postulam a centralidade da sintaxe.

Na América o grande impulso para a tipologia sintática seria dado pelo trabalho pioneiro de Greenberg "Some universals of grammar with particular reference to the order of meaningful elements", apresentado em Nova York na conferência sobre universais lingüísticos, em 1961, e publicado pouco depois. Neste trabalho Greenberg procura definir a tipologia de ordem básica das palavras, i.é., dos constituintes, correlacionando certos fatores ligados à ordem dos elementos na oração e no sintagma nominal, e apresenta uma série de universais sintáticos.

Posteriormente surgiram tentativas de generalizar as considerações de Greenberg, como a de W. Lehmann, por exemplo.

Para Lehmann (1978) a análise tipológica tem a sintaxe como componente central, e se baseia na estrutura da oração e de seus constituintes. A construção sintática mais importante - a do verbo e seu objeto - permite distinguir os dois tipos sintáticos fundamentais VO e OV, e as demais cons-

truções e propriedades das línguas devem ser examinadas em suas relações com o modelo básico.

Na URSS, onde o interesse pela tipologia lingüística foi sempre muito pronunciado, os estudos tipológicos no campo da sintaxe se iniciaram bem antes. I. I. Meshtshamínov, por exemplo, considerava que a sintaxe era central, tendo a morfologia e a fonologia papéis subalternos, embora necessários. A seu ver categorias sintáticas como sujeito, objeto, predicado eram universais, manifestando-se de modo diferente em diferentes línguas. Meshtshamínov muito se dedicou ao estudo comparativo dessas categorias. Em seu livro sobre lingüística geral, publicado em 1940, por exemplo, ele analisa o vocábulo-frase, os complexos incorporados, construções possessivas, ergativa, locativa e nominativa, etc.

Atualmente um grande número de especialistas de diferentes países se ocupam da investigação de várias questões relacionadas à tipologia sintática, como orações complexas, ordem de constituintes, negação, interrogação, ergatividade, diferentes tipos de construções, e muitas outras.

Relevância dos Estudos Tipológicos. A importância dos estudos tipológicos para a Lingüística é inquestionável. Um atestado disso é o próprio fato de a tipologia ocupar uma posição central na ciência da linguagem.

A lingüística visa compreender a natureza da linguagem, determinar o que ela tem de específico, explicar o seu mecanismo, compreender as leis gerais concernentes à sua estrutura e ao seu desenvolvimento. Para tanto precisa conhecer as línguas em sua diversidade e determinar o que é essencial nas diferentes línguas. Em outras palavras, precisa conhecer não só a variação, mas também os limites da variação existente nas línguas. Neste sentido, a investigação de línguas ou de tipos de línguas tomados isolada-

mente, investigação à qual as teorias lingüísticas têm se restringido, se bem que de extrema importância, é insuficiente. Com relação aos objetivos acima, resultados adequados só poderão ser obtidos através do estudo conjunto dos diversos tipos de línguas. Consideremos, por exemplo, a questão dos universais, estreitamente relacionada a esses objetivos. Na teoria gerativa, por exemplo, os universais (entendidos como princípios inatos) tem sido formulados com base no estudo aprofundado de uma só língua. Porém os dados de uma só língua, ou mesmo de um número muito restrito de línguas não permitem falsear ou confirmar os universais. Tais dados não são suficientes para a formulação de universais implicacionais, isto é, universais do tipo "se uma língua tem a propriedade X, então ela tem a propriedade Y". O estudo de uma só língua permite apenas concluir que ela tem as duas propriedades em questão, vale dizer, levar a uma afirmação mais forte do que um universal implicacional (Comrie, 1981).

A relevância do estudo dos universais para a lingüística é colocada por B. Uspenskiĭ de uma outra forma. Tal estudo deve determinar "o que pode e o que não pode existir nas línguas", em particular no que se refere às relações de compatibilidade, implicabilidade e exclusão entre distintos fenômenos lingüísticos. "É possível dizer que a investigação dos universais lingüísticos define os limites do espaço lingüístico, isto é, as limitações que se impõem à língua natural e além das quais, em particular, ela não pode sair ao sofrer diferentes tipos de mudanças". Considerando-se que é objeto da ciência conhecer as limitações impostas seja pela própria teoria, seja pelo material investigado, é evidente a relevância da questão dos universais para a lingüística. (Uspenskiĭ, 1970).

A tipologia contribui para a teoria lingüística sob um outro as-

pecto. A investigação tipológica muitas vezes descobre fatos que não se enquadram na teoria ou não são previstos pela teoria, levando, assim, à reformulação, ao aperfeiçoamento da mesma.

Os estudos tipológicos são também muito importantes para a descrição de línguas. Se, por um lado, a tipologia depende diretamente das descrições e, em particular, da qualidade das descrições, por outro lado há uma relação inversa. Ao colocar hipóteses sobre as propriedades das línguas em geral, ao caracterizar os tipos de línguas, ao determinar as relações de compatibilidade, implicabilidade e exclusão entre os fenômenos lingüísticos, etc, a tipologia muito contribui para a descrição de línguas, pois provê o investigador com um quadro de referências para a identificação de fenômenos e processos da língua estudada. Isto é particularmente importante com relação à investigação de línguas para as quais os dados disponíveis são escassos ou inexistentes.

A tipologia lingüística é também muito relevante para o estudo histórico das línguas. Em particular, uma vez que as pesquisas tipológicas descobrem as relações de compatibilidade, implicação e exclusão entre os fenômenos, torna-se possível, a partir do conhecimento de um dado fenômeno prever a possibilidade de existência, a existência ou a inexistência de outro fenômeno. Ou seja, a tipologia provê meios para a formulação e para a verificação de hipóteses relativas à reconstituição. Conforme diz Jakobson (1967) "o nosso poder de predição na reconstituição lingüística se fortalece com os estudos tipológicos".

Muitas outras considerações acerca da importância da tipologia poderiam ser aduzidas, não fossem as limitações de tempo. Acreditamos, contudo, que as considerações aqui apresentadas são suficientes para mostrar a relevância dos estudos tipológicos para a lingüística.

REFERÊNCIAS

- AKHMANOVA, O.S. (1966). Slovar' lingvističeskikh terminov. Moscow, Sovetskaja Enciclopedija.
- BAZELL, C.E. (1958) Linguistic Typology. An inaugural lecture. London.
- BORBA, F.S. (1976) Pequeno Vocabulário de Linguística Moderna. São Paulo, Comp. Editora Nacional.
- COMRIE, B. (1981) Language Universals and Linguistic Typology. Syntax and Morphology. Oxford, Basil Blackwell.
- DUCROT, O. e TODOROV, T. Dicionário das Ciências da Linguagem. Lisboa, Publicações Dom Quixote.
- GREENBERG, J. (1966) "Some universals of grammar with particular reference to the order of meaningful elements". In: J. Greenberg ed. Universals of Language, 2a. Ed. Cambridge, Mass.,
- GREENBERG, J. (1974) Language Typology: a historical and analytic overview Janua Linguarum, Series Minor, 184. The Hague, Mouton.
- JAKOBSON, R. "Os estudos tipológicos e sua contribuição para a Linguística Histórico-Comparativa". In: R. Jakobson, Fonema e Fonologia. Rio de Janeiro, Livr. Acadêmica, pp. 87-99.
- KATSNELSON, S.D. (1972) Tipologija Jazyka i razstavnoe myšlenie. Leningrado, Nauka.
- LEHMANN, W.P. ed... (1978) Syntactic Typology. Austin, University of Texas
- MAROUZEAU, J. (1951) Lexique de la Terminologie Linguistique. 3a. ed. Paris.
- MESHTSHANINOV, I.I. (1940) Obščee Jazykoznanie. Moscow, Učpedgiz.
- MESHTSHANINOV, I.I. (1967) Ergativnaja Konstrukcija v jazykah raslišnyh tipov. Leningrado, Nauka.
- USPENSKIJ, B. (1962) Printsipy Strukturnoj Tipologii. Moscow, MGU
- USPENSKIJ, B. (1970) "Problema universalij v Jazykoznanii". In: Novoe v Lingvistike, vol. V (Jazykovye Universalii). Moscow, Progress, pg. 3-30.
- VINOGRADOV, V.A. (1973) "Metody Tipologii". In: Obščee Jazykoznanie. Metody Lingvističeskikh Issledovanij. Moscow, Nauka pg. 224-256.

Mesa-Redonda 2: A Relevância Pedagógica da Linguística no Brasil

Presidente: Francisco Gomes de Matos (UFPE)

Expositores: Mary Aizawa Kato (PUC/SP)

Ataliba Teixeira de Castilho (UNICAMP)

Margot Levy Mattoso (UFPE)

Dia: 27 de janeiro de 1983

Hora: das 09:00 às 12:00 horas

Local: Auditório do Centro de Artes e Comunicação - UFPE

O ENSINO DE LÍNGUAS APÓS A
IMPLANTAÇÃO DA LINGÜÍSTICA

Mary A. Kato

(PUC/SP)

1. Os questionamentos que têm surgido sobre a relevância pedagógica da Linguística levam-nos a fazer uma análise crítica do que tem ocorrido no Ensino de Línguas desde sua implantação no Currículo Mínimo de Letras. Uma defesa dessa relevância seria pertinente se o público presente fosse constituído de pessoas que fazem esse questionamento; mas em um encontro de lingüistas, para quem essa relevância não precisa ser apontada, julguei mais "relevante" e mais "informativo" fazer um exame crítico dos fatores que levaram eventualmente a esse ceticismo.
2. O primeiro fator diz respeito à época da implantação da Lingüística no Currículo Mínimo: o decreto é de 1962, tendo começado a vigorar em

1963. Foi uma implantação precoce, que levou professores sem formação lingüística a atuarem na base da improvisação, a ensinarem algo que nada tinha a ver com Lingüística ou ainda a ministrarem essa matéria a duras penas, aprendendo Saussure e Mattoso Câmara junto com os alunos.

Apesar de a tradição dos Institutos Brasileiros de Lingüística ter tido início em Porto Alegre, em 1968, somente no ano seguinte, por ocasião da realização conjunta do 29 IBL e 39 Instituto Interamericano de Lingüística (IILEI) na Universidade de São Paulo, teve início a formação de uma comunidade profissional de lingüistas -- fundação da ABEALIN durante aqueles eventos em SP -- dando-se continuidade à instalação de Programas de Pós-Graduação em Lingüística, até então limitados às experiências pioneiras da UNE e da UFRJ. Os poucos iniciados na ciência da linguagem, com raras exceções, eram ex-alunos de Mattoso Câmara, mestres em lingüística recém-chegados do exterior ou participantes de Seminários ou estágios ministrados na UNE e UFRJ, ambos com apoio do Summer Institute of Linguistics.

Em virtude da falta de formação específica da maioria dos professores de Lingüística da década 1963-1973 muitas aberrações podem ter sido cometidas em nome dela. Assim, a ciência passa a ser questionada por culpa de uma legislação precipitada e dessa formação precária que levou professores treinados nessa época, e também autores de livros didáticos, a proporem e utilizarem propostas pedagógicas em cima de conceitos e princípios mal compreendidos.

Hoje, apesar do relativo amadurecimento da Lingüística no Brasil, não estamos a salvo dessas aventuras pedagógicas, pois novos termos que constituem o "dernier cri" na teoria lingüística serão sempre um atrativo e um apelo para aqueles que aderem facilmente à novidade, sem terem aprofundado

e consolidado devidamente seus conhecimentos prévios.

3. Um dos fatores que tem contribuído para o uso inadequado da lingüística na pedagogia de línguas está na falta de uma literatura intermediária de ligação entre as pesquisas lingüísticas e os materiais pedagógicos.

Em países como a Inglaterra, a França e os Estados Unidos qualquer proposta nova na Lingüística teórica é invariavelmente acompanhada de uma literatura de divulgação, que processa pedagogicamente esse material, tornando-o acessível a leitores com menos formação teórica. As grandes teorias nas ciências são, em geral, escritas para serem entendidas apenas por uma comunidade restrita de especialistas. É o discurso de construção da teoria e não aquele da comunicação, visando um público de não especialistas.

Para mantermos o professor de línguas -- materna ou estrangeira -- informado das pesquisas em Lingüística, é imprescindível que desenvolvamos uma literatura desse tipo. Note-se que a maioria das obras de Lingüística publicadas no Brasil são originariamente teses ou dissertações, cujo leitor não é o professor ou autor de livro didático.

Esse tipo de discurso, que não fomos capazes de desenvolver até hoje, é necessário também para garantir a comunicação interdisciplinar: a pedagogia de línguas não se alimenta apenas da Lingüística, mas também da Psicologia, da Literatura, da Teoria da Comunicação, da Sociologia, para não falar de interdisciplinas como a Sociolingüística e a Psicolingüística. Ora, quando reunimos especialistas nessas áreas, em uma mesa-redonda, em virtude de todos trabalharem com um objeto e um objetivo comuns (por exemplo, a leitura), o que observamos frequentemente é uma discussão mais assemelhada a uma conversa de surdos. Se especialistas de formação diversa compartilhando um objeto e um objetivo comuns nem sempre conseguem entender-se, não devemos estranhar que o professor de línguas venha a utilizar termos e

conceitos da Lingüística sem tê-los assimilado. Por isso, é necessário assegurar que os que vão se alimentar de teorias para algum objetivo educacional assimilem idéias ou insights e não apenas 'engulam' termos correspondentes a conceitos mal digeridos.

4. Infelizmente a má utilização não envolve apenas termos: a adoção inadequada de certos princípios postulados nas diversas fases da Lingüística influi também nas posturas pedagógicas de professores e outros pedagogos de línguas, como os assessores educacionais.

Tomemos, por exemplo, do estruturalismo o 'princípio da descrição' em oposição à prescrição e a primazia do oral.

A descrição do oral revela formas não incluídas nas gramáticas tradicionais, como a oração relativa com pronome (O livro que a capa dele é amarela), o desaparecimento de outras incluídas nas gramáticas como o subjuntivo, a partícula se (A porta abriu), a não aplicação de regras preconizadas nas gramáticas (Os bons menino, Os bom menino, Chegou os ovos). Todos esse fatos são apresentados pela descrição lingüística como distamáticas e altamente produtivos na língua oral, muitos deles revelando pressões internas da língua. Ora, o professor consciente desses fatos defronta-se com o problema sério do conceito de "erro". Como proscrever formas que apresentam sistematicidade e produtividade na língua oral viva?

Para muitos a solução foi aceitá-las como novas normas e não marcá-las como "erros" nas redações de seus alunos. Embora para alguns essa opção tenha sido consciente, para outros - principalmente os mais jovens, que são mais sensíveis a qualquer tipo de mudança, e muitos dos quais poucos lêem - o uso dessas formas pelo aluno nada apresenta de anormal pois são formas que eles próprios privilegiam tanto na língua oral como na escrita.

O resultado de tudo isso é que os lingüistas ou os professores com formação lingüística passam a ser vistos como permissivos. É interessante notar que William Safire, célebre jornalista que escreve sobre linguagem no New York Times, opõe a rigidez prescritivista dos gramáticos à permissividade dos lingüistas, o que mostra que essa imagem negativa não se limita ao nosso contexto.

5. Outro princípio que vigorou no estruturalismo foi o do mecanicismo na aprendizagem. A valorização da estimulação leva à crença de que a estratégia básica para o ensino da gramática são exercícios estruturais mecânicos e repetitivos para o aluno interiorizar automaticamente suas regras, sem nenhum trabalho consciente de sistematização. É comum encontrarem-se alunos dessa época que nunca viram, por exemplo, um paradigma verbal.

Se essa técnica de aliciação deu alguns resultados positivos no ensino da língua estrangeira, na qual o aluno precisa automatizar rotinas comunicacionais básicas, a pronúncia das palavras e a entoação de frases, na língua materna o efeito foi insignificante para o tempo dispendido e, às vezes, até negativo, dado o caráter pouco criativo e desmotivador dessas atividades.

6. O princípio mecanicista é substituído, no gerativismo, pelo princípio do inatismo. Este desvaloriza o papel do estímulo externo, atribuindo a aprendizagem a uma programação biológica. Passa-se a falar não mais em ensino, mas em aprendizagem, dado que o papel da estimulação é muito menos importante do que a atividade criativa do aprendiz. Condena-se a aprendizagem mecânica e faz-se a apologia da criatividade. Mas o termo criatividade é entendido por muitos não no sentido Chomskyano, mas no sentido não técnico do termo. O respeito à "criatividade" do aluno contribuiu mais ainda para a postura permissiva do pedagogo de línguas. O "feed-back" passa a inexistir.

Muitas vezes, ao lado dessa postura permissiva com relação a redações, existe paradoxalmente a crença da necessidade de algum tipo de estimulação. São propostos então exercícios "transformacionais", muitos dos quais são tão mecânicos quanto aqueles de mera substituição usados anteriormente. Isso não significa que exercícios de paráfrase sintática (não necessariamente transformacionais) não possam desenvolver a habilidade sintática do aluno, uma vez que o uso de paráfrase se fundamenta na tese de que a aquisição do novo se dá através do conhecido. Resta verificar, porém, até que ponto as formas assim eliciadas são espontaneamente produzidas nas redações dos alunos e até que ponto elas passam a ser mais facilmente processadas quando aparecem em um texto de leitura.

7. Sa entre o estruturalismo e o gerativismo a divergência estava basicamente na hipótese quanto ao modo como se adquire a língua, e que temos hoje como resultado dos recentes estudos de gramática textual, da pragmática e da análise do discurso é uma mudança com relação ao objeto de estudo. Da sintaxe como unidade de análise passa-se para o texto; da forma passa-se para o estudo da função; da língua passa-se para o estudo da fala em contexto. O interlocutor, que era uma figura de fundo, passa para o centro do cenário. Na aprendizagem, a mãe e o professor, interlocutores do aprendiz, são vistos como sujeitos ativos do processo da aprendizagem. A ênfase é pois não do estímulo, mas do estimulador.

É cedo ainda para analisar o efeito dessa nova tendência. No momento, considero a desenfaturação do ensino da sintaxe e da morfologia como um dos possíveis efeitos negativos. A frase continua a ser a unidade com que se constrói uma redação e a proposição, que subjaz a sintagmas e orações, constitui a unidade mínima da informação a que se chega em um processo de decodificação. A má-formação frasal leva necessariamente a má-formação tex-

tual e a inabilidade de segmentação sintática leva necessariamente à incompreensão do texto. Coerência não é atributo apenas de textos; é da frase também. Assim, a competência para detectar contradições em frases (A legislação brasileira permite que o cidadão se case com sua viúva) não difere muito da competência para detectar contradições em textos.

A produção e compreensão precárias de muitos dos nossos alunos estão ainda no nível fraseal. Quantos deles produzem fragmentos sentenciais em suas redações e quantos não se perdem no meio de uma frase no ato de leitura, principalmente se esta é mais longa e mais complexa?

A morfologia é igualmente importante para o desenvolvimento das habilidades redacionais e de leitura do aluno. Quantos de nossos alunos não conseguem decodificar palavras novas derivadas e quantos não criam inovações lexicais inadequadas ou evitam sua criação utilizando circunlóquios?

8. Estas reflexões colocam a Linguística sob uma luz bastante desfavorável quanto à sua influência na pedagogia linguística. Isso não significa, porém, que eu me alieie com os que são céticos quanto ao papel da linguística na formação dos professores de português. O que me parece ter sido a causa básica dos efeitos negativos da Linguística é a confusão criada entre o objetivo e pressupostos da linguística e o objetivo e pressupostos da escola quanto ao ensino da língua materna. Assim, se um dos objetos da Linguística é a descrição da língua oral, em toda a sua variedade, o objetivo do ensino da língua materna na escola é primordialmente o ensino da norma escrita, que é uma abstração ideal das várias falas e difere destas por seu planejamento mais cuidado e mais consciente.

Da mesma forma que uma reforma ortográfica radical, que leva a ortografia a identificar-se com a representação fonética de um dialeto, faci-

litaria aparentemente a aquisição da escrita, mas impediria a existência de um sistema único para o país - uma língua franca - a permissividade com relação ao uso de formas que caracterizam a fala deste ou daquele segmento de população levaria, a longo prazo, a uma desintegração da unidade desejada para qualquer língua nacional.

Não quero dizer com isso que se deva preservar a língua como algo estático no tempo. Quando ocorre uma mudança lingüística que vai se estendendo pelo território nacional, a forma nova passa a ser incorporada à modalidade escrita por autores de obras literárias, editoriais de jornais e artigos científicos, pessoas, via de regra, sensíveis a essas mudanças e que, em última análise, estabelecem as normas de uso da linguagem escrita.

9. Em vista das colocações acima, poderíamos nos perguntar se a descrição das variedades orais teria qualquer utilidade para a pedagogia lingüística. É evidente que ela tem uma importância capital na medida em que nos fornece dados da realidade lingüística do aluno, da qual devemos partir para atingir o objetivo desejado. Em alguns casos verifica-se que essa realidade é tão distante da fala do professor que o objetivo último da aquisição da escrita precisa ser mediado por um objetivo mais imediato: o de possibilitar a plena comunicação entre aluno e professor.

10. Quanto ao problema da "permissividade" ou excessiva tolerância com relação aos "erros" ou "desvios", é preciso também distinguir entre a importância deles para o psicolingüista e o professor como pistas reveladoras do processo da aquisição e a atitude pedagógica frente a esses "erros". Tomemos o caso concreto da alfabetização.

Miriam Lemle, em seu artigo "A tarefa da alfabetização: etapas e problemas no português" (manuscrito), propõe três etapas para a aquisição

da escrita com base nos tipos de erros e desvios que encontrou na produção de sujeitos em fase de aquisição: a) a fase que se baseia na hipótese fonética, isto é, da que a escrita corresponde fielmente à pronúncia do aprendiz; b) a fase baseada na hipótese de que há arbitrariedades no sistema ortográfico e c) a fase fundamentada na hipótese da existência de regularidades oriundas da morfologia.

Ora, se esses erros são reveladores do processo de aquisição, o professor consciente desse processo deverá, através de sua intervenção, ajudar o aluno a avançar nas hipóteses. A intervenção corretiva, longe de tolher a criatividade, estimula o aprendiz a reformular-se, ação necessária para uma aprendizagem eficaz.

11. Enfim, a lingüística fornece os dados necessários para o professor fazer seu planejamento pedagógico. Ela poderá dar-lhe a descrição da competência lingüística do aluno no início da aprendizagem e a descrição da modalidade que o professor quer atingir, bem como as hipóteses sobre as fases da aprendizagem. O professor, por sua vez, deverá planejar sua atividade a fim de facilitar o percurso de seu aluno através dessas fases.

Uma vez que bem definidos os papéis do lingüista e do pedagogo da língua, a relevância da lingüística ficará patente e inquestionável; entretanto cabe a nós, lingüistas, enquanto formadores de professores da língua, mostrar e demonstrar essa distinção aos nossos alunos.

O PAPEL DA LINGÜÍSTICA NA IDENTIFICAÇÃO

DO PADRÃO LINGÜÍSTICO

Ataliba T. de Castilho

(UNICAMP)

A comunidade nacional vem assistindo nos últimos meses a ataques algo sistemáticos à atuação da Lingüística no ensino da língua materna.

O editorial do Jornal do Brasil, edição de 17 de janeiro último - para lembrar uma das últimas manifestações - afirma que o ensino do Português vai mal. Que a língua se corrompe, e "pode criar um padrão lingüístico lamentavelmente inferior ao que vigorava até recentemente". Que a culpa de tudo isso cabe à Lingüística, que "ameaça transformar-se numa lepra, ao substituir por uma ciência a experiência direta da língua".

Não vou aqui tomar a defesa da Lingüística, uma tarefa desnecessária numa reunião de lingüistas. Além do mais, a ABRALIN já respondeu por sua Diretoria aos ataques anteriores a este. O caso, no entanto, ameaça transformar-se na busca de um bode expiatório para o evidente fracasso do ensino da língua nacional no Brasil contemporâneo. Vale a pena, por isso, repassar os argumentos que vêm sendo utilizados contra nossa bela ciência, pois, como se sabe, os ataques procedem dos arraiais mesmos da Letra, isto é, dos nossos vizinhos do lado. Quem sabe se, procedendo assim, não poderemos entender o que está por trás dessa feia briga em família.

Por que atiram sobre o dorso da Lingüística - sacolejante e algo inquieto - a responsabilidade pelas mazelas do ensino? Por que logo a Lingüística, ainda verde nos seus vinte e poucos anos de estréia oficial no ensino superior brasileiro, toda cheia daquela "verde do quem espora", para

valer-me do feliz achado de Elizabeth Hazin, poetisa aqui da Casa?

Teria a Lingüística brasileira optado por persistir numa espécie de verdoz perene? Teria ela se agarrado às delícias da irresponsabilidade menineira?

Houve de fato uma fase de ficar se olhando ao espelho, no contentamento enorme de ser novidade. Mas isso foi pelo final dos anos 60, quando surgiu a ABRALIN, e, no Estado de São Paulo, o "Grupo de Estudos Lingüísticos" (GEL), logo secundado pelo GELNE e pelo GELNO. Naqueles bons tempos, muitos de nossos colegas tinham volúpias de prazer ao abrir sessões de seminários com o inevitável "nós lingüistas" para cá e "nós lingüistas" para lá. Na coxia, ficavam os professores de Português, encolhidos, assustados - como os filólogos, ao tempo dos neogramáticos. Oh história monótona, como te repetes!

Mas veio o dente do siao, acabou-se o riso, e entramos duro no período dos Programas de Pós-Graduação: Brasília, São Paulo, Rio de Janeiro, Campinas, Curitiba, Porto Alegre, Recife, Salvador, João Pessoa - e ainda diversas das FUCS do país. E com esses programas, a Lingüística vestiu terno e gravata - e vieram as malas, muitas malas abarrotadas de xerox, para as viagens aos congressos, aos Grupos de Trabalho, às associações internacionais de especialistas, bolsas de estudo no exterior. Os temas se ampliaram extraordinariamente. A Lingüística brasileira, seguindo agora um pouco mais de perto a Lingüística estrangeira, transbordou do seu primitivo leito fonológico-gramatical-semântico para as exigências das interdisciplinas. E vieram a Sociolingüística, a Psicolingüística, a Análise do Discurso, a Lingüística Aplicada.

Só na década de 70 surgiram 10 revistas especializadas, para dar

vazão ao que se pesquisava - mantendo-se ainda assim as veteranas Rev. de Cultura Vozes (de Petrópolis), Alfa (de Marília), Tempo Brasileiro (do Rio), Letras de Hoje (POA), Estudos Lingüísticos (Yaxigüi), Letras (de Curitiba), Rev. de Letras (de Assis), que incluem textos de Lingüística em suas páginas.

Não vamos lembrar, como se isto aqui fosse uma feira, todos os produtos que resultaram desse extraordinário salto da Lingüística no Brasil dos últimos 10 anos. Preparei um texto sobre isso, que li numa das sessões plenárias do VI Congresso Internacional da ALPAL (Arizona, setembro de 1981). Deixem-me apenas destacar uma das conclusões que tirei de meu levantamento. É que as novas idéias disseminadas no país pelos meios que acabo de enumerar opuseram de maneira mais acentuada, os conservadores aos inovadores no cenário acadêmico brasileiro de nossa área. Sem querer caricaturar, pode-se dizer que assumem uma postura menos receptiva os romanistas e os professores de Língua Portuguesa de nossas Universidades. Do outro lado se colocam os professores de Lingüística e os de língua estrangeira, que assumem perante o fenômeno da linguagem uma atitude mais moderna. Além disso, precisamente pela expansão dos interesses da pesquisa lingüística por áreas "nunca dantes navegadas", apossaram-se os lingüistas de instrumentos mais sensíveis para medir as instabilidades da sociedade nacional, e a mudança de seus valores.

Deve-se assinalar, ainda, que a "receptividade versus não receptividade" se cruza com outra atitude, a do "empiricismo versus dedutivismo", cavando mais fundo o fosso que separa as duas categorias profissionais a que me venho referindo.

Acho muito provável que a principal motivação dos ataques que a Lingüística está sofrendo agora decorra desse fosso de interesses que se abriu entre romancistas e lusitanistas de um lado e lingüistas de outro.

entre romanistas e lusitanistas de uma lado e lingüistas de outro.

Primeiramente, em sua fase de estrêia no país, os lingüistas malharam a gramática tradicional. Eles ampliaram seus estudos, mas até aqui não produziram nenhuma obra de conjunto, uma gramática de autoria coletiva, por exemplo, na qual fossem incorporadas as descobertas que vêm sendo feitas em dissertações e teses. Então os "gramáticos tradicionais", vende que do outro lado surgiam muitas teses mas nenhuma obra de síntese, recobriram o alento e agora começaram a dar seus tiros. Eles foram chamados de tradicionalistas? Dão o troco, e rogam a praga da lepra para o campo oposto.

Ora, nada mais estúpido do que esta guerrinha. Não que a contenda deva ser evitada. Pelo contrário, deveríamos duelar mais, e ser menos bonzinhos um com os outros. Entretanto, a verdade é que cada facção tem um arsenal bastante interessante, e organizado em distribuição complementar.

Os romanistas e os lusitanistas não perderam seu belo gosto pelo texto, uma arte difícil, que exige sensibilidade, intuição - muito mais do que saber aplicar um modelo variante de alguma teoria de prestígio a alguns poucos dados. Falta-lhes, contudo, o rigor do método e a universalidade da linguagem científica. Eles descobrem coisas interessantíssimas nos textos, mas não conseguem nos explicar os caminhos que percorreram. Praticam uma ciência individualista, aristocrática, só para iniciados.

Os lingüistas, por seu turno, aperfeiçoaram uma forma rigorosa de observar os fatos da língua, mas desculdaram do desenvolvimento de sua sensibilidade lingüística através do trato ingênuo do texto, acaso mais confiados na eficácia de sua técnica do que no trabalho diuturno da fruição estética da língua. Admitem a intuição como a chave que abre as portas da língua. Mas não a aceitam como processo explanatório, pois buscam procedimen-

tos mais gerais, testáveis e controláveis por qualquer pessoa com treinamento científico adequado.

Até aqui, a especificidade do perfil científico de cada lado.

A hoste A imagina que a hoste B não veio para ficar. Seria uma gente alegre, cosmopolita, que logo se iria embora. Entretanto, a Linguística veio para ficar. Ela amplia continuamente seu campo de observação, envolve-se com a Sociologia, a Antropologia, a Psicologia, a Lógica. E é fácil prever que daqui a pouco a hoste A terá seus efetivos engrossados pelos críticos literários e pelos teóricos da literatura, assim que estes pressentirem que lhes invade o galinheiro. E isso não vai demorar muito, desde que a impetuosa Linguística de Texto fez sua primeira aparição neste país.

Seria bom, portanto, que a ABBALIN propiciasse um armistício, promovendo o namoro das partes em litígio. Imagino a criação de Grupos de Trabalho para o estudo do texto, incorporando filólogos e linguistas numa atividade planejada a longo prazo, e que nos permitisse a todos transpor o fosso, que tantos desserviços presta à enorme soma de atividades que nos espera, se quisermos honrar nossos compromissos com os problemas do ensino da língua materna. Afinal, a produção e a recepção do texto constituem a essência mesma do ensino da língua. Num segundo plano fica o ensino do padrão linguístico.

E para que as pazes fossem duradouras, seria bom também que "conservadores e receptivos" se entendessem sobre este melíndroso ponto, que é o do padrão linguístico.

O editorialista do Jornal do Brasil diz que a língua se corrompe, e mais adiante: "Não se trata de fazer saudosismo, mas de verificar que o idioma, submetido a um ataque impiedoso, teve recusados todos os meios de de-

fesa de que dispunha".

Esta visão naturalista da linguagem, que surpreendentemente sobrevive no Brasil do final do sec. XX, desdobra-se na tradição de nosso ensino gramatical - e nas condenações aos lingüistas nos dias que correm - nos seguintes pontos: (1) A língua seria um ser vivo, suscetível de vitalizar-se ou de delinquir. Ou "esticiar-se", como dizem os gramáticos dos anos 30. (2) O gramático é o enfermeiro prestimoso da língua, que a socorre e a supre com os "meios de defesa" necessários. (3) Os lingüistas se substituíram aos gramáticos, só que em vez de enfrentar a doença, concordam com o doente. Vide o que andam dizendo por aí os sociolingüistas. (4) Como ser vivo, a língua teria seu habitat ideal em certas regiões. Assim, o bom português seria aquele praticado em determinados locais. Se compararmos Portugal ao Brasil, o português europeu seria mais correto. Agora, se ficarmos no Brasil, o melhor português seria o do Sul. Ora, esses argumentos, notavelmente vivazes, deslocam o fulcro da questão do seu verdadeiro lugar, que é o social, para o geográfico. O padrão lingüístico é uma modalidade praticada pela classe social de prestígio, esteja ela onde estiver. Num país vasto como o nosso, cujo desenvolvimento tem levado à constituição de mais de um centro cultural, obviamente temos de contar com mais de um padrão, válido para sua área de influência. Todo o problema está em identificar o segmento social efetivamente prestigiado nos centros culturais do Brasil. Um saudosista diria que, em São Paulo, esse segmento está formado pelos paulistas quatrocentões, descendentes dos portugueses. Numa tentativa recente de avaliação da própria opinião dos falantes paulistas, cheguei entretanto a resultados diferentes. Em São Paulo, o padrão objetivo não parece ser unitário.

(5) Finalmente, como ser vivo, a linguagem teria, de acordo com a teoria naturalista, seus momentos de plena juventude e brilho, que corresponderia aos chamados períodos de ouro da literatura. Como se sabe, esse falso entendimento de padrão levou os gramáticos, tempos atrás, a identificar nos clássicos a fonte de legitimação do padrão lingüístico. Com isso, cometiam-se pelo menos três enganos: (I) que português padrão é apenas o escrito; (II) que português padrão é o português do passado - e aqui identificamos um traço ibérico de nossas avaliações culturais, o apego ao passado - quando deveria ter ficado patente que o padrão radica no contemporâneo; (III) que as línguas têm períodos de decadência; ora, como a língua é um fenômeno social, sua existência está presa à dos grupos que a inatuíram, e somente estes podem entrar em decadência.

Penso que, para concluir, estamos todos de acordo em que o ensino da língua nacional está exigindo uma profunda revisão. E a Lingüística Brasileira voltou-se para isso nos últimos cinco anos.

A matéria, entretanto, é demasiado complexa para que tudo de negativo seja atribuído aos lingüistas. Há o problema dos professores, a desvalorização de sua carreira e o pouco que se quer gastar com os equipamentos escolares. Há o problema dos alunos, que frequentam agora uma escola que não conta mais apenas com os filhos da classe média urbana. Há, finalmente, alterações na estrutura da sociedade, com reflexos evidentes sobre seus ideais de perfeição lingüística. Como é difícil encarar tudo isso! Como é infinitamente mais fácil achar um bode expiatório, descarregar sobre ele nossas iras e nossas frustrações, e ir dormir em paz com a consciência!

COMUNICAÇÕES APRESENTADAS NOS DIAS 26 e 27 DE JANEIRO DE 1983, das 14:00
às 18:00 horas no AUDITÓRIO DO CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO DA UFPE.

"O ESTUDO DA LINGUAGEM POPULAR - ATLAS LINGÜÍSTICO DA PARAÍBA "

Maria do Socorro Silva de Aragão

(UFPB)

INTRODUÇÃO

As facilidades advindas da modernização dos meios de comunicação de massa trazem consigo a tendência de nivelar, em todos os sentidos, espacial, temporal e social, os vários dialetos ou falares de uma mesma língua. Daí a importância e a necessidade de se estudar, analisar e caracterizar tais falares, antes que sejam absorvidos e desapareçam sem que deles se faça um estudo científico sistematizado e um registro para a história da língua.

Considerando alguns problemas relativos aos estudos dos falares regionais no Brasil, particularmente no Nordeste, os prejuízos que isso vem causando ao conhecimento da realidade lingüística regional e nacional e o conseqüente reflexo negativo no ensino da Língua Portuguesa em nosso país, é que resolvemos, a exemplo da Bahia e Minas Gerais, realizar a pesquisa para a elaboração do Atlas Lingüístico da Paraíba - ALPA.

O Atlas Lingüístico da Paraíba faz parte de um projeto de pesquisa mais amplo, o do "Levantamento Paradigma-Sintagmático do Léxico Paraibano", que compreende, ainda, a análise da língua falada por pessoas de nível cultural mais alto e a linguagem regional escrita através da análise de jornais, crônicas, contos populares, literatura de cordel e romances de temática regional nordestina, para que se tenha uma descrição, a mais completa possível, do Português falado e escrito na região paraibana.

O projeto inicial foi elaborado em 1974. Com a criação do Curso de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal da Paraíba, em 1975, e a necessidade de fixação de suas principais linhas de pesquisa, os estudos dialetológicos foram considerados prioritários e, em consequência, o Atlas Lingüístico da Paraíba foi um dos projetos escolhidos para ser executado de imediato.

Em 1976 teve início a formação da equipe de pesquisa e o levantamento bibliográfico do material básico a ser consultado.

No final de 1976 iniciou-se a formação técnica dos pesquisadores com a realização, por alguns deles, de cursos na França e Espanha sobre Dialetologia e Geografia Lingüística, para uma base teórica mais completa, bem como para uma pesquisa bibliográfica naqueles países de grande tradição nos estudos dialetológicos.

Em 1978 o projeto de pesquisa foi aprovado pela Financiadora de Estudos e Projetos - FINEP, tendo seu início efetivo e sistemático ocorrido em janeiro de 1979.

Muitos foram os problemas e obstáculos encontrados, desde os técnicos aos administrativos, porém, todos eles superados com esforço e boa vontade por parte dos pesquisadores.

Por não haver no Brasil uma tradição de estudos dialetológicos e de elaboração de Atlas Lingüísticos, alguns problemas e possíveis falhas podem ser apontados, mas a equipe consciente de que isso possa acontecer, agradece as críticas e sugestões que venham a ser feitas pelos especialistas na área.

O Atlas Lingüístico aparecerá em três volumes, trazendo o primeiro as cartas léxicas e fonéticas relativas ao questionário geral, o segundo

a metodologia e a análise das cartas do questionário geral e o terceiro tratará as cartas léxicas e fonéticas relativas ao questionário específico.

1. METODOLOGIA

Para a realização da pesquisa e elaboração do Atlas Lingüístico da Paraíba, todo um trabalho preliminar de preparação foi feito a fim de evitar o quanto possível as soluções de urgência e as improvisações.

1.1. Pesquisa Bibliográfica

A primeira tarefa foi uma exaustiva pesquisa bibliográfica sobre o que havia sido feito em outros países, no Brasil e no Nordeste, relativamente aos estudos e pesquisas dialetológicas, as várias linhas de pesquisa existentes e os pressupostos teóricos embasadores dos estudos de Dialectologia e Geografia Lingüística.

Para que os integrantes da pesquisa pudessem estudar e conhecer a bibliografia básica, necessária à correta compreensão e execução do trabalho, foram realizados seminários semanais, nos quais cada grupo de dois pesquisadores apresentava aos demais, para discussão, duas obras que haviam lido, comentário e resumido.

Foram consultados, no país e no exterior, cerca de 24 Atlas Lingüísticos de vários países, bem como obras gerais de Dialectologia, Geografia Lingüística, Sociolingüística e Lingüística Geral.

1.2. Escolha das Localidades

Foram escolhidos 25 municípios como base e mais 03 satélites para cada base, num total de 100 municípios, cobrindo todo o Estado.

São municípios base:

01. João Pessoa

02. Mamanguape

- | | |
|-------------------------|------------------|
| 03. Belém | 04. Guarabira |
| 05. Itabaiana | 06. Esperança |
| 07. Campina Grande | 08. Umbuzeiro |
| 09. Barra de Santa Rosa | 10. Picuí |
| 11. Soledade | 12. Cabacéiras |
| 13. Taperoá | 14. Serra Branca |
| 15. Congo | 16. Monteiro |
| 17. Patos | 18. Catingueira |
| 19. Catolé do Rocha | 20. Pombal |
| 21. Princesa Isabel | 22. Sousa |
| 23. Itaporanga | 24. Cajazeiras |
| 25. Conceição | |

Os municípios satélites servirão para controle e convalidação dos dados obtidos nos municípios base, não aparecendo, portanto, nas cartas.

Efetuu-se, a seguir, junto ao IBGE, um levantamento de dados geográficos e sócio-econômico-culturais de todos os municípios a serem pesquisados, de interesse para o trabalho, o qual constou de: 1) nome do município; 2) etimologia do nome do município; 3) micro-região paraibana onde se localiza; 4) limites; 5) adjetivo gentílico; 6) distritos; 7) distância da capital; 8) histórico do município; 9) aspectos físicos (latitude, longitude, altitude, área); 10) aspectos demográficos (população do município e da sede, densidade demográfica); 11) aspectos econômicos (principais atividades econômicas, estabelecimentos rurais e industriais, hotéis, restaurantes, hospitais); 12) aspectos sócio-culturais (profissionais em exercício, escolas de 1º e 2º graus, superiores, associações culturais, bibliotecas, cinemas, jornais, rádios, canais de TV que sintonizam); 13) meios de transporte e vias de acesso; 14) intercâmbio comercial e cultural; 15) outras informações.

1.3. Escolha dos Informantes

A escolha dos informantes obedeceu aos seguintes critérios:

- a) pessoa nascida na localidade ou no município;
- b) pertencente a faixa etária entre 25 e 75 anos;
- c) nível de instrução variando entre analfabeto e primário completo;
- d) não ter saído da localidade por mais de um ano;
- e) filhos de pais nascidos na região;
- f) possuir boas condições de saúde e de fonação;
- g) homens e mulheres;
- h) ter profissões variadas, por ser o questionário geral;
- i) trabalhar naquela produção específica, no caso do questionário específico.

Em cada município foram entrevistados um mínimo de 03 e um máximo de 10 informantes, assegurando-se assim uma amostragem representativa do falar daquele município.

1.4. O Questionário

A versão final do questionário aplicado, que foi publicado a 1980 pela Editora da Universidade Federal da Paraíba, é o resultado do aperfeiçoamento de três outras versões que foram testadas e reformuladas sucessivamente em 06 municípios, com 12 informantes diferentes.

O Questionário foi dividido em 2 partes: uma geral, com 289 questões e uma específica, com 588 questões. A geral compreende os seguintes campos semânticos:

- a) a terra; b) o homem; c) a família; d) habitação e utensílios domésticos;
- e) aves e animais; f) plantação; g) atividades sociais.

A parte específica diz respeito aos cinco principais produtos agrícolas da Paraíba:

- a) mandioca; b) cana de açúcar; c) agave; d) algodão; e) abacaxi.

A pesquisa foi direta, in loco, utilizando-se conversação dirigida através do questionário.

Para a elaboração do questionário específico foram utilizadas questões de alguns outros questionários como o dos professores Alair Oliveira, Otília Idalina Maia de Vasconcelos e Yara Lyra de Macedo da UFPA.

1.5. As Entrevistas

Para a aplicação do questionário, nos municípios, foram feitos contatos com as Prefeituras Municipais, Secretarias da Educação, Assistência Social, Mobra, Emater, Centros Sociais Urbanos, Cooperativas e Associações de Classe, que serviram de intermediários para as primeiras abordagens e apresentações junto aos informantes.

As entrevistas foram as mais informais possíveis, havendo toda uma conversação preliminar em que se procurava deixar o informante descontraído e à vontade para responder às questões.

Para facilitar a compreensão das questões, usou-se desenhos esquemáticos e pequenos objetos que eram mostrados aos informantes. As questões eram formuladas de modo simples enquanto se mostrava o objeto ou imitava-se a ação.

As entrevistas foram realizadas nas residências dos informantes, no ambiente de trabalho ou ainda em locais como a Prefeitura, o Centro Social Urbano, Cooperativas ou Associações.

Se a escolha dos locais trouxe alguns problemas de ruídos nas gravações, por outro lado ganhou-se bastante na espontaneidade e informalidade de que se revestiram por estar o informante em seu meio ambiente.

Para a gravação das entrevistas usou-se gravadores portáteis marca Crown, National, Sanyo e Panasonic, com boa capacidade de resposta e fitas cassete marcas TDK-SA e BASF, de Ferrite e Dióxido de Cromo, C/60.

As entrevistas gravadas no campo em fita cassete e com gravadores portáteis foram reproduzidas para fitas de rolo, marca Scotch e BASF de Dióxido de Cromo, com 1200 e 1800 pés, utilizando-se um gravador master AKAY 4000 DB, com eliminador de ruídos, no Laboratório de Fonética da Universidade Federal da Paraíba.

Para a audição e transcrição das fitas usou-se head-phones estéreo marca Selenium, amplificador de som QUASAR QA 5.500 e caixas acústicas QC 500.

Para o registro de fatos étnicos e sociais importantes para a pesquisa utilizou-se uma máquina fotográfica Yashica ME 1, com flash e uma máquina filmadora Minolta, sonora XL 660.

1.6. As Transcrições Fonéticas

Para a transcrição fonética das entrevistas utilizou-se o Alfabeto Fonético Internacional, com um número reduzido de sinais e diacríticos a fim de facilitar a leitura do trabalho.

A transcrição é ampla e geral, por ser auditiva e ter sido levada a efeito sem o uso de instrumentos de fonética experimental ou sofisticações técnicas, o que não diminui o seu valor, face aos cuidados com que foi feita. Todas as fitas foram ouvidas por mais de um pesquisador, que testavam e discutiam entre si a transcrição feita.

1.7. Apresentação das Cartas

O Atlas Lingüístico da Paraíba é iniciado com o mapa da Paraíba e sua localização no Brasil, as Micro-Regiões Homogêneas, as Localidades, os Gentílicos dos Habitantes das Localidades, os Inquiridores e os Informantes. A seguir, vêm as cartas propriamente ditas.

A numeração das localidades nas cartas foi feita na ordem Leste-

Oeste e Norte-Sul.

O Atlas é composto de Cartas Léxicas e Cartas Fonéticas, intercaladas. Assim, por exemplo, a carta léxica nº 030 da pergunta 29, Arco-Iris é seguida pelas cartas fonéticas nºs 031, 032, 033, correspondentes às variantes fonéticas de arco-íris, arco-caleste e alba de boi.

As cartas são compostas do seguinte modo:

1. Parte superior: Título
2. Da esquerda para a direita:
 - a) número da carta
 - b) vocábulo
 - c) número da pergunta no questionário.
3. Na parte extrema direita, ao lado do mapa, as convenções utilizadas: círculos, quadrados e triângulos vazios, cheios e parcialmente cheios.

A ordem das cartas segue a ordem das perguntas no questionário.

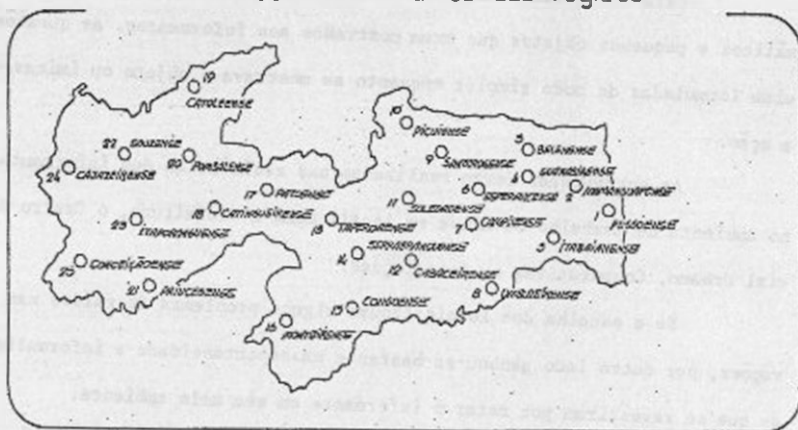
ATLAS LINGÜÍSTICO DA PARAÍBA

As localidades



ATLAS LINGÜÍSTICO DA PARAÍBA

Gênico dos habitantes das regiões



ATLAS LINGÜÍSTICO DA PARAIBA

Os inquiridores



ATLAS LINGÜÍSTICO DA PARAIBA

Os Informantes

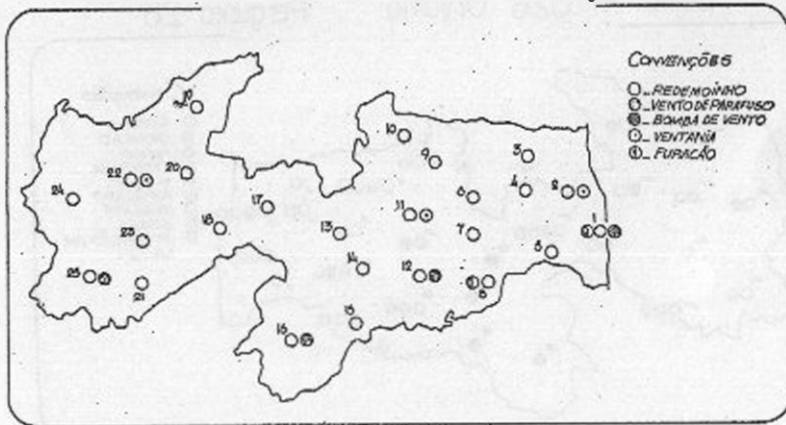


ATLAS LINGÜÍSTICO DA PARAIBA

Carta n° 012

Redemoinho

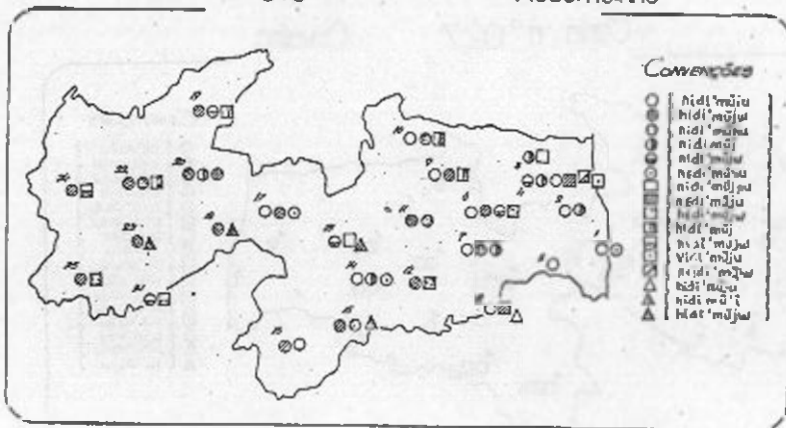
Pergunta 16



ATLAS LINGÜÍSTICO DA PARAIBA

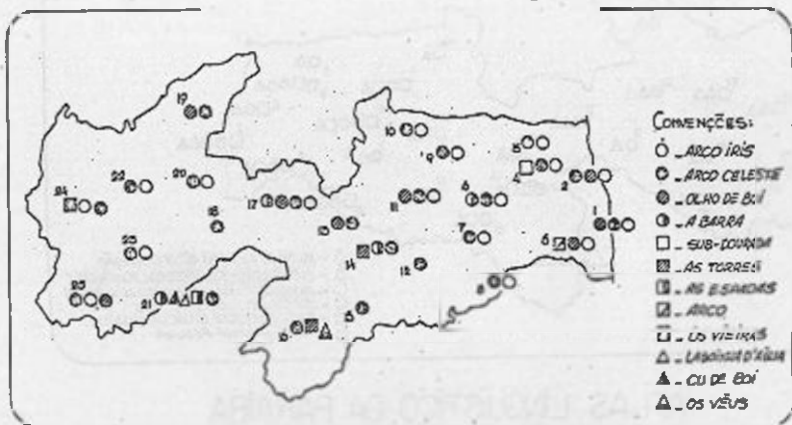
Carta n° 013

Redemoinho



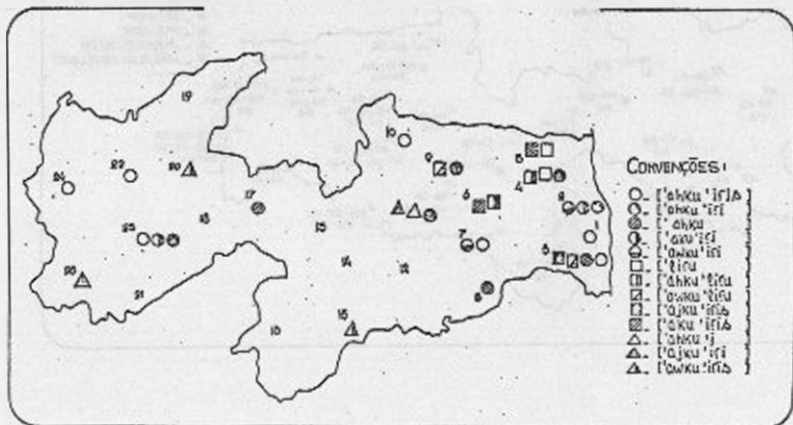
ATLAS LINGÜÍSTICO DA PARAÍBA

Carta nº 030 Arco-iris Pergunta 29



ATLAS LINGÜÍSTICO DA PARAÍBA

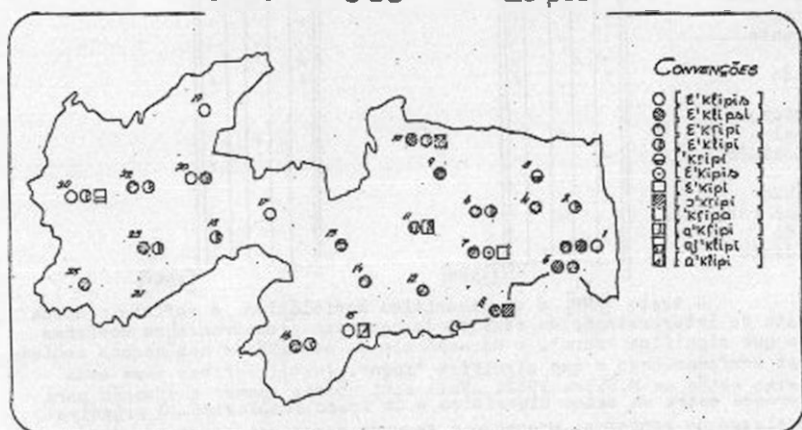
Carta nº 031 Arco-iris



ATLAS LINGÜÍSTICO DA PARAÍBA

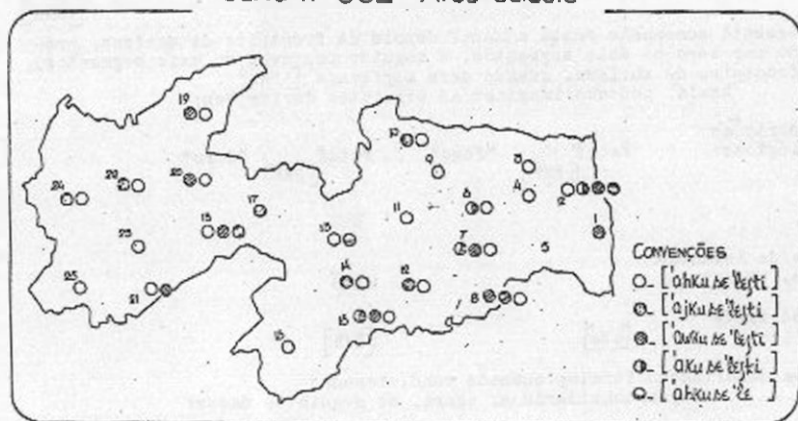
Carta n° 035

Eclípse



ATLAS LINGÜÍSTICO DA PARAÍBA

Carta n° 032 Arco celeste



Este trabalho tem por objetivo indicar alguns processos de nasalização e o modo como eles interagem nos morfemas de língua falada pelos índios kamayurá **. O tema da nasalização nas línguas tupi tem recebido cada vez mais atenção por parte de pesquisadores da área. Nesse sentido, vejamos trabalhos como o de Carl Harrison, 1971, Robert Dooley, 1976, Ruth Monserrat, 1977, e Marília L.C.F. Soares, 1979, que tratam de aspectos diretamente relacionados à nasalização em línguas tupi-guarani, além de uma série de análises, onde o tema é, de um modo ou de outro, observado.

Prezendo aqui fazer uma breve exposição do caso kamayurá, sem fazer referência às análises realizadas acima mencionadas. Tal estudo comparativo não é nosso objetivo aqui, e constitui matéria para um outro trabalho. Desse modo, gostaria que esta comunicação fosse entendida como estudo descritivo de um caso, a ser, posteriormente, considerado num enfoque mais amplo da questão. Além disso, quero lembrar que os processos relacionados à nasalização integram um sistema fonológico complexo, que também não constitui objeto de observação aqui. Para uma visão mais abrangente da fonologia kamayurá, veja-se M.Silva, 1981a.

0. Alguns dados preliminares:

Os fonemas segmentais do kamayurá são: /p,t,ts,k,n,ŋ,r,ʔ,h,w,y,i,e,ã,a,u,o/. Os dados abaixo estão também publicados em M.Silva, 1981.

a) [ata]	"fogo"	j) [aũn]	"chuva"
b) [iyukit]	"sal"	k) [nɛnɛwãŋ]	"alto-xinguano"
c) [yawat]	"onça"	l) [aikʔn]	"peixe-cachorro"
d) [moyaru]	"brincadeira"	m) [ɛnʔũ]	"comida"
e) [waʔanoat]	"coisa"	n) [xɔyũ]	"cobra sucuri"
f) [otatap]	"casa-das-flautas"	o) [ʔnũũ]	"aranha"
g) [iʔakʔã]	"pântano"	p) [ʔtũ]	"duro"
h) [pitnũn]	"escuro"	q) [ʔpũũũũ]	"libélula"
i) [noũn]	"popoa"		

O acento nas transcrições fonéticas não será indicado aqui. A tonicidade em kamayurá é previsível, sendo todas as palavras oxítonas.

Os dados acima mostram alguns pontos interessantes, dentre os quais destacam-se os seguintes:

O kamayurá dispõe de um processo de nasalização vocálica, antes de consoante nasal em fim de sílaba, muito comum nas línguas naturais, que poderia ser formalizado através de uma regra do tipo:

[+silábico] → [+nasal] / — [nasal]

Esta regra dá conta da nasalização vocálica nos dados (g, h, i, j, k, l). Entretanto, os dados (m, n, o, p, q) apresentam vogais, glides e líquidas nasalizadas a partir de um processo diferente deste que acabamos de observar. Antes de passar propriamente para a análise dos outros processos de nasalização, gostaria de chamar a atenção para mais um fato, este sim característico do kamayurá e de algumas outras línguas da família tupi-guarani. Com exceção dos morfemas onde ocorrem vogais nasalizadas a partir da regra que formulamos acima, podemos afirmar que a morfema kamayurá se caracteriza, dentre outras coisas, pelo fato de apresentar ou todas as vogais, glides e líquidas nasalizadas, ou todas as vogais, glides e líquidas não-nasalizadas. Os dados (a, b, c, d, e, f) e (m, n, o, p, q) ilustram perfeitamente essa afirmação, e acredito que representam perfeitamente os demais dados de que disponho, no que diz respeito a esse ponto.

1. A nasalidade morfologicamente condicionada:

Como acabamos de observar, as vogais, os glides e as líquidas de um morfema kamayurá são todos marcados com o mesmo valor quanto ao traço [+nasal]. Em outros termos, ou todos esses sons são [+nasal] ou são [-nasal]. O par mínimo abaixo reflete essa situação:

[ata] "fogo"
[atʰ] "duro"

Segundo as propostas de SPE, é possível transcrever foneticamente esses dados da seguinte maneira:

	a	t	a	ã	t	ã
consonântico	+	+	+	+	+	+
silábico	+	-	+	+	-	+
sonorante	+	-	-	+	-	+
alto	+	-	-	+	-	+
recuado	+	-	-	+	-	+
baixo	+	-	-	+	-	+
anterior	+	+	-	+	+	+
coronal	-	+	-	-	+	-
arredondado	-	-	-	-	+	-
nasal	-	-	-	+	-	+
contínuo	+	-	+	+	-	+
soltura retardada	-	-	-	+	-	+
vozeado	+	-	+	+	-	+
estridente	-	-	-	-	-	-

A relação entre uma transcrição fonética e uma representação subjacente (fonológica) pode ser formalmente especificada a partir de um conjunto de regras de redundâncias (universais e particulares). Em M. Silva, 1981, postulei uma série dessas regras para o kamayurá. Estão relacionadas abaixo apenas as que são pertinentes para o caso que estamos examinando agora:

- a) [+consonântico] → [-silábico, -contínuo]
- b) [+silábico] → [-consonântico, +sonorante]
- c) [+sonorante] → [+vozeado]
- d) [+sonorante] → [-soltura retardada]
- e) [+sonorante] → [-nasal]
- f) [+anterior] → [-alto, -recuado, -baixo, -arredondado]
- g) [+soltura retardada] → [+estridente]
- h) [+silábico, +alto] → [-baixo]
- i) [+coronal] → [+anterior]

A aplicação desse conjunto de regras sobre as transcrições fonéticas acima gera as seguintes transcrições fonológicas:

consoântico
 silábico
 sonorante
 alto
 recuado
 baixo
 anterior
 coronal
 arredondado
 nasal
 contínuo
 satura retardada
 voçado
 estridente

+	+	+
-	-	-
+	-	-
-	-	-
-	+	-
-	-	-
-	-	-
-	-	-
-	-	-
-	-	-
-	-	-
-	-	-
-	-	-

[-RNN]

+	+	+
-	-	-
+	-	-
-	-	-
-	+	-
-	-	-
-	-	-
-	-	-
-	-	-
-	-	-
-	-	-
-	-	-
-	-	-

[+RNN]

O traço [RNN] é um diacrítico morfológico, e reflete a nossa proposta de interpretação da nasalidade nos sons [sonorante], em morfemas como o que significa "duro", e da ausência de nasalidade nos mesmos ambientes, em morfemas como o que significa "fogo". Justificativas para esse propostas estão em N. Silva 1981. Vale aqui apenas chamar a atenção para a diferença entre um traço diacrítico e um traço fonológico. O primeiro marca classe de morfemas, enquanto o segundo marca classe de segmentos. Podemos, agora, formalizar esse processo de nasalização morfológica da seguinte maneira:

1.1. Regra de Nasalização Morfológica (RNN)

$[+sonorante] \rightarrow [+nasal] / \# [+segmento]_0 \text{ --- } [-segmento]_0 \#$
[+RNN]

Um segmento sonorante passa a nasal depois da fronteira da morfema, precedido por zero ou mais segmentos, e seguido por zero ou mais segmentos, até fronteira da morfema, quando esse morfema é [+RNN].

Assim, podemos imaginar as seguintes derivações:

transcrições fonológicas:	ata# [-RNN]	"fogo"	,	ata# [+RNN]	"duro"
RNN					ãta
regra de levantamento, etc.					ɛtɔ
transcrições fonéticas:	[ata]			[ɛtɛ]	

2. Uma nasalização fonologicamente condicionada:

Sejam considerados, agora, os seguintes dados:

a) [ata]	"fogo"
b) [ɛɛ]	"dente"
c) [yɛata]	"meu fogo"
d) [ɛɛɛɛ]	"meu dente"

Temos um problema morfofonêmico típico: /r/ e /n/ são fonemas distintos e existe um morfema relacional que pode ocorrer foneticamente como [r] ou como [n]. Tal alternância pode ser descrita a partir da seguinte regra:

3.1. Regra de nasalização morfofonêmica 1 (RNMf 1)

$$\left[\begin{array}{l} +\text{consonântico} \\ +\text{sonorante} \end{array} \right] \rightarrow \left[\begin{array}{l} +\text{nasal} \\ \end{array} \right] \quad / [+RNM] \# \text{ _____}$$

Um segmento consonântico e sonorante passa a nasal quando ocorre à direita de um morfema da classe nasal.

Podemos supor, agora, a seguinte derivação de (e):

transcrição fonológica: $\# \text{p} \left[\begin{array}{l} + \\ +RNM \end{array} \right] \# \text{r} \left[\begin{array}{l} - \\ -RNM \end{array} \right] \# \text{u} \left[\begin{array}{l} + \\ +RNM \end{array} \right]$

RNM: pñ

RNMf 1: n

transcrição fonética: [pẽñu]

Antes de passarmos para o próximo ponto, gostaria de chamar a atenção para os seguintes fatos.

O processo de nasalização observado em (2) passa r a ñ, enquanto em (3), r passa a n. Numa forma onde podem interagir os dois processos simultaneamente, o processo (3) tem preferência, como no dado que significa "dente do vocês".

transcrição fonológica: $\# \text{p} \left[\begin{array}{l} + \\ +RNM \end{array} \right] \# \text{r} \left[\begin{array}{l} - \\ -RNM \end{array} \right] \# \text{u} \left[\begin{array}{l} + \\ +RNM \end{array} \right]$

regras aplicáveis: $\left(\begin{array}{c} \curvearrowright \text{RNMf 1} \\ \curvearrowright \text{RNR} \end{array} \right)$

transcrição fonética: [pẽñy]

Nun trabalho anterior (Cf. M.Silva, 1981), é possível observar a inadequação formal da versão revisada dos traços da SPÉ, para a descrição desses processos.

4. Processos de nasalização ainda sob observação:

Os últimos processos de nasalização que gostaria de observar aqui talvez mereçam uma formulação mais precisa. De toda maneira, pretendo indicá-los informalmente abaixo, até que seja possível, com um maior número de dados, uma descrição mais clara dos fatos.

4.1. A série de oclusivas /p,t,k/ está em contraste com a série de nasais /n,ɲ,ŋ/, como se pode observar nos dados abaixo.

- | | |
|-----------|--------------------|
| a) [apa] | "papai" |
| b) [ana] | "mamãe" |
| c) [petã] | "urina de vocês" |
| d) [penã] | "caldo de vocês" |
| e) [iʔak] | "suco de mandioca" |
| f) [iʔãŋ] | "sombra dele" |

Em *kanayurá*, existe um morfema /no/, "causativo", que pode ser observado nos seguintes dados:

g) [opák]	o + pák	"ela fecha"
h) [osonák]	o + no + pák	"ele causa o fechamento"
i) [okítsin]	o + kítsin	"ela limpa"
j) [omonítsin]	o + no + kítsin	"ele causa a limpeza"

Não dispomos de dados que confirmem a alternância entre t e n. Esse "buraco" no corpus parece ser acidental. Em outras línguas da família tupi-guarani, essa alternância existe. A. Rodrigues, 1981, fornece os seguintes dados do tupinambá:

k) [otákár]	o + tákár	"ele pinga"
l) [omonákár]	o + no + tákár	"ele causa pingar"

Em tupinambá, segundo A. Rodrigues, 1981, a alternância era fonologicamente condicionada. Ainda, nessa língua, existia a alternância g e n, p.e.:

m) [oso]	o + so	"ele vai"
n) [osono]	o + no + so	"ele causa ir, ele manda ir"

Segundo A. Rodrigues, existe em *kanayurá* (dados da Dra. Lucy

Soki):

o) [oho]	o + ho	"ela vai"
p) [osono]	o + no + ho	"ele causa ir, ele manda ir"

Historicamente, é possível supor uma relação entre o g tupinambá e o h *kanayurá* (Cf. M. Leme, 1971). Não acreditamos, entretanto, que as alternâncias observadas em (g,h), (i,j), (o,p) sejam fonologicamente condicionadas em *kanayurá*, como seriam em tupinambá. Isso porque são registradas as seguintes formas em *kanayurá*:

q) [ohák]	o + hák	"ele junta"
r) [omohák]	o + no + hák	"ele causa juntar"
s) [pitsun]		"escuro"
t) [omopitsun]	o + no + pitsun	"ele escurece"
u) [pikʒg]		"seco"
v) [omopikʒg]	o + no + pikʒg	"ele causa secar"
w) [katu]		"boa"
x) [omogatu]	o + no + katu	"ele conserta"
y) [kítsin]		"limpo"
z) [omonítsin]	o + no + kítsin	"ele causa a limpeza"

Os dados (i,j) e (y,z) mostram a impossibilidade de condicionar sintaticamente a alternância. Desse modo, a título provisório, diremos que a passagem de oclusiva a nasal, motivada pelo morfema no "causativo", é morfologicamente condicionada.

Registramos poucos verbos começados por /t/. Alguns deles são:

a) [otapaka]	o + tapaka	"ele pinta"
b) [otorok]	o + torok	"ele rasga"

Além disso, existe um adjetivo:

- c) [tuyap] "grande"
 e ainda a forma:
 d) [ononok] o + mo + tok "ele causa o respiamento"

Seria interessante checar com um falante kamayurá se existem formas tais como:

- a') *ononapaka ou *onotapaka "ele manda pintar"
 b') *ononorok ou *onotorok "ele causa raçar"
 c') *ononuyap ou *onotuyap "ele causa crescer"
 d') *onok ou *otok "ele rompe"

Deixemos este teste para quando nós, linguístas brasileiros, tivermos melhores condições de pesquisa no Parque Nacional do Itingu.

4.2. Vimos acima (Cf. 4.1. itens (a,b), que /p/ e /w/ estão em contraste em kamayurá. Consideremos, agora, os seguintes dados:

- a) [mitup] "preguiça"
 b) [yepitup] ye + pitup "minha preguiça"
 c) [ipitup] i + pitup "preguiça dele"
 d) [moroneta] "história"
 e) [yeporoneta] ye + poroneta "minha história"
 f) [iporoneta] i + poroneta "história dele"
 g) [oporoneta] o + poroneta "ele conta história, ele historia"
 h) [miruru] "ferida"
 i) [yemiruru] yo + miruru "minha ferida"
 j) [imiruru] i + miruru "ferida dele"
 k) [pina] "anzol"
 l) [yepina] ye + pina "meu anzol"
 m) [ipina] i + pina "anzol dele"

Não parece ser possível, como observa-se a partir dos dados acima, condicionar fonologicamente a alternância entre p e m, como podemos imaginar que seja em tupinambá (Cf. A. Rodrigues, 1951). Em outras palavras, acredito que essa alternância seja privativa de uma classe de morfemas, talvez o reflexo de um estágio anterior da língua, e não um processo produtivo em kamayurá.

Mas, como dissemos acima, essas e outras questões não são resolvidas quando houver uma maior estabilidade na política indígena do Parque Nacional do Itingu, e uma maior garantia de que projetos de pesquisa não venham mais ser interrompidos por questões alheias à nossa vontade.

BIBLIOGRAFIA

- Chomsky, N. & Morris Halle. 1968. *The Sound Pattern of English*. Harper&Row.
 Dooley, Robert A. 1976. "Nasalization in Guarani". dat.
 Harrison, Carl H. & J. Taylor. "Nasalization in kaíwa". *Tupi Studies I*.
 D. Bender-Samuel, Org. S.I.L., 1971.
 Leslie, Miriam. "Internal classification of Tupi-Guarani linguistic family"
Tupi Studies I. D. Bender-Samuel, Org. S.I.L., 1971

- Monserrat, Ruth Maria Fonini. 1977. "A Nasalização em Aweti! Comunicação apresentada a XXIX Reunião Anual da S.B.F.C., São Paulo, SP.
- Rodrigues, Aryon Dall'Igna. s.d. "Línguas Ameríndias". Grande Enciclopédia Delta Larousse. IX.
- _____. 1981. Apontamentos do Curso "Estrutura do Tupinambá". Depto. de Linguística, IEL - UNICAMP.
- Silva, Marcio. 1981. "A Fonologia Kamayurá e o Sistema de Traços de Chomsky e Halle". Estudos Linguísticos. Anais de seminários do Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo, no. VI, Campinas.
- _____. 1981a. A Fonologia Segmental Kamayurá. Dissertação de Mestrado. Depto. de Linguística, IEL - UNICAMP.
- Soares, Marília L.C.F. 1979. A Perda da Nasalidade e outras mutações vocálicas em Kokana, Auarani e Guajajara. Dissertação de Mestrado. Depto de Linguística e Filologia, FL - UFRJ.

* Uma primeira versão desse trabalho foi exposta durante o Simpósio "Relevância Científica da Linguística", realizado em Recife, em Janeiro de 1983, organizado pela ABRALIN e UFPE, com o título provisório e genérico "Alguns Problemas Fonéticos Kamayurá". Acredito que tal versão tenha tratado o problema da nasalização em Kamayurá de modo bastante "truncado". Desse modo, na versão escrita do trabalho, opto por uma maior explicitação dos pontos enfocados e pela inclusão de um maior número de dados ao longo do texto. Com isso, essa versão escrita do trabalho acabou tomando uma feição bem mais "descritiva" do que a que apresentei em Recife. Assim, optei por mudar também o título da comunicação.

Quero aproveitar a oportunidade para agradecer as críticas e sugestões recebidas durante os debates que sucederam a apresentação.

**A língua dos índios kamayurá pertence a família Tupi-Guarani, e é falada por cerca de cento e cinquenta indivíduos que habitam a região dos fornecedores do Rio Xingu, MT (aprox. 53° 23' W. Gr., 12° 5' lat. Sul).

Os dados presentes nesse trabalho foram coletados in loco, em três viagens realizadas entre 1977 e 78, quando era orientador do Setor de Linguística do Depto de Antropologia do Museu Nacional - UFRJ. Agradeço ao CNPq pela concessão de uma bolsa de estudo (proc. 130.102297/79), que me permitiu analisar o material coletado no campo.

OS ÍNDIOS KRENAK E A MEMÓRIA LINGÜÍSTICA

Thaís Cristóvão

UFMG

Os índios Krenak, que habitam a margem esquerda do Rio Doce, no município de Resplendor, distrito de Independência, MG, são classificados no tronco lingüístico Macro-Jê (1).

Este trabalho pretende fornecer alguns dados e hipóteses referentes a relação entre a memória lingüística de um povo e sua integridade física e cultural. Mais adiante, pretendo mostrar de que modo a história do contato da comunidade Krenak com a sociedade brasileira está relacionada ao "suicídio" e a "recuperação" da memória étnica e lingüística desta comunidade indígena. Pretendo chamar atenção para a relação histórica que se estabeleceu entre a perda do território, aí entendido não apenas no sentido geográfico, mas também no sentido social, e as restrições ao uso de sua língua original, dentro da comunidade. Posteriormente, tento mostrar a relação entre a reconquista deste espaço geográfico e social e a crescente recuperação de seus valores culturais mais expressivos, dentre os quais destaca-se a língua. Antes de focar a situação lingüística Krenak, pretendo fazer uma breve exposição da história do contato recente deste grupo, o que, acredito, poderá lançar luzes para uma melhor compreensão da relação entre os Krenak e a sua própria língua, nos dias de hoje.

Vários relatos de viajantes que percorreram os vales dos rios Jequitinhonha, Mucuri e Doce, no século XIX, registram a presença de índios nesta região, denominando-os Botocudos. Este nome, com conotação pejorativa, foi dado aos índios devido ao uso de botoques. Na realidade, não eram um único

grupo, e sim pequenas comunidades que perambulavam nesses vales, se auto-denominando de diversas maneiras (2).

Alguns desses relatos apresentavam vocabulários, na tentativa de registrar os hábitos lingüísticos dessas comunidades. Tais listas de palavras, feitas em ocasiões diversas, por pesquisadores diferentes, apresentam distinções notacionais que não impedem a constatação, do ponto de vista comparativo, da existência de vários dialetos, para as várias comunidades Botocudo (3).

Consta que esses índios eram exímios guerreiros e resistiam ao contato com os brancos. Foram provavelmente os únicos indígenas brasileiros que sofreram uma guerra oficial, declarada pelo Estado (Carta Régia de D. João VI, em 1808). Diante dessas investidas, várias tribos foram dizimadas e os poucos índios que restavam eram aldeados ou escravizados.

Segundo relatórios do Serviço de Proteção aos Índios (SPI), um grupo de botocudos do Rio Doce, chefiados por um capitão de nome Krenak, que, mais tarde, emprestaria seu nome ao grupo, resistia ao contato. (Eduardo de Almeida)

Em 1920, foi estabelecido o Posto Indígena Guido Marlière, nas margens do Rio Doce e na foz do Ribeirão do Ene. A aldeia se localizava nas cabeceiras deste ribeirão, e, esporadicamente, os índios mantinham contato com o posto indígena.

No mesmo ano, o Governo do Estado de Minas Gerais cede aos Krenak quatro mil hectares de terra, para assegurar-lhes a sobrevivência. Tal cessão teria vigência enquanto houvesse índios na região (4).

Com o aumento das frentes de penetração e a valorização das terras devido à construção da Estrada de Ferro Vitória Minas, em 1923 os Krenak sofreram um ataque onde vários índios morreram. Os que escaparam, aldearam-se em

tão na sede do posto indígena, nas margens do Rio Doce.

Estando aldeados, cada vez mais os Krenak se viam acudados em sua própria terra, e, praticamente sem assistência do órgão oficial de proteção aos índios, passaram a trabalhar para os invasores de seu território.

Em 1958, o SPI transferiu para o Posto Indígena Maxacali, no Nordeste de Minas Gerais, forçando-os a conviver com uma outra nação indígena, de língua e cultura diferentes. Vale acrescentar que a convivência com os índios Maxacali, desde o início mostrou-se difícil, o que obrigou os Krenak a retornarem a pé para suas terras. Após o retorno, encontraram a região invadida. A maioria se instalou nas ilhas do Rio Doce, enquanto outros partiram para os postos indígenas de São Paulo, com receio de serem vítimas de emboscada. (5)

Até 1969, eles se viram abandonados pelo órgão tutelar, convivendo com a usurpação de suas terras. Nesse ano, a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) solicita a abertura de um processo de reintegração de posse da terra, e, junto com a Polícia Militar de Minas Gerais, implanta, na região dos Krenak um "Centro de Reeducação Indígena", que, na realidade, consistia numa colônia penal, para onde eram levados índios de várias regiões brasileiras, considerados delinquentes.

Nesta situação, os Krenak eram obrigados a conviver com índios de grupos diferentes, e, conseqüentemente, de línguas e culturas distintas.

Em 1972, é dada a liminar de reintegração de posse aos Krenak, assegurando-lhes o direito à terra. Entretanto, a Fundação Nacional do Índio transfere-os, juntamente com a Colônia Penal, para a Fazenda Guarani, no Município de Carmésia, no Norte do Estado (6). Tal transferência contou, inclusive, com o uso de violência física. Consta, em relatórios da FUNAI, que, desde o primeiro momento em que lá chegaram, pensavam em retornar às suas

terras.

Conheci os Krenak ainda naquela fazenda, no sétimo ano de exílio. Todos estavam insatisfeitos com a permanência naquele local. Lembravam-se sempre de sua terra, e prometiam regressar em breve.

A vida comunitária sofreu profundas alterações. Vários índios partiram para São Paulo, na expectativa de encontrar melhores condições de vida. A improdutividade da terra implicava na saída dos homens para as cidades, em busca de emprego, o que contribuía para a desestruturação do grupo.

Nos primeiros contatos que mantive com a comunidade, era informada sistematicamente pelos índios de que não se lembravam mais da língua Krenak. Um fato, entretanto, obrigou-me a relativizar essas informações sobre a memória lingüística. Uma ocasião, de passagem por Belo Horizonte, em direção a Brasília, onde iriam tentar receber apoio da FUNAI para a recuperação de suas terras, alguns Krenak pernoveram em minha casa. À noite, sozinhos num quarto, passaram a usar apenas a sua língua materna. Esta foi a primeira situação em que pude constatar a existência de uma língua, que, segundo os próprios Krenak, não existia mais. No dia seguinte, li um dos vocabulários botocudos para este grupo Krenak. Houve uma grande satisfação ao saberem que aquele livro falava sobre a língua deles. E identificando os itens lexicais, comecei a me perguntar as razões que os levavam a negar que falavam a língua materna.

Em maio de 1980, os índios Krenak recuperaram a sua terra no Rio Duque, embora não contassem com o apoio do órgão tutelar para isso. Esta verdadeira reconquista acabou por gerar um novo ânimo na comunidade, e uma nova atitude em relação a sua língua e ao universo cultural. Neste sentido, pude observar uma série de indícios de reafirmação da identidade étnica do grupo.

A volta à terra natal propiciou também um aumento da população na aldeia, motivado não somente pelo retorno de índios dispersos, mas também pelo aumento do índice de natalidade.

Tais fatos contribuíram para o que poderíamos chamar de retomada do uso da língua. A reunião num mesmo território de índios dispersos propiciou a intensificação de seu uso. As crianças puderam ser expostas de um modo mais intenso à fala de seus pais.

Antes de observarmos aspectos relativos ao uso do português e da língua nativa nesta sociedade, gostaria de tecer ainda mais um comentário sobre a população que me parece pertinente na consideração dos problemas de bilingüismo.

Os massacres e as transferências tiveram historicamente como consequência não só a diminuição da população, como também uma grande dispersão. Há índios Krenak espalhados em outros estados do Brasil, como São Paulo, Mato Grosso, e ainda em cidades vizinhas às suas terras.

Tais fatos levaram a comunidade a integrar, através de casamento, indivíduos de origem não Krenak em seu quadro populacional. Assim, existem famílias onde um dos membros do casal não é falante Krenak. Mesmo nestas situações, entretanto, observamos um caso bastante significativo: há casos de cônjuges estrangeiros adotarem o Krenak como segunda língua, ou pelo menos, compreenderem o que é falado neste idioma.

Passemos agora para uma breve exposição de aspectos do bilingüismo Krenak. Não há mais na aldeia do Rio Doce nenhum caso de monolingüismo. De um modo geral, podemos perceber o uso mais freqüente do Krenak por parte das mulheres. Tal fato pode ser explicado a partir da própria organização social do grupo. Os homens mantêm laços mais estreitos com elementos da sociedade envolvente, enquanto as mulheres permanecem a maior parte do tempo na aldeia. Além disso, seria interessante considerar algumas situações em que o uso da língua

vente, enquanto as mulheres permanecem a maior parte do tempo na aldeia. Além disso, seria interessante considerar algumas situações em que o uso da língua Krenak é mais frequente que o português. A língua nativa é usada quando os Krenak relembram sua própria história, quando discorrem sobre a natureza, sobre a região, sobre os animais, quando as mulheres se encontram à beira do rio para lavar roupa ou tomar banho, e quando, de modo geral, reprecendem as crianças.

Obviamente, essas não são as únicas situações onde o Krenak é usado, mas ilustram razoavelmente bem a importância que esta língua vem retomando na vida cotidiana.

Neste ponto, gostaria de chamar a atenção para um fato significativo. Durante os contatos que mantive com os Krenak, quando ainda moravam na Fazenda Guarani, observei apenas muito raramente o uso do Krenak em situações cotidianas, o que indica um panorama lingüístico bastante diferente do atual.

Concluindo, espero que este trabalho tenha mostrado, ainda que de modo rápido e superficial, que a língua e etnia deste povo são questões intimamente relacionadas. E, finalmente, gostaria de chamar a atenção para o fato de que a atitude de manter viva a língua e a cultura, diante de tantas ameaças e perseguições, é resistir enquanto minoria étnica, a uma sociedade como a nossa que pouco respeita a pluralidade cultural do País.

(*) Quero registrar a minha gratidão aos índios Krenak, pelo muito que me ensinaram ao longo destes últimos quatro anos, e ainda aos membros do Grupo de Estudos da Questão Indígena (GREQUI), meus colegas no trabalho indigenista. Aproveito também para agradecer às críticas e sugestões recebidas duran-

te o Simpósio.

NOTAS:

- (1) Cf. Rodrigues, Aryon Dall'Igna. "Línguas Ameríndias". Grande Enciclopédia Delta Larousse, IX, s.d.
- (2) Cf. Marcato, Sonia de Almeida. "A repressão contra os índios botocudos". Boletim do Museu do Índio, MINTER/FUNAI, 1979.
- (3) Cf. Emmerich, Charlotte & Ruth Monserrat. "Sobre os Aimorés, Krens e Botocudos. Notas lingüísticas". Boletim do Museu do Índio, MINTER/FUNAI, 1975.
- (4) Cf. Decreto Estadual nº 5.462, de 10 de dezembro de 1920. Publicado no jornal Leis Minas, em 11 de dezembro de 1920. Arquivo Público Mineiro, Belo Horizonte.
- (5) Depoimentos coletados in loco, em 29 de maio de 1982.
- (6) A Fazenda Guarani, propriedade do Governo do Estado de Minas Gerais, foi doada à FUNAI, em 29/01/74 - Cf. Registro no Cartório Rodrigues da Cunha, 9ª Ofício de Notas, Livro 213, folha 86v.

BIBLIOGRAFIA

- ABREU, S.F. "Os Índios Crenques (Botocudos do Rio Doce) em 1926". Revista do Museu Paulista, XVI, São Paulo, 1929.
- AMARAL, C.M. "Vocabulário Português-Botocudo". Museu Paulista, Documentação Lingüística. São Paulo, 1948.
- Carta Régia de 13 de maio de 1808. Revista do Arquivo Público Mineiro, IV. Ouro Preto, 1899.
- EMMERICH, C. & Ruth Monserrat. "Sobre os Aimorés, Krens e Botocudos. Notas Lingüísticas". Boletim do Museu do Índio. MINTER/FUNAI, 1975.

- MARCATO, S.A. "A repressão contra os Botocudos em Minas Gerais". Boletim do Museu do Índio, MINTER/FUNAI, 1979.
- MARLIERRE, C.T. "Vocabulário da língua Botocudo - tribos chamadas de Krakmas, Pejaurum e Naknenuk das Vertentes do Rio Doce e Jequitinhonha, Abelha do Itaculomi, Ouro Preto, 1925.
- _____ "Vocabulário Português-Botocudo". Manuscrito inédito, Biblioteca Nacional, Rio de Janeiro, 1935.
- NIMUENAJU, Curt. Ueber die Botocudos. Manuscrito inédito, Museu Nacional, Rio de Janeiro, 1939.
- OTTONI, T.B. "Notícia sobre os selvagens do Mucury". Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, tomo 21, 1858.
- PALAZZOLO, J. (OFM) Nas selvas dos vales do Mucuri e do Rio Doce. Petrópolis, Vozes, 1945.
- RODRIGUES, A.D. "Línguas Ameríndias". Grande Enciclopédia Delta Larousse, IX s.d.
- SAINT-BILAIRE, A. Viagem pelas províncias de Rio de Janeiro e Minas Gerais. São Paulo, Nacional, 1938, II.

APLICAÇÃO DE PRESSUPOSTOS LINGÜÍSTICOS AO
ENSINO E À PESQUISA DA LÍNGUA PORTUGUESA

Gilda Maria Lins de Araujo

(UFPE)

Dedicado ao Prof. Francisco Gomes de
Matoa, lingüista sensível à valoriza-
ção da Língua Materna.

Eu gostaria de iniciar minha participação fazendo duas colocações que me parecem indispensáveis: a primeira de que minha presença aqui visa a mostrar a posição de uma professora de Língua Portuguesa, com certo embasamento lingüístico; a segunda, da necessidade de refletir sobre o possível divórcio que há entre a Ciência da Linguagem ou os lingüistas e a disciplina Língua Portuguesa ou os professores de português, cujas conseqüências se refletem no ensino-aprendizagem do idioma pátrio. Para usar a expressão do Prof. José Borges Neto, em trabalho publicado no nº 3 da ABRALIN, "parece que o professor de Lingüística não consegue 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", o que tem levado a afirmações como a do CFE, na pessoa de um dos seus conselheiros, "uma das causas do baixo rendimento no ensino de português em nossas escolas está no destaque que a Lingüística recebe nos cursos de Letras" (pp.12-13).

É verdade que o estudo da Lingüística tem-se difundido no Brasil através de correntes as mais diversificadas; como é verdade também que, lamentavelmente, a maioria dos professores de 1º e 2º graus e mesmo grande parte de 3º grau pouco conhecem desta Ciência. Por um lado, falta a esses

professores oportunidade para renovarem seus conhecimentos; por outro lado, a Lingüística no Brasil, embora venha contribuindo para uma mais adequada compreensão dos fatos da Língua Portuguesa, ainda não pesa nos programas oficiais de ensino primário e secundário, o que acarreta, parece-nos, em primeiro lugar uma grande falta de comunicação entre os teóricos dessa ciência e os responsáveis pelo ensino do português nas escolas, e em segundo, como consequência inevitável, poucas têm sido as alterações registradas nas gramáticas prescritivas ao longo dos tempos. A maioria delas não leva em consideração os diversos usos, tornando impossível a harmonia entre estes e as normas e conceitos gramaticais. O ensino do português nas escolas está restrito ao ensino dessas normas. E este padrão é ensinado como o único lingüisticamente correto, a única linguagem representante de uma cultura. Já não se usa conscientemente a linguagem; decora-se esses preceitos gramaticais, sem se considerar a experiência particular que um falante tem da própria língua - ao bloquear suas eventuais intuições - procedimento que não favoreceu nem mesmo o aprendizado da própria norma culta. O ensino de um uso específico dessa língua é prejudicado. E o aluno não ocupa seu devido lugar no sistema escolar, tornando-se avesso a tudo que se refira à linguagem. A relação de conhecimento que ele poderia travar com a linguagem está, isto sim, definitivamente comprometida. Trata-se eminentemente da concepção de linguagem que condiciona todo o ensino do português e que, desconhecendo a complexidade vital de seus usos, torna-se incapaz de garantir o aprendizado adequado de um só deles. E daí os problemas do dia a dia em sala de aula.

Parece-nos que excluir a Ciência da Linguagem direcionada a uma melhor formulação da Gramática da Língua deve ser preocupação de tantos quantos estamos empenhados no ensino-aprendizagem da Língua Materna. Isto não desmerece a gramática, todavia. Ela é válida por ser uma sistematização de normas.

ce a gramática, todavia. Ela é válida por ser uma sistematização de normas, um suporte, uma força unificadora. Talvez assim - o que ensinar? Para que ensinar? questionamentos que se fazem os professores sobretudo quando são levados a elaborar um programa de curso mais bem preparado lingüístico e pedagogicamente chegue a ser uma realidade. Urge, portanto, observar as questões gramaticais à luz da Lingüística, traduzindo-a em efeitos práticos.

É tradicional exigir-se dos alunos algum domínio de conhecimentos gramaticais. Sem negar, repetimos, que o estudo da Gramática seja útil, achamos também que o professor de Língua Portuguesa deve possuir conhecimentos coerentes a respeito da gramática que subjaz a seus pronunciamentos acerca do uso da Língua; e aplicar essa mesma exigência aos alunos. Desta feita, tanto mais importante será que os manuais de gramática por eles consultados sejam também coerentes na teoria que apresenta.

Qual deve ser então a postura do professor de português frente à Gramática da Língua? como ensiná-la adequadamente?

Antes de tudo entender a Língua, a Gramática, e a própria gramática que a criança já traz ao chegar à escola. Paralelamente, aplicação desses conceitos lingüísticos, dos quais destacamos alguns dos mais significativos - impossível enumerá-los todos em uma comunicação necessariamente breve - resultante da ação decisiva e inteligente dos professores: 1. não esquecer que a grande maioria de seus alunos chega à Universidade com formação ou informações gramaticais que obedecem a uma orientação oficial. Por isso nada mais oportuno do que orientá-los no sentido de uma revisão crítica da matéria programada com base nessa orientação; 2. através de suas aulas, sempre voltadas para a problemática da renovação descritivo-pedagógica do ensino do português como Língua Materna; 3. dando apoio e tempo a iniciativas, como

a que estamos vivendo agora, em favor da utilização de conceitos da Ciência da Linguagem no ensino de línguas, fazendo uso de teorias e recursos das modernas correntes lingüísticas que proporcionam novos ângulos para questionar um mesmo problema ou resolvem alguns pontos que a análise tradicional não tenha elucidado. (A propósito, lembremo-nos aqui daquele que é considerado o fundador brasileiro da Lingüística, Mattoso Câmara Jr., nas palavras do Prof. Francisco Gomes de Matos em sua exposição na Reunião do Texas "A contribuição de Joaquim Mattoso Câmara Jr., à Lingüística Aplicada no Brasil", em 30.12.1978 "Via, ele, no professor de português um aplicador da Lingüística". Em seu artigo "Para o estudo descritivo dos verbos irregulares" argumentava que "Ao professor de Língua Portuguesa é que cabe a manipulação didática desta exposição, inclusive a organização de exercícios práticos, baseados nas oposições e correlações formais que aqui se apresentam"; 4. nas aulas - 4.1. fazer uso de Textos e não frases isoladas, o que evitaria, entre outros fatores, desencontro de opiniões. E assim evitar-se-ia ao aluno decorar, processo relativamente fácil; quebrar-se-ia a rigidez das normas prescritas pelas gramáticas, normas rígidas, na sua grande maioria sem reflexão profunda, reflexão esta que levaria a uma maior preocupação com a língua em funcionamento, com a língua em uso; 4.2. prever para os alunos-usuários atividades que os ajudariam a tornar-se observadores-analistas de seus próprios usos de Português, fazendo então Lingüística Aplicada ao Ensino-Aprendizagem dos Usos do Português; 4.3. elaborar material pedagógico voltado ao uso apropriado da língua a situações específicas. Com isso promover um ensino descritivo e produtivo preocupando-se em apresentar aos alunos primeiramente descrições, exercícios e estratégias que expliquem o funcionamento da língua e qual o emprego que delas podem fazer os usuários.

Percebendo as variações existentes nos usos do Português, o aprendiz poderá ampliar o seu repertório receptivo/produativo e empregá-lo de maneira apropriada, razão pela qual professores e autores de livros didáticos deveriam evitar julgamentos preconceituosos a respeito da relevância de uma variante de uso sobre outra. O papel da escola não é o de suprimir as experiências que o aluno já tem substituindo-as por outras, e sim, adequar o ensino ao educando, apresentar-lhe formas mais pertinentes a situações que possam surgir em seu cotidiano. A pressuposição fundamental que deve nortear todo o ensino é a de que o aluno já conhece algo de sua Língua antes de entrar na escola; não usar terminologia rígida ou provas consistentes na descrição e na exemplificação dos diferentes valores constitutivos da Linguagem; poderiam e devem, isto sim, promover atividades e exercícios contextualizados a serem desenvolvidos em classe, sob forma de problemas. Ao tentar solucioná-los, o aluno participaria efetivamente do processo, reagindo e interagindo como ser pensante-comunicante do processo lingüístico; enfim progressivamente conduzir o aluno a um crescimento harmonioso sem ruptura e sem hiatos, visando ao desenvolvimento do homem todo e de todos os homens: adequando o ensino e a pesquisa à realidade brasileira; centrando maiores esforços no sentido de que os sujeitos da educação assumam uma atitude crítica diante da vida e desenvolvam uma maneira de agir permanentemente criativa. Incentivar, pois, o espírito investigador, reflexivo e crítico do homem diante de si mesmo, dos outros, da comunidade onde ele vive.

Para terminar, fazemos uso, mais uma vez, das palavras de Mattoso Câmara com que alude a uma visão integradora de Lingüística e Gramática "O remédio é o professor de Língua e os homens em geral aprenderem os princípios gerais da Lingüística. Para isso, a melhor solução parece ser fornecer-lhes uma Gramática desinteressada de preocupações normativas"(In: Estrutura da Língua Portuguesa, 6a.ed., Vozes, 1975, pag. 06).

A ALFABETIZAÇÃO DE UM POVO ACRAFO

Lorraine Irene Bridgman

Summer Institute of Linguistics

INTRODUÇÃO

Como nota introdutória devo mencionar que não há novidades no que pretendo expor aqui. Para a pessoa versada na lingüística pode parecer muito simples, mas ser até interessante, e às vezes importante, ressaltar certos pontos básicos à lingüística aplicada ao ensino. Como a minha experiência na alfabetização é mínima, eu me baseio para a maior parte desta apresentação nos relatórios e artigos editados e inéditos dos meus colegas do Summer Institute of Linguistics. Principalmente estou influenciada por Sarah C. Gudschinsky, Gloria Kindell, e Margaret Alford às quais estou grata. Elas não são responsáveis, porém, por minhas falhas, omissões, ou interpretações.

Sou proponente da teoria tagmêmica não por acaso, nem por ignorância de outras teorias modernas, mas por convicção. Ela me proporciona, ao meu ver, uma base sólida para que eu possa trabalhar tranquilamente sem a necessidade de modificar a base cada vez que encontro algo de novo numa língua ou numa teoria. Digo isto porque é necessário lembrar que usarei termos comuns a várias teorias, mas com um significado específico à tagmêmica. Quando me refiro a estudos lingüísticos nas três hierarquias, não penso numa progressão de níveis passando dos traços fonológicos, através da gramática até a semântica, mas levo em mente três hierarquias distintas, co-existent, que incluem em cada hierarquia o nível do discurso, além de níveis inferiores a este. Estudos fonológicos, por exemplo, não são completos, den-

tro desta orientação teórica, sem incluir os fonemas, com seus traços contrastantes, seus alofonos, os padrões silábicos, os segmentos rítmicos, os contornos de entonação, as características fonológicas dos parágrafos e dos discursos de vários tipos. A gramática não se restringe às sentenças, mas vai, pelo menos, até os discursos de tipos contrastivos. A hierarquia referencial abrange muito além dos componentes do léxico. Um estudo completo abrangeria o universo através do ponto de vista emico da cultura à qual pertence a língua em pauta.

Vamos agora ao assunto desta palestra — a alfabetização de um povo analfabeto, ou seja, um povo cuja língua está na primeira fase de ter uma forma escrita.

Como pano de fundo, às vezes um pouco idealístico, mas altamente relevante ao sucesso de um programa de ensino deste tipo, há a necessidade de várias tarefas preparatórias.

Tarefas lingüísticas incluem estudos dialetais da língua analfabeta e da nacional falada na região e devem abranger a fonologia, a gramática e o léxico de cada dialeto; uma análise contrastiva, comparando os dialetos entre si, e des com a língua nacional da região e a padrão; e estudos sócio-lingüísticos (estilos cognitivos, maneiras de ensino, uso de gestos, etc.).

Tarefas baseadas nestes estudos incluem a elaboração de uma ortografia, a preparação de material didático, a capacitação de professores, e a transição à língua nacional.

Tarefas administrativas incluem o planejamento e a determinação dos seguintes fatores: os objetivos concretos do ensino projetado, o tipo de ensino que será usado, os alunos que participarão do programa (adultos? jovens? crianças?), a avaliação, a supervisão, e os recursos humanos e finan-

ceiros.

TAREFAS ADMINISTRATIVAS

Não cabe aqui uma discussão da política indígena. Quero tocar no tema como se fosse um problema apolítico. A mim, como estrangeira, não cabe nenhum comentário se não fosse visto desta natureza. Agradeço-lhes esta gentileza.

Gostaria somente de tocar no que se relaciona, de uma maneira ou de outra, ao campo da lingüística. O processo da alfabetização visa muito mais do que a mera capacidade do aluno decifrar ou formar palavras e frases escritas. Frederikson sugere (conforme Kindell '78 cita) que o alvo principal da instrução inicial deve ser a de habilitar os alunos a submeter o discurso escrito ao mesmo processo de compreensão que usam com o discurso verbal, usando os mesmos processos eficientes de inferência que usam na compreensão do discurso verbal. Isso inclui a capacidade de compreender o conteúdo, tanto explícito quanto implícito, nos textos escritos (Kindell '78 citando Adams e Collins). Gudschinsky ('75) considera que uma pessoa esteja alfabetizada de maneira satisfatória quando ela possa ler e compreender toda e qualquer coisa que teria entendido se estivesse usando a língua falada, e que tenha a mesma capacidade de se expressar tanto na língua escrita quanto na verbal. Como há, no processo de escrever, o tempo para refletir, voltar, e alterar a matéria, vejo a possibilidade e probabilidade da pessoa se expressar melhor na língua escrita do que na oral. Sendo esses os tipos de resultados desejáveis em um programa educacional, o tipo de ensino escolhido, e os materiais didáticos usados, são da maior importância.

O ensino oferecido aos falantes de línguas ágrafas no Brasil tem sido, em grande parte, o monolíngüe em português. O aluno é matriculado,

mesma que desconheça completamente a língua usada como meio de instrução. Daí em diante, "ele se vira!" Se houver um interesse especial por parte do professor, este tenta ajudá-lo. Normalmente não há tempo para isto. Vejo duas possibilidades tanto mais humanitárias quanto mais eficazes:

— Primeiro, o ensino monolíngüe na língua materna minoritária sem fazer referência à língua nacional. O aluno permanece sem ter o domínio desta, ficando para o futuro um eventual contato bilíngüe/bicultural.

— Segundo, o ensino bilíngüe/bicultural usa, de uma maneira ou outra, a língua materna minoritária e a nacional como meios de ensino.

Devo ressaltar aqui que os dois métodos iniciam o ensino da língua materna. Embora esteja em polêmica como as técnicas da leitura se transferem de uma língua para outra, parece claro, pelas experiências de campo, que a aprendizagem da leitura deve seguir o uso oral da língua. Muitas experiências demonstram, também, que as pessoas alfabetizadas inicialmente na sua língua materna aprendem com mais rapidez e facilidade, e têm um índice de retenção superior às que iniciam seus estudos numa segunda língua, não materna.

Quanto ao ensino bilíngüe/bicultural há, conforme Mackey ('70), cerca de 250 tipos de ensino bilíngüe existentes hoje em dia. Dentre eles há três mais interessantes que podemos destacar aqui:

-- Um programa que começa na língua materna e, quando o aluno souber ler e escrever na sua língua materna, passa, sem um período de transição gradativa, a receber instrução num programa escolar ministrado na língua nacional.

— Um programa que alfabetiza o aluno na língua materna, iniciando gradativamente o ensino da língua nacional oral. Há um período de tran-

sição em que o aluno recebe a instrução nas duas línguas e ao mesmo tempo começa a leitura e escrita da língua nacional.

-- Um programa que começa com o ensino oral da língua nacional iniciando a alfabetização nela só quando os alunos controlarem relativamente a língua falada.

A escolha do método a ser usado é facilitada por estudos sociolinguísticos que fornecerão informação sobre o contato do grupo minoritário com a cultura nacional, o grau de bilinguismo, o número de falantes da língua, a distância geográfica entre os grupos que a falam e a aceitação pelo grupo a ser alfabetizado, etc.

No caso de utilizar a língua minoritária no ensino, ainda é necessário decidir, muitas vezes, entre vários dialetos da língua a fim de elaborar uma só ortografia e material didático que atenda às necessidades do grupo inteiro. Há, também, a possibilidade de usar, pelo menos no início, materiais adicionais que seriam adaptados aos vários dialetos. Estudos dialetais, sociolinguísticos e demográficos influenciarão na decisão. Fatores a serem considerados para a escolha do dialeto a ser usado são, por exemplo:

- o grau de inteligibilidade entre os dialetos;
- o número de falantes de cada dialeto;
- o dialeto de mais prestígio;
- o dialeto mais conservador, que preserva vocábulos e construções sintáticas mais complicadas ou que demonstra mais distinções fonológicas.

TAREFAS LINGÜÍSTICAS

Estudos completos com a análise apresentada numa maneira bem simples e sucinta facilitarão o preparo do material didático.

Os estudos fonológicos devem nos fornecer pelo menos:

-- uma lista dos fonemas com a descrição de seus alofones e sua distribuição;

-- os padrões silábicos e uma lista das restrições na distribuição de fonemas que ocorrem em cada padrão (Quer dizer, quais são as limitações na distribuição de fonemas? Na sílaba de padrão CCV do português, por exemplo, os fonemas que ocorrem como segunda consoante são somente i, e r.);

-- uma lista das unidades que o falante nativo reconhece como sendo realidades psicológicas (sílabas? morfemas? formas maiores?);

-- sugestões para a divisão de palavras;

-- uma lista dos segmentos rítmicos (Isto é, a possibilidade de pausa ocorre onde?);

-- uma lista dos contornos de entonação usados nas conversas, nas discussões e nas narrativas da fala mais lenta (para que o professor possa reconhecer quando o aluno chega ao ponto de ler com compreensão normal);

-- uma lista dos contornos que indicam dúvida, falta de compreensão, e que possam ajudar o professor a perceber a falta, por parte do aluno, de reconhecer as unidades maiores como, por exemplo, o fim da sentença.

Os estudos gramaticais devem nos fornecer, no mínimo:

-- uma lista dos morfemas gramaticais com as seguintes indicações: quais são os obrigatórios, quais são membros da mesma classe e portanto terão que ser ensinados em contraste, e quais indicam a natureza da construção que os seguem;

-- uma lista das construções gramaticais ao alcance e uso cotidiano das pessoas do nível escolar (A criança usa menos construções do que o adulto, por exemplo);

— uma lista das construções que podem apresentar dificuldades ao novo leitor devido a necessidade de lembrar e inter-relacionar muita informação nova.

Os estudos semânticos devem fornecer:

-- uma lista dos vocábulos e expressões usados normalmente pelos alunos sobre assuntos diversos;

— muitos textos sobre temas de interesse do aluno e fornecidos por pessoas de faixas etárias e camadas sociais diferentes no exercício de papéis variados na cultura;

-- uma lista das estruturas gramaticais mais frequentes e a relação do papel da estrutura (sujeito como agente, sujeito como paciente, etc.);

-- uma lista dos traços contrastantes característicos dos tipos diferentes de discurso: onde deve usar cada tipo de discurso, a maneira de introduzir os participantes, o uso dos pronomes no discurso, o uso correto das partículas relevantes ao nível do discurso, a maneira de indicar o cenário inicial, e de mudar o cenário tanto temporal como de local, etc., como introduzir informação que pertence ao plano de fundo, a maneira num determinado tipo de discurso de introduzir informação nova em contraste à informação já conhecida, a proporção normal entre a quantidade de informação conhecida em relação à nova desconhecida, o uso normal de formas repetidas, a quais são as formas (estruturas) usadas para fornecer a redundância normal num texto.

O estudo contrastivo da língua minoritária com a língua nacional terá uma função preditiva de possíveis dificuldades:

— a interferência por conflitos estruturais;

-- os erros de produção fonológica, gramatical e semântica;

-- os erros de percepção, também da fonologia, gramática, e semântica.

ORTOGRAFIA

A ortografia representa, numa proporção maior ou menor, todos os níveis da fonologia, da gramática e da semântica, numa língua. Teoricamente seria ideal usar um símbolo diferente para cada fonema. Na prática há influências sócio e psicolinguísticas que influem nas decisões e que alteram esta relação ideal. Pelo menos os seguintes fatores normalmente entram nas decisões:

- a representação adequada da língua;
- a aceitação da ortografia pela comunidade minoritária;
- a aceitação pela sociedade nacional, tanto da região quanto dos órgãos governamentais responsáveis;
- a facilidade na aprendizagem;
- a transição à língua nacional;
- as possibilidades na reprodução gráfica.

Os estudos linguísticos já mencionados fornecerão a base para uma ortografia experimental e para a representação consciente dos fonemas e traços prosódicos. A inter-relação entre as análises fonológica, gramatical e semântica dá uma base para estabelecer as divisões entre sílabas, palavras, frases, e parágrafos, o uso de letras maiúsculas e a pontuação em todos os tipos de discurso.

Considerações sociolinguísticas entram nas decisões quanto à semelhança entre a grafia da língua minoritária e da nacional e na representação de diferenças dialetais. Os fatores sociolinguísticos são, geralmente, considerados mais importantes do que os que são essencialmente linguísticos

ou pedagógicos.

PREPARAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO

A alfabetização exige pelo menos três tipos de material didático:

-- material para atividades preparatórias para a alfabetização,

-- uma cartilha ou séries de cartilhas,

-- material de leitura (graduado) do tipo pós-cartilha.

Em certas circunstâncias transculturais um quarto tipo de material para transição entre as duas línguas é também desejável.

A elaboração de materiais para atividades preparatórias à alfabetização exige-se um bom conhecimento sócio e psicolinguístico do grupo minoritário, pois cada cultura é única, e sua língua reflete um jogo de valores percebidos emicamamente. Estes materiais, além de desenvolver a coordenação psicomotora e os sentidos auditivos, orais e visuais, devem levar o aluno a aplicar as suas percepções e conceituações de seu mundo cultural conhecido para uma percepção e conceituação representada por meios bi-dimensionais.

Para a elaboração dos materiais pré-cartilha exige-se um bom conhecimento sócio e psicolinguístico do grupo minoritário a fim de ajudar o aluno a transferir as suas percepções e conceituações de mundo atual para a sua representação na língua escrita.

Para a elaboração das cartilhas exige-se um elevado grau de conhecimento linguístico. Além dos fatores já mencionados, convém determinar qual é o tipo ou gênero de discurso preferido para as primeiras leituras: narração?, diálogo?, poesia?, etc.

Convém relembrar da necessidade de conhecer as estruturas mais comuns, as mais produtivas, as transformações permitidas para fins de repeti-

ção, e quais são as unidades mínimas isoláveis para usar como palavras-chaves ou em exercícios.

Na preparação de cartilhas inclui-se os seguintes passos:

-- Registrar a frequência dos fonemas. Quer dizer, o grafema ocorre em quantas palavras usadas por várias pessoas normalmente num dia?

-- Escolher um número pequeno (não mais de 4) dos grafemas mais produtivos para serem ensinados, isto é, que ocorrem num número maior de palavras que podem fornecer material para a primeira lição.

-- Fazer uma lista das palavras escritas com somente os grafemas assim escolhidos.

-- Fazer uma lição com uma pequena leitura, usando somente estas palavras. Se um morfema gramatical for necessário e estiverem letras além das escolhidas, reduzir o número de letras para serem introduzidas e usar este morfema.

-- Introduzir, em cada lição seguinte, mais uma letra (e/ou morfema funcional) formando com ela, mais as já conhecidas, um novo conjunto de palavras que fornecerão a matéria prima da leitura.

-- Usar, na formação de leitura e exercícios, somente estruturas gramaticais normais.

-- Introduzir, assim, um número controlado de letras até que todo o alfabeto, os acentos e sinais de pontuação estejam empregados.

-- Ensinar um número limitado de alunos a fim de verificar a eficácia do material didático.

-- Revisar esse material na base da avaliação.

Muitas vezes, na preparação das primeiras cartilhas, haverá um falante nativo tão interessado em aprender a ler e escrever que contribuirá com

frases completas e/ou histórias utilizando somente palavras com as sons da lista que você fornece.

À medida em que a comunidade se torna alfabetizada, alguns passarão a escrever criativamente. Se assim desenvolverem vários estilos de escrita da língua, facilitarão a revisão das cartilhas após a fase experimental, a elaboração de material de leitura do tipo pós-cartilha, e o grupo passará a produzir sua própria literatura.

Quando, na situação trans-cultural, é desejável a aprendizagem da língua nacional, material didático visando este fim deve ser preparado. É bom levar em conta que a aprendizagem de uma língua nova inclui o domínio de novos padrões de pensamento, novos pontos de vista, e uma nova estrutura cultural. De fato, abrange muito mais do que a pronúncia, vocábulos e estruturas gramaticais novas. Inclui as restrições ao uso de palavras e os contextos em que são apropriados. Em fim, faz parte do uso correto de qualquer língua saber o que é que deve dizer em dadas situações dentro da cultura.

O nível da língua nacional ensinado deve ser escolhido com muita atenção à situação sociolinguística. Precisa levar em consideração ao mesmo tempo a língua padrão e regional correta mas sem pretensões literárias, que facilita e não dificulta a verdadeira integração do indivíduo à sociedade nacional envolvente.

A elaboração de materiais de aprendizagem da língua nacional para cada língua minoritária baseia-se idealmente na análise contrastiva dela com a língua nacional. A identificação das diferenças fonológicas, gramaticais e semânticas entre a primeira e a segunda línguas possibilita a elaboração de material didático que reduz a interferência linguística potencial ao mesmo tempo que aproveita a transferência positiva.

No desenvolvimento da fase de transição devem ser levadas em consideração os princípios de lingüística aplicada à aprendizagem de uma língua estrangeira, modificados conforme o sistema cognitivo do grupo minoritário.

Os materiais didáticos de transição, usados no ensino bilíngüe, devem incluir uma cartilha de transição elaborada na língua nacional usando o método de letras controladas. Só que a tarefa aqui é muito facilitada. Pois, desde a primeira página pode-se usar todas as letras que têm uma correspondência fonológica e gráfica nas duas línguas acrescentando gradativamente as letras cujos sons não correspondem nas duas ortografias e as letras, acentos, e sinais de pontuação pertencentes somente à língua nacional. Baseada nos estudos contrastivos, esta cartilha deve dar muita prática nas áreas onde há interferência entre as duas línguas. A interferência toma várias formas não sendo restrita à representação gráfica, atinge também as estruturas gramaticais e lexicais. Cada problema de interferência deve ser tratado especificamente nesta cartilha de transição.

Existem, nos grupos minoritários brasileiros mais aculturados, muitas pessoas alfabetizadas em português e que desejam ler na sua própria língua. Para facilitar esta transferência, pode ser elaborada uma cartilha que começa com todas as letras do português cujo uso corresponde ao da língua materna. Depois, haverá a introdução gradativa das que sofrem interferência ou que ocorrem somente na língua materna. Não haverá problema de ensinar as estruturas da língua materna.

CAPACITAÇÃO DE PROFESSORES

Os professores que atuam num programa bilíngüe devem ter capacidade para se comunicarem satisfatoriamente tanto no falar como no entender nas duas línguas e culturas. É desejável que entendam alguns conceitos básicos

da lingüística, da estrutura das duas línguas, da natureza do bilingüismo, do fenômeno de interferência, e das diferenças em estilos cognitivos de uma cultura para outra.

A atuação dos professores é facilitada quando os materiais estão baseados numa análise contrastiva da língua minoritária com a nacional, e quando tem a sua disposição uma gramática pedagógica da língua minoritária escrita na língua nacional, bem como um dicionário bilingüe.

RESUMO : Devemos reconhecer que existem entre os povos minoritários vários graus de desaculturação e aculturação à língua e cultura nacionais. Há também uma variedade de ideologias sobre o assunto, tanto como diversas aspirações dos grupos que estão em graus diferentes de uma fase trans-cultural. Na maioria dos casos, não haverá a possibilidade de montar um projeto bilíngüe. De fato, as pessoas pertencentes aos grupos minoritários frequentam, na maioria dos casos, escolas na língua nacional -- ou aprendem a ler junto com um amigo que se interessa pessoalmente no assunto. É de esperar que, nestas duas situações haverá a possibilidade de pelo menos fornecer o material didático especificamente abordado na maneira mais ou menos do tipo aqui mencionado. Neste caso, o membro do grupo minoritário que vem a ser alfabetizado não sofrerá um tratamento prejudicial.

BIBLIOGRAFIA

- Abuja, Gloria Ruiz de Bravó. 1975. Disyuntivas en la Enseñanza del Español a Niños Hablantes de lenguas Indígenas, em Troike, Rudolph C. e Nancy Modiano. Cima, Teodoro Canul. 1975. Metodología de la Alfabetización, em Troike, Rudolph C. e Nancy Modiano, eds. pág. 124-127.
- Engle, Patricia Lee. 1975. Language Medium in Early School Years for Minority Language Groups, em Review of Educational Research, 45.2. 283-325. (Tradução em português de Helena Flor para divulgação restrita).

- Fishman, Joshua A. 1975. Worldwide Perspective on the Sociology of Bilingual Education, em Troike, Rudolph C. e Nancy Modiano, eds. pág. 2-14.
- _____. 1976. Bilingual Education. Newbury House Publishers, Inc., Massachusetts, USA.
- Gudachinsky, Sarah C. 1969. The role of the linguist in the preparation of materials for the teaching of reading. Mimeografado.
- _____. 1974. Linguistics and Literacy, in Current Trends in Linguistics, Vol. 12, Linguistics and Adjacent Arts and Sciences, pp 2040-55.
- _____. 1975. A Manual of Literacy for Preliterate Peoples. SIL. Ukarumpa, Papua New Guinea.
- Hymes, Dell. 1970. Bilingual education: linguistic versus sociolinguistic bases in Alatis, James E., ed. Bilingualism and Language Contact. Monograph Series on Languages and Linguistics 23.69-75. Washington, DC, Georgetown University Press.
- Kindell, Gloria Elaine. 1978. Requisitos lingüísticos para a elaboração de um programa de educação bilíngüe. (Lido na XI Reunião Bianual de Antropologia, Recife, 7 a 9 de maio de 1978).
- _____. 1982. Discourse Strategies in Kaingãg Literacy Materials. PhD dissertation, Georgetown University, Washington, DC.
- Mackey, William F. 1970. A typology of bilingual education, in Anderson, Theodora e Mildred Boyer, eds. Bilingual schooling in the United States. Washington, U.S. Government Printing Office, vol.2, pág. 63-82.
- Paulston, Christina Bratt Ethnic Relations and Bilingual Education: Accounting for Contradictory Data, em Troike, Rudolph C. e Nancy Modiano, 366-401.
- Saville, Muriel R. and Rudolph C. Toike. 1973. A Handbook of Bilingual Education, revised edition. Teachers of English to Speakers of Other Languages, Washington, D.C.
- Troike, Rudolph C. e Nancy Modiano, eds. 1975. Proceedings of the First Inter-American Conference on Bilingual Education. Center for Applied Linguistics, Arlington, Virginia, USA.

CONTRIBUIÇÕES DA FONOLOGIA PARA A ALFABETIZAÇÃO

Marília Viana

(UNFE)

Investigar o processo de aquisição da linguagem tem constituído, durante anos, a maior preocupação dos estudiosos na área da psicolinguística. De fato, provavelmente devido à dificuldade em se obter os dados para este trabalho, até hoje não se avançou muito, considerando-se a importância de tal estudo.

As diversas abordagens, embora sérias, raramente chegam a conclusões que possam sugerir o passo inicial para o desvendamento do "misterioso" processo da aquisição da linguagem. Talvez, em decorrência da própria complexidade do tema, torne-se desnecessário o desmembramento de todo o processo para fins de investigação, apenas. E isso vem sendo feito há algum tempo, como é o caso, por exemplo, da aquisição do sistema fonológico de uma língua, com tendência a separar, entre outros, o aspecto suprasegmental, o nível dos segmentos, e, ainda, os diversos traços que compõem cada segmento, e assim por diante.

As várias teorias têm procurado estabelecer a melhor e mais universal perspectiva de estudo desses traços. Até o presente, no entanto, não se chegou a uma conclusão, tendo em vista que nem sequer foi possível universalizar os achados de uma língua particular, e de se chegar a um acordo quanto aos traços a serem considerados.

Um trabalho que vem levantando muita polêmica é o desenvolvido por Lisker & Abramson (1964) e depois retomado por Macken & Barton (1978), no qual se procura investigar o desenvolvimento da linguagem ao nível fonológico-

co, considerando como marco decisivo para a distinção dos sons a vibração ou não das cordas vocais.

Para esses estudiosos, o contraste inicialmente percebido pela criança parece ser entre consoantes surdas e sonoras, em outras palavras, entre presença ou ausência de vibração das cordas vocais.

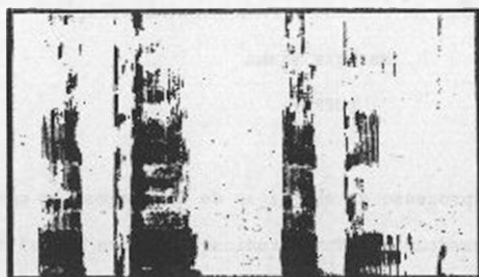
De imediato nos vem à mente o processo que, empiricamente, observamos no desenvolvimento lingüístico infantil. Ora, sabemos que Jakobson já defendia o ponto de vista de que a primeira distinção feita pela criança é aquela entre uma obstrução e uma abertura máximas, ou seja, sílabas do tipo pa, ba, ma, e que a distinção inicialmente percebida (e isto se conclui a partir da produção atual dessas sílabas) consiste na oposição quanto ao modo de articulação e quanto à presença ou ausência de vibração das cordas vocais. Temos, com isso, um indício de que a teoria desenvolvida por aqueles estudiosos merece, pelo menos, respeito e consideração.

Como ponto de partida, Lisker & Abramson desenvolvem um trabalho através da mensuração acústica dos sons considerados nessas duas categorias: surdos e sonoros. Acusticamente, a identificação desses segmentos pode ser feita através da análise espectrográfica na qual as oclusivas surdas são representadas por um espaço em branco que corresponde ao momento de oclusão para a produção dos referidos sons. Na produção das oclusivas sonoras, o espectrograma apresenta pequeno número de harmônicos de baixa frequência durante o momento da oclusão.

Para a língua inglesa, o traço aspiração consiste numa pista decisiva para a distinção entre /p,t,k/ e /b,d,g/. Como a percepção do espaço mencionado acima torna-se difícil em posição inicial, a presença do traço aspiração facilita a identificação desses segmentos, sempre que ocorram an-

tes de sílaba acentuada. Com isso, a junção voz+aspiração resulta numa excelente pista para a identificação das oclusivas na língua inglesa, seja em posição inicial ou medial. No entanto, esta junção será sempre predizível sob o seguinte aspecto: sempre que a aspiração ocorrer (estiver presente) o segmento terá que ser, necessariamente, surdo. Então, se um segmento é surdo já sabemos, de antemão, que ele será também aspirado, no ambiente fonético acima mencionado. No entanto, nenhum dos dois traços será suficiente para distinguirmos os mesmos segmentos em todos os contextos em que aparecem.

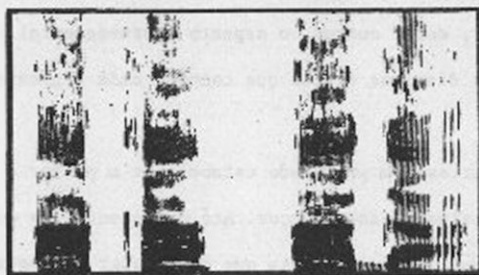
Com relação à língua portuguesa, já não se pode afirmar o mesmo. Para distinguirmos dois sons quanto à vibração das cordas vocais será necessário partir para uma análise espectrográfica que oriente quanto ao maior ou menor tempo utilizado na produção daquele som. E esse tempo pode ser contado em milissegundos utilizando a técnica desenvolvida por Alister & Abramson: o Voice Onset Time (VOT) - "relação temporal entre o início da vibração glotal e os traços acústicos articulatorios supraglottais", ou ainda, o espaço de tempo entre a explosão de um som e o início da vibração das cordas vocais. Como o espectro apresenta estriações que representam a presença de voz (ver fig.1) é possível saber precisamente onde começa e onde termina o processo de vibração das cordas vocais e, evidentemente, se houve ou não vibração. As oclusivas sonoras são produzidas com valores VOT que precedem o momento de liberação da corrente de ar, enquanto as surdas apresentam valores VOT no momento da liberação ou imediatamente após.



a p a a b a



a t a a d a



a k a a g a

Fig.1 - Espectrograma das oclusivas surdas e sonoras com a vogal /a/, onde se pode observar o espaço em branco para as surdas e uma estriação para as sonoras.

Para a mensuração atribui-se zero ao ponto de referência inicial para marcação temporal, ou seja, ao momento de liberação do som (ver fig.2).

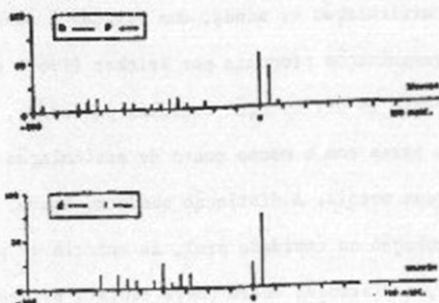


Fig. 2 - VOT para as colusivas do espanhol atribuindo-se zero ao ponto de liberação da corrente de ar.

Na produção das consoantes sonoras percebe-se uma estriação relacionada com a vibração das cordas vocais (fig.1) antes do ponto de referência, isto é, a vibração precede o momento de liberação do som. Para as consoantes surdas há um espaço em branco, como foi dito acima, até o momento de liberação do som, podendo ainda haver um prolongamento desse espaço por um período que pode variar de língua para língua, e ainda de falante para

falante, conforme mostram os resultados obtidos por Lisker & Abramson (1964) com falantes do espanhol:

	/b/	/p/	/d/	/t/	/g/	/k/
falante 1	-235	0	-170	0	-165	15
falante 2	-60	15	-75	15	+45	55

donde, tirando-se uma média teremos:

/b/	-138	/d/	-110	/g/	-108
/p/	4	/t/	9	/k/	29

Observa-se assim que existe uma diferença no tempo utilizado para a produção das oclusivas sonoras com relação àquele exigido para a produção das surdas. Com base nisso, somos levados a questionar um outro fator que poderia estar aliado à questão da vibração das cordas vocais, mais precisamente o problema da força articulatória, identificada como fortis/lenis (tensa ou relaxada), objeto de questionamentos por parte dos autores do VOI. Para estes, apesar da força articulatória ser um dos fatores considerados numa análise de mensuração física, seja fisiológica ou acústica, nenhum deles estará dissociado de outros fatores e, por si só, não serão suficientes para isolar qualquer tipo de fonema. No entanto, parece existir uma correlação entre sonoridade, lenização, não-sonoridade e tensão. Mais explicitamente, sempre que um segmento for descrito como surdo será, necessariamente, mais tenso que um outro descrito como sonoro.

Para o tipo de trabalho que os autores sugerem, no entanto, a questão fortis/lenis não chega a ser relevante por não apresentar resultados passíveis de observação numa análise espectrográfica.

Com base nos resultados obtidos por Lisker & Abramson (1964), e num outro também empregando a técnica do VOI, desenvolvido por Williams

(1977), Macken & Barton (1973,1981) aplicaram os princípios propostos por aqueles estudiosos à investigação do desenvolvimento fonológico na criança e verificaram que, assim como o adulto, a criança distingue entre pares cognatos no momento em que há uma diferença nos valores VOT, ou seja, a criança terá assumido controle na distinção surdo-sonoro no momento em que se verificar uma mudança no valor referente ao VOT com relação àqueles observados na produção do adulto.

Durante a elaboração do presente trabalho foi feita uma entrevista com uma criança de 3.1 para ter-se uma idéia do que ocorre durante a fase da aquisição da linguagem com crianças de língua portuguesa. Numa análise feita aplicando a técnica do VOT e através da observação de resultados oferecidos pelas imagens de um Spectraphonics (aparelho que possibilita a observação imediata do processo de vibração das cordas vocais) mediu-se em centímetros o espaço correspondente ao tempo necessário para a produção das oclusivas, tomando-se como ponto de referência o momento de liberação do som, atribuindo-lhe zero, a exemplo do trabalho acima apresentado.

Os resultados foram:

/p/	0.40 ms	/t/	0.33 ms	/k/	0.43 ms
/b/	-1.45 ms	/d/	-1.43 ms	/g/	-1.36 ms

donde concluímos que:

1. os fonemas surdos (aos quais foram dados valor positivo) foram consistentemente mais altos que os sonoros;
2. para o par /p,t/ existe superposição quanto à diferença com relação ao ponto de articulação;
3. o fonema /k/ apresentou valor mais alto em todos os ambientes o que caracteriza os sons velares ("todos os sons velares parecem ter, consistentemente, valores mais altos que as outras oclusivas" Lisker & Abrahamson, 1964);

4. Os fonemas sonoros não apresentam diferença quanto ao ponto de articulação, mesmo os velares.

A partir desses resultados fica claro que: (1) há uma diferença significativa na produção das oclusivas surdas e sonoras e (2) considerando os formantes das vogais que as seguem é possível distinguir os sons com relação ao ponto de articulação e, ainda, com relação à sonoridade. Aqui, convém lembrar a hierarquização proposta por Bricker (1967) e Menyuk (1968) em que sonoridade e ponto de articulação caminham paripasso. A distinção inicial é feita entre pares com o mesmo ponto de articulação e diferente comportamento das cordas vocais. A distinção obedece, ainda, a uma ordem na localização da articulação na cavidade oral, as anteriores precedendo as posteriores. Com isso, a distinção entre pares labiais precederia a dental, e esta última, a velar. Este ponto foi levantado também por Borden & Harris (1980) que relacionou inclusive os resultados obtidos através do VOT com o ponto de articulação numa análise feita com falantes ingleses: "os falantes ingleses percebem as oclusivas como sonoras se o VOT for baixo e as surdas se o VOT for acima de 25 msec para as labiais, 35 para as alveolares e 40 para as velares".

De acordo com os resultados obtidos em trabalhos com a língua espanhola os fonemas sonoros nesta língua caracterizam-se pela pulsação glotal durante o momento da oclusão, enquanto os surdos levam cerca de 25mseg até o momento de liberação da corrente de ar quando então é iniciado o processo de vibração das cordas vocais para o fonema vocálico seguinte.

Partindo do princípio de que a análise através do VOT possibilita a observação do momento de vibração das cordas vocais, e que esta é uma maneira de se verificar este processo na aquisição da linguagem, vislumbra-se nova perspectiva para proceder a um levantamento dos sons durante o

processo de aquisição da linguagem e assim observar o fenômeno em crianças de língua portuguesa.

O primeiro passo será verificar o que ocorre nas diversas fases do desenvolvimento infantil e tentar estabelecer os vários estágios percorridos nesse processo. Uma maneira de se conseguir esse tipo de progressão fonológica será verificar como e quando se dão as distinções entre classes de fonemas e entre fonemas em cada classe. Como a hipótese é de que a distinção inicialmente percebida pela criança é entre consoantes surdas e sonoras (vibração ou não das cordas vocais), e aqui novamente convém lembrar o trabalho de Jakobson, o caminho mais coerente é verificar onde e quando ocorrem essas primeiras distinções.

Os resultados obtidos através de um trabalho nessa linha serão de extrema utilidade na elaboração de um método de alfabetização onde serão enfocados e trabalhados inicialmente aqueles fonemas que foram percebidos e produzidos na fase inicial da aquisição dos sons, tendo em mente que adquirir uma língua consiste em identificar diferenças e desenvolver habilidades (fônicas, sintáticas, etc), as quais constituirão a base para o aprendizado da leitura. E aqui surge Smith (1971) que afirma: "A criança tem de descobrir os traços distintivos do material escrito, as diferenças significativas através das quais as letras, as palavras e os significados alternativos podem ser diferenciados". Já foi dito que durante o período de aquisição dos sons a criança procede descobrindo e identificando diferenças mínimas entre pares de sons (os traços distintivos) e vão incorporando a essas as novas informações obtidas, numa espécie de armazenamento de conhecimentos.

O processo de aquisição de uma língua é universal e crianças de diferentes contextos lingüísticos passam por estágios (fases) comuns ao

se tornarem falantes fluentes. Algumas atravessam essas fases mais rapidamente que outras mas a ordem será sempre a mesma. Seguir essa ordem parece, pois, o mais adequado. Com isso, será não apenas mais fácil obter-se resultados mais rápidos e eficientes no processo de alfabetização, como também ter-se-á a segurança de se estar trabalhando numa área mais sólida e coerente com todo o processo de desenvolvimento e aprendizagem infantil desde que se está percorrendo um caminho lógico também já percorrido naturalmente pela criança em seu processo normal de aquisição da linguagem.

O sucesso em aprender a ler está em a criança identificar, relacionar e compreender estruturas lingüísticas complexas já presentes em sua linguagem oral. Todo e qualquer método de leitura deve partir de um conhecimento dessa estrutura complexa adquirida pela criança e procurar oferecer a esta um meio mais fácil e eficiente para alcançar aquele objetivo.

Talvez assim consigamos avançar um passo na investigação do processo envolvido na leitura e oferecer melhores condições para o sucesso de nossas crianças. Localizando o problema e a melhor maneira como atingi-lo quando não resolve, pelo menos dá o primeiro passo para isso.

Bibliografia:

- Borden, Gloria J. and Katherine S. Harria (1980), Speech Science Primer: Physiology, Acoustics and Perception of Speech. Williams & Wilkins, London.
- Lisker, L. & A.S. Abramson (1964), a cross-language study of voicing in initial stops: acoustical measurements. Word 20, 384-422
- Macken, Marly A. and David Barton (1978). The acquisition of the voicing contrast in English: a study of voice onset time in word initial stop consonants. Journal of Child Language 7, 41-74
- (1980). The acquisition of the voicing contrast in Spanish: a phonetic and phonological study of word-initial stop consonants. Journal of Child Language 7, 433-458
- Williams, L. (1977). The voicing contrast in Spanish. Journal of Phonetics 5, 169-184.

RELEVÂNCIA DIDÁTICA DA ANÁLISE DO DISCURSO

Anthony F. Deyes

(PUC/SP)

0. O título que me foi designado para esta apresentação inclui a palavra "relevância" para enquadrar a comunicação dentro do tópico geral do simpósio. Refletindo sobre a possível forma de apresentação me ocorreram as palavras de Grice (1975) no que diz respeito à relevância (ie. sua máxima de "relação":46).

" 'Be relevant' conceals a number of problems....
about what different kinds and focuses of relevance there
may be".

Dentro do espírito da teoria dos atos da fala, Grice comenta a relevância do ponto de vista do locutor; as relevâncias que este locutor vai tratar são as seguintes:

- .1 Relevância para o ensino de uma língua estrangeira
- .2 Relevância para o ensino da língua materna
- .3 Relevância para o ensino de outras disciplinas

Outros aspectos da relevância didática da análise do discurso podem ser encontrados em Widdowson (1978), Larsen-Freeman (1980), Kransch (1981), e Estudos nº 6 - Sobre o Discurso - publicado pelo Instituto de Letras das Faculdades Integradas de Santo Tomás de Aquino (Osaka, 1979b).

Outra observação introdutória que gostaria de fazer é que a palavra "didática" no título implica para mim uma abordagem prática. Vou tentar, portanto, ligar algumas idéias práticas do ensino com a teoria do discurso, supondo um certo conhecimento deste último por parte do público pre-

sente.

1. Relevância para o ensino de uma língua estrangeira

Em nosso curso sobre Análise do Discurso no Instituto temos utilizado a seguinte citação de Beaugrande (1980) como lema do curso:

"Discourse action is a text-producing action constituting a step in a plan to attain a goal via communication". (p.92)

Utilizo esta citação como instrumento mnemônico para a primeira parte desta comunicação. Quero abordar a importância de texto, ação e alvo dentro do ensino de uma língua estrangeira.

1.1 - Texto

Há pelo menos quatro aspectos do conceito "texto" dos quais deveremos estar cientes no ensino de línguas estrangeiras. O primeiro é que:

(a) Normalmente a comunicação se faz por enunciados de mais de uma sentença. Ainda que seja possível considerar uma sentença solta, ou mesmo uma palavra solta (por exemplo, "Socorro") como um texto, gostaria de enfatizar que, em minha opinião, devemos evitar, dentro do possível, as estratégias extremas do "pattern practice" do estruturalismo. O famoso tipo de exercício de estímulo e resposta:

Aluno: Isto é um livro.

Prof.: Mesa

Aluno: Isto é uma mesa

etc.

é altamente não comunicativo (e nunca pretendam sê-lo). O ensino de estruturas e vocabulário pode ser perfeitamente viável utilizando-se mais de uma sentença, normalmente em forma de diálogo.

(b) Além disso, as sentenças devem estar juntas por meio dos re-

cursos coesivos que existem na língua; a interação:

A: Onde está o livro?

B: O livro está na mesa.

não reflete o desenvolvimento do "Knowledge status" (estado de conhecimento) dos interlocutores. Este tipo de artificialidade não deixa o aluno fazer comparações com sua própria língua materna, ficando a língua estrangeira como um fenômeno irreal limitado ao mundo da sala de aula.

É provável que os dois princípios mencionados sejam aplicados em muitos cursos de língua estrangeira e refletem as contribuições da lingüística do texto ao ensino de línguas. São recursos mais propriamente textuais que discursivos; referem-se ao co-texto mais que ao contexto.

(c) É importante também que, dentro do possível (repito esta qualificação, porque temos que admitir que a sala de aula não é uma situação comunicativa inteiramente natural), utilizemos comunicação efetiva. Não faz sentido perguntar: "Onde está o livro?" se o livro está evidentemente sobre a mesa, à frente de todos. Um exemplo clássico de comunicação ineficaz é a tradicional introdução de vocabulário novo sob esta forma:

Prof.: O que é isso?

Aluno: É um livro

quando o professor deve perguntar é:

Como se chama isso em (inglês)?

com uma estrutura que é pouco mais complicada em inglês:

What is this in English?

Levando em conta este tipo de comunicação essencial na aprendizagem de uma língua estrangeira, talvez evitássemos a freqüente forma errônea utilizada até mesmo por alunos adiantados:

*What means in English?

A sala de aula oferece muitas oportunidades para comunicação eficaz que devem ser aproveitadas (ver também Widdowson, 1978 - p.5).

(d) Finalmente, nossos textos devem tentar ser coerentes. As pesquisas sobre discurso falado na Universidade de Birmingham, Inglaterra (Sinclair e Coulthard, 1975; mais recentemente Coulthard & Brazil 1979) têm identificado uma estrutura de três fases na comunicação interativa normal. Estas fases são: Iniciação (I) ; Resposta (R) ; Follow-up (F) .

O "follow-up" não é sempre verbal mas está normalmente presente em uma forma ou outra. Pode ser um simples "obrigado" ou uma ação em consequência da informação dada. No diálogo:

A: Onde está o livro?

B: Está na gaveta.

A: Dê para mim, por favor.

há um propósito explícito e uma observância a outras regras discursivas que mencionamos nesta seção.

1.2 - Ação

Esta parte fundamenta a seção anterior, do ponto de vista interacional. Podemos imaginar uma linha que representa a língua como um fenômeno em si até ser um instrumento que conduz a alguma ação (Ure, 1969).

Língua

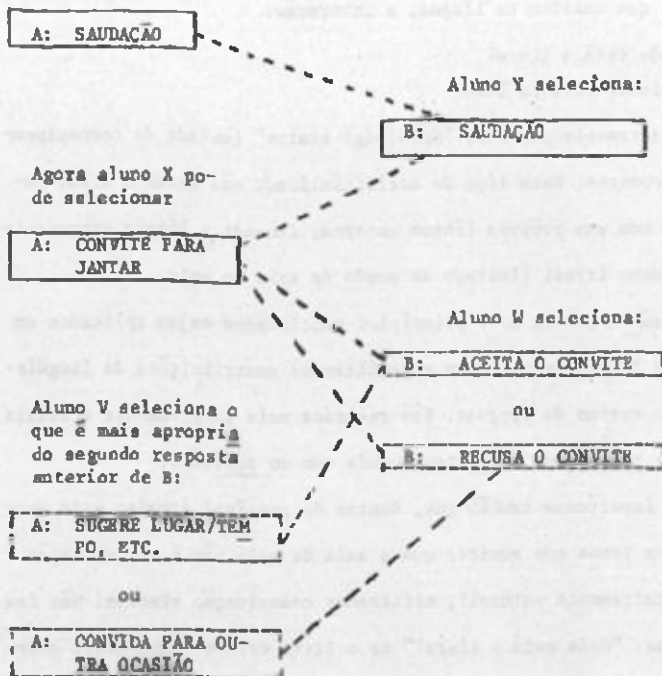
Ação

O foco principal do ensino dentro da filosofia estruturalista estava no lado esquerdo da linha: utilizava-se exercícios que enfatizavam a forma (estrutura) da língua. Certas abordagens chamadas "comunicativas" vão à extrema direita da linha. Eu não me situarei nem em um lado, nem no outro, por achar que a sala de aula de língua estrangeira deve ser um lugar onde são feitas coisas através da língua. Aqui estão três dentre muitas possíveis atividades que podem levar o aluno ao lado direito da nossa linha.

cativas" vão à extrema direita da linha. Eu não me situarei nem em um lado, nem no outro, por achar que a sala de aula de língua estrangeira deve ser um lugar onde são feitas coisas através da língua. Aqui estão três dentre muitas possíveis atividades que podem levar o aluno ao lado direito da nossa linha.

(a) Devemos tentar por o aluno em situações que dele exijam comunicar-se com outro aluno para chegar a alguma ação ou decisão. Por exemplo, (dois) alunos podem ter vários horários de trem; há diferentes maneiras de fazer a mesma viagem e os (dois) alunos consultam os seus horários (sem mostrá-los um ao outro) e discutem entre si para decidir qual trem corresponde melhor aos seus interesses e necessidades (já decididas). A decisão que representa a fase final (F) que faz parte da conversação coerente (ver l.l.c), depende da comunicação que preenche o "information gap" (designação que caracteriza o objetivo desse tipo de exercício). Determinadas formas lingüísticas são, naturalmente, utilizadas neste tipo de exercício - perguntas e respostas, formas para concordar e discordar, utilização de formas coesivas - mas isso não representa o único enfoque do aluno no momento de falar; há também um propósito interacional.

(b) Cadeia de discurso é o nome para outro tipo de exercício que reflete e tenta reconstruir a espontaneidade do discurso falado. O professor coloca no quadro (ou retroprojeter) o objetivo de um determinado discurso falado, como: "Você quer convidar seu amigo para jantar com você?" A partir desse momento, o professor pode deixar a atividade com os alunos, que selecionam de uma série de cartões (ou transparências), descrições funcionais das etapas do diálogo; por exemplo: o aluno Z seleciona o primeiro cartão; e o aluno A dá a correspondente forma lingüística.



Assim, A e B vão dando forma ao diálogo com as funções dadas pelos alunos (Z, Y, X, W, etc.).

(c) Outra maneira de estimular a interação é a utilização de jogos. O jogo oferece um mundo de interação em si com os seus objetivos claramente definidos. Além disso é uma atividade autêntica, pois é praticada também fora da sala de aula. Apesar disso - ou talvez por causa da relação com lazer e diversão, no Instituto Britânico em Lisboa onde vi essas atividades realizadas, eram chamadas "Atividades Comunicativas"; com "jogo" o aluno pode pensar que não está fazendo nada de válido na sala de aula, mas de fato podem ser atividades linguisticamente muito frutíferas. Vou dar exemplo de apenas um, chamado "Presentes". O jogo consiste de uma tabela mar-

cada convencionalmente com quadros, mas em cada quinto quadro há a imagem de um objeto: sapato, balde, flor, elefante, etc. Os jogadores lançam um dado e ao chegar numa imagem, o jogador pega uma carta de uma pilha de cartas que dá o nome de um parente: tio, sogra, tia, primo, irmão mais velho, etc. O jogador tem que justificar o presente da imagem para a pessoa da carta; se a sua justificativa não é aceita pelos outros jogadores, tem que aguardar outra vez e tirar outra carta. A interação nessa atividade envolve a prática de estruturas condicionais ("daria este objeto porque ...") e presente simples ("meu tio gosta de ...") tanto quanto estruturas realizando as funções de sugerir, explicar e concordar. Entoação discursiva e atitudes podem ser importantes aqui também.

1.3. - Alvo

Como alvo gostaria de considerar brevemente a relação entre a análise de discurso e o conceito de instrumentalidade no ensino de línguas estrangeiras. Há dez anos o ensino instrumental de línguas para fins específicos era considerado o ensino dirigido à matéria especializada do aluno - química, biologia, história, etc. Hoje em dia, o "fim específico" é mais considerado em termos de habilidade necessária.

Aqui no Brasil, pelo menos dentro do Projeto Ensino de Inglês Instrumental em Universidades Brasileiras, optamos pela leitura como a habilidade mais apropriada para a nossa atenção. Entretanto, é evidente que a análise do discurso tem fornecido dados importantes sobre a matéria-prima da nossa disciplina - o texto. Temos descrições de texto escrito das ciências (Hoey, 1979; Swales, 1981), texto narrativo (Rumelhart, 1975; Bremond, 1973), e do processamento de texto (s.g. por Kintsch & Van Dijk, 1978; Smith, 1971). Por meio de estudos como esses podemos planejar e elaborar nossas

cursos de leitura segundo as habilidades lingüísticas e psicológicas, e as chamadas subhabilidades. Conseqüentemente a análise de discurso nos ajuda em três áreas dos nossos cursos de leitura:

(a) Na preparação do programa podemos formular objetivos e a estrutura dos nossos cursos de acordo com as habilidades lingüísticas e psicológicas focalizadas pelas teorias mencionadas. Como exemplo, citamos a elaboração de objetivos para um curso de leitura que está sendo ministrado na Escola Técnica de São Paulo (Trew, 1983:3).

- 1.1. Identificar a idéia principal e distingüí-la de detalhes
 - 1.2. Identificar a relação entre as partes do texto através de coesão lexical e gramatical
 - 1.3. Identificar sinais tipográficos
 - 1.4. Identificar indicadores discursivos
 - 1.5. Reconhecer significado conceitual
 2. Deduzir o significado de itens lexicais desconhecidos através de conhecimento de formação de palavras e pistas contextuais.
 3. Identificar a função comunicativa de frases e seqüências de frases:
 - 3.1. com os seus marcadores explícitos
 - 3.2. através dos elementos de estrutura frasal
- etc."

(b) Os exercícios dos cursos de leitura elaborados segundo estes princípios devem tentar ativar as habilidades e subhabilidades de maneira que correspondam à sua aplicação na vida real dos alunos. Assim, por exemplo, podemos encorajar os alunos a avaliar sua leitura, não só do ponto de vista de superfície - co-text - mas também do ponto de vista contextual: "Onde se

situa este texto dentro de minha especialidade?" "Que tem este texto que pode ser de relevância para mim?". Os alunos aprendem a extrair informação do texto para fazer diagramas ou apostilas; utilizam o texto ou a estrutura do seu argumento para chegar a decisões aplicando, assim, a nossa teoria de ação citada em 1.2. Estas observações refletem a política básica do Projeto Ensino de Inglês Instrumental em Universidades Brasileiras.

(c) Com uma melhor descrição da competência discursiva podemos avaliar com mais exatidão a performance de nossos alunos no tipo de discurso que lhes concerne. Assim, por exemplo, em nossa conversação sobre um convite para jantar seria inapropriado que o nosso "anfitrião" pressionasse o seu interlocutor após duas recusas porque isto é socialmente inaceitável no discurso de um convite (ver Cohen, 1979:126). Se considerarmos que qualquer descrição de qualquer área da língua nos permite avaliar o controle daquela área mais objetivamente, então a análise do discurso nos facilita a tarefa de avaliar o discurso escrito ou falado quanto a aspectos que, até recentemente, só foram avaliados por medidas muito subjetivas.

1.4 - Conclusão da primeira parte

Nesta seção sobre aplicações da análise do discurso no ensino de língua estrangeira consideramos, seguindo a citação de Beaugrande, o que é um texto e como este conceito pode ser efetivamente ativado e avaliado nos 'alvos' de um curso e da situação comunicativa de sala de aula.

2. - Relevância para o ensino da língua materna

Nesta seção gostaria de considerar apenas duas das múltiplas aplicações da análise do discurso no ensino da língua materna. A primeira deriva-se do conceito de instrumentalidade já elaborado acima. O segundo diz respeito à preparação do aluno para o mundo linguístico que irá encontrar depois da vida acadêmica.

2.1. - Instrumentalidade no ensino da língua materna

As necessidades dos alunos quanto à especialidade e às habilidades dificilmente são tão claras, tanto na língua materna quanto na língua estrangeira. Na língua materna os alunos precisarão de todas as habilidades e a língua de sua especialidade será desenvolvida nas aulas daquela especialidade (ver Widdowson, 1978:53 "uma parte dos objetivos nas disciplinas do currículo é entender os conhecimentos do aprendiz com respeito às convenções comunicativas destas disciplinas na sua própria língua materna").

Nos Estados Unidos constatou-se nos anos 60 uma grande falha com respeito ao uso da linguagem escrita. Foram então montados em todos os colégios daquele país cursos de "Composition". No início estes cursos foram dirigidos de maneira intuitiva e prescritiva: "cada parágrafo deve começar com um tópico frasal", etc. mas com o desenvolvimento da análise de discurso surge uma abordagem mais descritiva e informativa proposta por autores como Dystryka (1969) e Beaugrande (este foi citado por Francisco Gomes de Matos na discussão que se seguiu a esta apresentação).

De fato, porém, a utilização da linguagem escrita é bastante restrita fora da vida acadêmica. Hoje em dia o telefone, por exemplo, reduz a nossa dependência da língua escrita, tanto que a maioria das pessoas provavelmente só utilizam prosa quando escrevem cartas; as cartas comerciais são confiadas a uma profissional - a secretária; e as cartas pessoais não precisam de tanto estilo nem clareza - amigos se entendem e não se criticam quanto ao estilo! A utilização maior da língua escrita é provavelmente para preencher formulários oficiais. No preenchimento de um formulário, mais importante ainda é que a pessoa entenda o que cada quadro do formulário requer. Quero dizer que talvez a habilidade mais importante para o usuário da

língua materna seja a necessidade de poder ler efetivamente (na língua falada se pode esclarecer dúvidas no momento em que estas ocorrem). Por isso, considero oportuno e importante que a política educacional brasileira atual dê ênfase particularmente aos trabalhos de Kato (1982) e Perini (1982) no sentido de desenvolver estratégias de leitura no programa de Português na escola secundária. Apesar do telefone, televisão e outros meios de comunicação, a leitura de textos escritos continua a ser a melhor maneira de receber, arquivar e ter acesso à informação. E a leitura é mais que o simples processamento da superfície do texto; é uma questão de interpretar o texto, averiguar as intenções verdadeiras do autor e avaliá-lo tanto no seu sentido "profundo" quanto na sua aplicação para o leitor. A este respeito uma observação por Marcuschi no Último Boletim da ABRALIN (1982:51-53) é muito apropriada:

"... as estratégias de exploração textual adotadas pela Escola eliminam todo tipo de conflitos presentes ou latentes... Os manuais de ensino de língua geralmente seguem o seguinte esquema: em primeiro lugar vem um texto de leitura... 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? ... deixando tudo ao nível do explícito."

No ensino de leitura da língua materna é essencial entrar nesta fase de exploração do sentido "latente" do texto.

Abordagens cognitivas dentro da análise do discurso têm mostrado também a importância de encaixar o que os alunos lêem na "estrutura cognitiva" que eles têm (Ausubel, 1963). Esta abordagem, tanto quanto as revelações sobre as estruturas de vários tipos de discurso mencionadas na seção 1.3 nos permite sistematizar, ou pelo menos, racionalizar nossa escolha de textos. Não é só uma questão de se o texto vai "interessar" ao aluno, mas também se

as proposições principais do texto (a sua macro-estrutura) são relevantes para o aluno e se encaixam dentro de seus conhecimentos prévios. Assim, temos critérios mais objetivos para nossa seleção de textos para leitura.

2.2. - O mundo da linguagem

Vivemos em um mundo caracteristicamente lingüístico. Isto quer dizer que no dia-a-dia há uma variedade enorme de usos das línguas, mas também há, infelizmente, seus abusos. Estou convencido de que uma das tarefas do professor de língua materna é preparar o aluno para enfrentar as situações comunicativas que ele vai encontrar. Isso quer dizer não só ensinar-lhe a escrever claramente ou a entender textos presumivelmente honestos, mas também decifrar as intenções de seus interlocutores nos negócios, na política, na propaganda e em todos os tipos de interação onde possa existir um perigo de manipulação.

Um campo muito comum onde isto ocorre é na publicidade. Consideremos, por exemplo, esta única frase de publicidade de moda:

"Solte sua energia com Hollywood Sportline"

Do ponto de vista contextual é dado como pressuposto que o leitor tem 'energia' para soltar - o leitor se sente lisonjeado; do ponto de vista de atos de fala a frase é uma ordem, mas é uma ordem que tem sabor de uma promessa - comprando roupa Hollywood você vai ter a possibilidade de soltar sua energia. Somos tentados a obedecer ordens que normalmente respeitam a condição preparatória proveniente de uma autoridade (Searle, 1965), mas de fato na publicidade somos nós que conferimos autoridade aos anunciantes, que não a têm por direito. Além disso, não é uma promessa que compre a condição de sinceridade, dado que somos nós que vamos comprar o produto - o anunciante e o fabricante não vão de fato fazer nada por nós. Se a frase ocorresse como

afirmação:

"Hollywood Sportline solta sua energia".

a estrutura da informação e as condições que regem afirmações tornariam mais provável que perguntássemos: "mas como?". O enunciante evita esta pergunta, esconde sua sinceridade, deixa o leitor livre para que este aceite sua autoridade utilizando a forma imperativa já citada. A questão da manipulação por publicidade é tratada mais extensivamente em Xavier Bastos (1982).

Só para dar mais um exemplo desta manipulação, Wodak (1980) cita a interação nas sessões do tribunal de delitos de trânsito em Viena. Ela notou que a forma pela qual as pessoas se defendiam e reduziam as multas era muitas vezes questão do nível sócio-econômico delas e, particularmente da habilidade de dialogar com o juiz. Wodak conclui sua pesquisa assim:

"A escola pública deve fornecer treinamento neste tipo de estratégia interativa". (378)

Caso contrário, o que está sendo julgado nos tribunais são as habilidades discursivas das pessoas e não os seus delitos. Com respeito à manipulação no discurso político, ver Osakabe (1979).

3. Relevância para o ensino de outras disciplinas

Foi destacada a opinião de Widdowson de que o objetivo de qualquer disciplina é ensinar as convenções comunicativas daquela disciplina. Gostaria, por isso, de salientar uma contribuição da análise do discurso a qualquer disciplina, não só a língua, e dar um exemplo.

Com os princípios agora disponíveis dentro das teorias da análise do discurso, temos à disposição os critérios para julgar se um texto é adequado para um determinado grupo de alunos (ver secção 2.1) ou se o autor do texto traduz suas idéias em conteúdo suficientemente claro. Recentemente encontrei o seguinte texto extraído de um livro de antropologia: (Moody, 1970:

171).

"A male Ego is related to the fellows of his community in three ways. Persons of his own local descent group and of other lineages of his own clan are "brothers"; persons of local descent groups into which he and his male siblings are expected to marry are "mayu"; persons of local descent groups into which his female siblings may marry are "dama".²

A estrutura informativa da primeira frase nos prepara para uma série de definições. A estrutura de uma definição em termos de estrutura informativa é:

"O definiens equivale à definição 'x'".

a definição normalmente engloba conceitos conhecidos pelo leitor, para ele poder encaixar o conceito novo (definiens) dentro dos seus conhecimentos (Deyes: no prelo); por exemplo:

Isótopos são as várias formas pelas quais um elemento se apresenta

↙ ↗
conceitos familiares

No texto acima as definições da sociedade descrita são complicadas

- a) por ter informação nova nos dois lados de verbo de equivalência
- b) por estarem as relações entre membros da comunidade - o tópico do parágrafo - na primeira parte da frase, seção normalmente reservada para o conceito a ser definido, não a própria definição.

Acredito que os princípios da análise de discurso podem ser utili-

² O Ego masculino se relaciona com os demais membros de sua comunidade de três formas. Pessoas de descendência local e de outras linhagens de seu próprio clã são "irmãos"; pessoas de descendência local nas quais ele e seus filhos deverão se casar são "mayu"; pessoas de descendência local nas quais suas filhas deverão se casar são "dama".

zados para se obter textos mais acessíveis e talvez para fazer com que autores de livros didáticos e de referência fiquem cons(cientes) da relevância destes princípios.

4.- Conclusões

Tentei, nesta apresentação, dar uma idéia das possíveis aplicações da análise do discurso para o ensino de língua estrangeira, língua materna e para o ensino de outras disciplinas. Não poderia cobrir nem a metade das teorias do discurso nem a metade das suas aplicações. De qualquer maneira, espero que tenham sido considerações relevantes, expostas com uma estrutura discursiva relativamente acessível!

BIBLIOGRAFIA

- AUSUBEL, D.P. (1963) Cognitive Structure and the Facilitation of Meaningful Verbal Learning. Em: Journal of Teacher Education, N914 pp.217-221.
- BRAUGRANDE, R. (1980) Text, Discourse and Process - toward a multidisciplinary science of texts. Longman
- BREMOND, C. (1973) La Logique du Récit. Seuil
- COHEN, A. (1980) Testing Language Ability in the Classroom. Newbury House
- COULTHARD, M. & BRAZIL, D. (1979) Exchange Structure. Discourse Analysis Monographs, N95, English Language Research, University of Birmingham.
- DEYES, A.F. (no prelo) Saber, Ensinar e Aprender: "Inputa" para um curso de leitura, a aparecer em: Cadernos FUC, Pontifícia Universidade Católica, SP.
- DISTRYKA, (1969) Ananse Tales: Exercises in Composition, Georgetown University.

- GRICE, P. (1975) Logic and Conversation. Em: Cole & Morgan (Eds) Syntax & Semantics, Vol. 3, pp. 41-58, Academic Press
- HOBY, M. (1979) Signalling in Discourse. Discourse Analysis Monographs Nº 6, English Language Research, University of Birmingham.
- KATO, M. (1982) Estratégias em Interpretação de Sentenças e Compreensão de Textos. Apresentação ao 1º Grupo de Leitura, PUC-SP.
- KINTSCH, W. & van DIJK, T. (1978) Toward a Model of Text Comprehension and Production, em: Psychological Review, Vol. 85 Nº 5, pp. 363-394.
- KRAMSCH, C.J. (1981) Discourse Analysis and Second Language Teaching, Center for Applied Linguistics.
- LARSEN-FREEMAN, D. (1980) Discourse Analysis and Second Language Research, Newbury House.
- MARCUSCHI, L.A. (1982) A Exploração Analítica dos Discursos na Formas Institucionais de Educação, em: Boletim 3 da Associação Brasileira de Linguística, pp. 50-60.
- MOODY, H.L.B. (1970) Varieties of English, Longman.
- OSAKABE, H. (1979a) Argumentação e Discurso Político, Kairos.
- OSAKABE, H. (ed.) (1979b) Sobre o Discurso. Série Estudos, Nº6 das Faculdades Integradas Santo Tomás de Aquino
- FERINI, M., FULGENCIO, L. & REHFELD, M. B. (1982) Percepção Lingüística e Fatiamento. Apresentação ao 1º Grupo de Leitura, PUC-SP
- RUMELHART, D.R. (1975) Notes on a Schema for Stories, em: Borrow e Collins (eds) Representation and Understanding - Studies in Cognitive Science, pp. 211-236, Academic Press.
- SEARLE, J. (1965) What is a Speech Act?, em: J. Searle (ed.) The Philosophy of Language, Oxford University Press
- SINCLAIR, J. & COULTHARD, M. (1975) Towards an Analysis of Discourse, Oxford University Press

- SMITH, F. (1971) Understanding Reading, Holt, Rinehart & Winston.
- SWALES, J. (1981) Aspects of Articles Introductions, Aston ESP Research Reports, nº1, Language Studies Unit, University of Aston in Birmingham.
- TREW, E. (1983) Curso de Leitura em Inglês para 2º Grau. PUC-SP
- URE, J. (1969) Practical Registers, em: English Language Teaching, Vol. 23 nº 2, pp. 107-114, and nº3, pp. 206-215.
- WIDDOWSON, H. (1978) Teaching Language as Communication, Oxford University Press.
- WODAK, R. (1980) Discourse Analysis and Courtroom Interaction em Discourse Processes, Vol. 3, pp. 369-380.
- XAVIER-BASTOS, L. (1982) Análise de uma Formação Discursiva: A Propaganda, em Leila Bárbara (ed.) Linguagem Escrita, Linguagem Oral, Série Estudos nº 8 do Centro de Ciências Humanas e Letras das Faculdades Integradas de Uberaba, pp.24-44.

VIII INSTITUTO BRASILEIRO
DE LINGÜÍSTICA

A Tradição

A iniciativa de estruturar e fazer realizar uma série de cursos intensivos itinerantes de Lingüística, a nível de Pós-Graduação, em diversas Universidades brasileiras, partiu da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e do Centro de Lingüística Aplicada de São Paulo por ocasião da fundação deste em março de 1966 na capital paulista. Ao contrário do que a denominação pode sugerir, os Institutos de Lingüística não têm sede própria - são itinerantes - atendendo, com isso, à consecução de dois objetivos fundamentais:

- a) estimular o intercâmbio de pessoal docente, antecipando, assim, o anseio de mobilidade acadêmica, até hoje não posto em execução;
- b) possibilitar o oferecimento, em universidades de todas as regiões do país, particularmente naquelas que possuem Mestrados em Letras ou Lingüística, de disciplinas que não constam dos atuais currículos.

Até agora foram realizados oito Institutos nas seguintes épocas e Instituições:

- I IBL - dezembro de 1967 a fevereiro de 1968 - UFRJ e FDC/ES
- II IBL - janeiro e fevereiro de 1969 - UFRJ e USP
- III IBL - janeiro e fevereiro de 1970 - UFRJ e UFBA
- IV IBL - janeiro e fevereiro de 1971 - UFRJ e UFF
- V IBL - julho de 1971 - UFRJ e UFMG
- VI IBL - janeiro e fevereiro de 1973 - UFGC
- VII IBL - janeiro e fevereiro de 1980 - UNICAMP
- VIII IBL - janeiro e fevereiro de 1983 - UFPE

Houve duas modalidades de IBL: longa duração (6 semanas) e curta duração (4 semanas). O currículo consistiu, em média, de 12 disciplinas, ministradas por professores brasileiros (2/3) e estrangeiros. O alunado variou de 160 a 260 participantes, de vários estados do Brasil e, às vezes, de países vizinhos (caso dos I, II e VIII).

Na realização dos IBL contou-se com a colaboração do CNPq, da CAPES, da FAPESP, de Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, do Conselho Britânico, da Comissão Fulbright, do DAAD (Serviço de Intercâmbio Acadêmico da República Federal Alemã), Instituto de Idiomas Yárigi (SP). Os certificados expedidos pela Secretaria Acadêmica dos IBL registravam 2 ou 3 créditos, conforme a carga horária da disciplina cursada. O corpo docente dos IBL é constituído de pessoal com grau de doutor (ou prestes a recebê-lo).

No funcionamento de um IBL, além do programa de cursos propriamente dito, inclui-se pelo menos outro evento: um Simpósio ou Seminário, a fim de que a comunidade local não-participante do IBL possa beneficiar-se da presença de especialistas em Linguística (e áreas afins) que lecionam no Instituto, bem como da vinda de conferencistas especialmente convidados para o evento planejado. Integrados aos IBL, tem havido acontecimentos de grande importância para o desenvolvimento dos estudos linguísticos no Brasil: Seminários Brasileiros de Linguística e, em 1969 (USP) e 1980 (UNICAMP), dois Institutos Interamericanos de Linguística, estes co-patrocinados pelo Programa Interamericano de Linguística e Ensaemas de Idiomas (FILET).

Na organização de um IBL, parte-se de uma estrutura acadêmico-administrativa a que corresponde a seguinte Diretoria:

Diretor: geralmente o coordenador do Programa de Pós-Graduação em Letras ou Linguística da universidade hospedeira;

Diretor Associado: o Presidente da Associação Brasileira de Linguística;

Secretário(a): pessoa designada pela Diretoria do IBL;

Assistente Administrativo: pessoa cedida pela universidade anfitriã.

Nos IBL, tem sido de responsabilidade da ABRALIN: elaborar o programa de cursos e de outro(s) evento(s) constantes da iniciativa, levantar os recursos financeiros, solicitar apoio institucional de uma universidade (anfitriã), convidar os professores que irão lecionar e os participantes de outro(s) evento(s) e terem lugar durante o IBL, divulgar o Instituto através de seu Boletim e de correspondência aos associados e a todos os Departamentos de Letras e Coordenadorias de Pós-Graduação em Letras e Linguística no País, avaliar pedidos de inscrição de alunos regulares e de bol-

sistas, produzir material de divulgação (cartazes e cartazes).

Tem cabido à universidade anfitriã reconhecer os créditos a serem oferecidos para cada disciplina efetivamente cursada, oferecer apoio logístico-administrativo à Diretoria do IBL, custear algumas das despesas de hospedagem de professores e conferencistas, estender benefícios (alimentação em restaurante universitário, utilização de biblioteca) a alunos do IBL que não pertençam à universidade hospedeira, contribuir à produção de material de propaganda do IBL através da Imprensa Universitária, representar-se na solenidade de abertura do IBL ou de outro evento também planejado para o Instituto.

Histórico do VIII IBL na UFPE

A ideia de realizar-se o VIII Instituto Brasileiro de Linguística em Recife, de 12 de janeiro a 09 de fevereiro de 1983, foi aprovada por Assembleia Geral da Associação Brasileira de Linguística em sua reunião anual por ocasião da 14ª. reunião da SBFL, na UNICAMP, no dia 11 de julho de 1982. A aprovação da escolha do Recife, como cidade-sede e da UFPE como universidade hospedeira foi assim justificada:

(a) o Nordeste, até esta data, só recebeu um IBL: o III IBL, realizado na Universidade Federal da Bahia em 1970, i.e., há 12 anos.

(b) a UFPE conta, atualmente, com um Mestrado em Letras e Linguística reconhecido pela CAPES como de nível "A". Nesse programa de pós-graduação já foram defendidas 30 dissertações de mestrado. Coincidentemente, trabalham nesse Mestrado os três atuais diretores da Associação Brasileira de Linguística, a saber: Francisco Gomes de Matos (Presidente da ABRALIN), Luiz Antônio Marcuschil (Secretário da ABRALIN e Coordenador do Mestrado em Letras e Linguística da UFPE) e Adair Falcão (Tesoureira da ABRALIN).

A realização do VIII IBL beneficiaria diretamente os alunos do referido Mestrado da UFPE bem como os alunos de programas de pós-graduação da UFPE, UFPA e os alunos e professores de universidades do Norte, Nordeste e outras regiões do País. O IBL tornaria um ponto de convergência não apenas dos alunos de pós-graduação mas também de pessoal docente de graduação e de pós-graduação de muitas universidades brasileiras.

Quanto às responsabilidades pelo planejamento e execução do IBL e dois eventos integrados , foi observado a seguinte política organizacional:

Promoção: Associação Brasileira de Lingüística

Patrocínio: Universidade Federal de Pernambuco

Colaboração: PRÓ-Reitoria para Assuntos de Pesquisa e Pós-Graduação e PRÓ-Reitoria para Assuntos Culturais e Intercâmbio Científico, ambas da UFPE, Centro de Artes e Comunicação, Departamento de Letras, CNPq, CAPES, British Council, Projeto Nacional de Inglês Instrumental (PDC/SP).

Estrutura Geral do VIII IBL

O VIII IBL na UFPE consistiu de uma série de dez cursos e um Simpósio de Lingüística com duração de dois dias, cujos anais encontram-se reproduzidos neste Boletim 4. O Instituto realizou-se de 12 de janeiro a 09 de fevereiro de 1983 e contou dos seguintes cursos e respectivos professores:

01. Análise do Discurso	Anthony Deyas	PDC/SP
02. Descrição de uma Língua Indígena	Adelir Palácio	UFPE
03. Lexicologia	Margarida Bauillin	PDC/AL
04. Lingüística e leitura	Marío Perini	UFMG
05. Lingüística Portuguesa	Ataliba T. Castilho	UNICAMP
06. Lingüística e Redação	Francisco G. de Matos	UFPE
07. Lingüística Textual	Luís A. Marcacchi	UFPE
08. Patologia da Linguagem	Antônio F. de Paiva	PDC/SP
09. Teagêmica	Lorraine Bridgeman	SOMER
10. Tipologia Lingüística	Lucy Seki	UNICAMP

Cada curso teve 30 horas/aula e 15 horas de conferências e debates. O VIII IBL foi realizado em nível de Pós-Graduação, contando com a chancela acadêmica do Mestrado em Letras e Lingüística da UFPE, podendo assim oferecer 3 créditos (15horas/cr) aos alunos que apresentaram os trabalhos finais e obtiveram avaliação acima de 7,0.

Foram conferidos certificados de crédito expedidos pelo Mestrado em Letras da UFPE, credenciado pelo CFE em abril de 1980. Os cursos foram ministrados nas salas de aula do Centro de Artes e Comunicação da UFPE nos horários de manhã e tarde, com uma aula de duas horas por dia.

Participação de Alunos

Inscreveram-se 95 alunos, tendo havido 127 matrículas, pelo fato de muitos terem sido matriculados em mais de um curso. O aproveitamento foi de cerca de 80%, com 100 certificados expedidos, verificando-se, pois, uma frequência bastante alta com poucas desistências.

O alunado era proveniente dos mais diversos Estados do Brasil, contando-se entre eles os seguintes: Rio de Janeiro, São Paulo, Alagoas, Pernambuco, Paraíba, Sergipe, Minas Gerais, Rio Grande do Norte, Amazonas, Maranhão e Piauí.

Em média, os cursos tiveram de 10 a 15 alunos inscritos. Quanto à avaliação dos cursos por parte dos alunos, cabe frisar ter sido ela plenamente positiva, a partir dos depoimentos feitos por escrito em uma ficha de avaliação distribuída a cada um dos alunos inscritos.

Participação Financeira de Entidades

O VIII IEL teve como patrocinador financeiro principal o CNPq (Conselho Nacional de Pesquisa) colaborando com substancial subsídio que cobriu as despesas de manutenção e algumas passagens.

Participaram ainda o Mestrado em Letras e Linguística, a Pró-Reitoria para Assuntos Culturais e Intercâmbio Científico (PROACIC) e Pró-Reitoria para Assuntos de Pesquisa e Pós-Graduação (PROPEQU), todos da UFPE, que forneceram passagens, material de consumo, material publicitário. O Centro de Artes e Comunicação da UFPE pôs à disposição as salas de aula e manteve em funcionamento suas dependências durante um mês em função do VIII IEL.

O Conselho Britânico forneceu passagem SP/REC/SP, O Summer Institute of Linguistics forneceu um professor com estadia completa e uma passagem BRAS/REC/BRAS. A PUC/SP cedeu um professor visitante para o mês do Instituto.

CONVOCAÇÃO DE ASSEMBLÉIA GERAL

Pelo presente instrumento, o Presidente da ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE LINGÜÍSTICA, na atribuição de suas funções, segundo artigo 7, §2º letra g dos Estatutos da ABRALIN, convoca os associados para uma Assembléia Geral, a ter lugar no dia 08/07/83 às 18:00 hs na Universidade Federal do Pará, para tratar dos seguintes assuntos:

- a) Apreciação do Relatório administrativo e financeiro da Diretoria - gestão 81-83;
- b) Eleição da nova Diretoria para os cargos de Presidente, Secretário e Tesoureiro;
- c) Renovação de dois membros do Conselho da ABRALIN;
- d) Tomada de Posse da nova Diretoria;
- e) Aprovação de propostas de novos associados;
- f) Discussão de assuntos gerais do interesse dos associados.

Segundo os Estatutos, podem votar na eleição da Diretoria todos os sócios que estiverem em dia com suas obrigações para com a tesouraria. Os que não puderem estar presentes podem votar por procuração passada a um seu bastante procurador e associado. São permitidos votos por correspondência, a serem enviados à Diretoria em envelope que contenha outro envelope lacrado com o voto a ser aberto somente no dia da eleição, caso o sócio estiver em dia com sua anuidade. Data final para recebimento dos votos por correspondência: 30 de junho de 1983.

PARTICIPAÇÃO DA ABRALIN NA
35^a REUNIÃO ANUAL DA SBPC
EM BELÉM, de 06 a 13/07/83

- Mais uma vez, a ABRALIN far-se-á presente na Reunião Anual da SBPC, em Belém, de 06 a 13 de julho. A distância geográfica impediu que pensássemos em muitos eventos, dada a falta de recursos financeiros. Assim mesmo, conseguiu-se uma programação relativamente ampla, sobretudo substancial e variada.
- Serão oferecidos dois cursos abertos aos participantes. As inscrições poderão ser feitas antecipadamente na Secretaria da ABRALIN ou diretamente no dia da abertura da SBPC. Cobrar-se-á uma taxa de Cr\$ 3.000,00 aos professores e Cr\$ 2.000,00 aos estudantes, por curso. Serão fornecidos certificados de participação aos que tiverem frequência suficiente. O número de vagas será definido em função do espaço disponível.
- Todos os trabalhos da ABRALIN estarão abertos ao público em geral, visando principalmente aos professores e estudantes de Linguística, estimulando-se também a assistência pelo público em geral, dentro do espírito participativo preconizado pela SBPC.
- A ABRALIN não tem condições de servir de mediadora para alojamentos ou reservas de hotel. Deixamos por conta de cada um as providências de seu alojamento.

PROGRAMA E PARTICIPANTES

CONVIDADOS

DIAS: 06 a 13

HORA: 13 às 15

CURSO: Estruturas Sintáticas do Português

PROFESSOR: Miriam Lemle

CONTEÚDO: À luz de modelos descritivos-explicativos recentes, abordar-se-á o componente sintático do português do Brasil. Apesar de primordialmente teórico, o curso também focalizará implicações pedagógicas da abordagem proposta.

DIAS: 06 a 13

HORA: 08 às 09

CURSO: Descrição e Tipologia de Línguas Indígenas

PROFESSOR: Aryon Dali'Igna Rodrigues

CONTEÚDO: Destinado a pessoas com iniciação à linguística, visa transmitir um domínio básico de técnicas de descrição e classificação de línguas indígenas. Analisa problemas especialmente na área da fonologia e sintaxe.

DIA: 07

HORA: 15 às 18

MESA-REDONDA: Prioridades da Pesquisa Lingüística na Amazônia

COORDENADOR: Francisco Gomes de Matos

PARTICIPANTES: Gilda Maria Lins de Armiijo

Eugenio Estevam Batista

Maria de Nazaré da Cruz Vieira

RESUMO: Com base em relatos de pesquisadores, far-se-á uma avaliação das prioridades atuais de pesquisas lingüísticas na Amazônia e formular-se-ão outras propostas de atividades prioritárias de investigação lingüística para consideração dos responsáveis em universidades e outras instituições.

DIA: 11

HORA: 15 às 18

MESA-REDONDA: Variedades do Português do Brasil

COORDENADOR: Emiro Correa de Azevedo

PARTICIPANTES: Ataliba Teixeira de Castilho

Dino Pueti

Miriam Lemle

RESUMO: Far-se-á um balanço do estado atual do conhecimento científico a respeito das variedades do português do Brasil e avaliar-se-á a relevância de aprofundar-se as pesquisas em curso - explorando-se, por exemplo, as dimensões psicossociopragmáticas do discurso - e a importância do estabelecimento de outros núcleos de investigação sociodialetoológica na região amazônica.

DIA: 08

HORA: 15 às 18

SIMPÓSIO: Descrição e Preservação de Línguas Indígenas na Amazônia

COORDENADOR: Aryon Dall'Igna Rodrigues

EXPOSITORES: Adair Pimentel Palácio

Daniel L. Everett

Neusa Martins Carson

RESUMO: Abordar-se-á aspectos cruciais da problemática envolvida na descri-

ção científica de línguas indígenas faladas na Amazônia e discutir-se-ão linhas de ação que visem à preservação do patrimônio lingüístico autóctone na Amazônia.

DIA: 08

HORA: 09 às 12

COMUNICAÇÕES COORDENADAS: Situação das Interdisciplinas na Lingüística no Brasil

COORDENADOR: Luiz Antônio Marcuachi

PARTICIPANTES: Ulf Gregor Baranow

Carlos Franchi

Rodolfo Illari

RESUMO: Considerando-se o rápido crescimento dos estudos lingüísticos no Brasil nos últimos anos e sua ampla diversificação, desenvolve-se uma série de estudos que definem a situação e os rumos das interdisciplinas na Lingüística do Brasil hoje.

DIA: 11

HORA: 09 às 12

COMUNICAÇÕES COORDENADAS: Pesquisa Dialetoológica no Brasil

COORDENADOR: Ignácio Montenegro

PARTICIPANTES: Mário Roberto Zágari e Luiz Tavares Júnior

Nelson Bossi

Cleuza Menezes Pereira Gomes

RESUMO: Tomando por base as diversas pesquisas dialetoológicas em andamento no Brasil, especialmente em centros com experiência em Atlas Lingüísticos, estudam-se aqui os caminhos percorridos e faz-se uma análise dos resultados já obtidos, dando-se as perspectivas de seu aproveitamento.

DIA: 08

HORA: 18

ASSEMBLÉIA GERAL

RESUMO: vide convocação pág. 148 neste Boletim.

ATIVIDADES DA DIRETORIA

TELEGRAMA DA PRESIDÊNCIA AO CFE

A Presidência da ABRALIN enviou, em março de 1983, telegrama ao Dr. Lafayette Pondé, Presidente do Conselho Federal de Educação, solicitando a prorrogação do prazo para aprovação do texto sobre Reforma do Currículo de Letras. Outro telegrama nos mesmos termos foi enviado à Ministra da Educação Sra. Esther de Figueiredo Ferraz.

ABRALIN NA UNESCO

Francisco Gomes de Matos, Presidente da ABRALIN, presidiu, em Faria, de 25 a 29 de abril deste ano, o Simpósio Internacional Pluridisciplinar sobre "Conteúdos e Métodos de Ensino de Língua Materna em Países em Desenvolvimento". O encontro, de nível 8, objetivou apresentar recomendações ao Secretariado da UNESCO que possam concretizar-se em linhas de ação prioritárias para o Biênio 1984-1985.

Participaram do Simpósio especialistas de 20 países, dentre os quais a Nigéria, China, Índia, Indonésia, Marrocos, Nova Zelândia, Zâmbia, Peru, Itália, França e União Soviética.

Gomes de Matos apresentou, na ocasião, seu estudo pela UNESCO "A pluridisciplinary checklist for the evaluation of materials for the teaching-learning of the mother tongue in elementary and secondary schools in Brazil". Os interessados em obter cópia (versão em inglês ou em francês) desse estudo devem escrever ao autor. Dentro os materiais brasileiros expostos durante o Simpósio, tiveram lugar especial os Boletins da ABRALIN.

ATIVIDADES DOS ASSOCIADOS

ASSOCIADA NA COMISSÃO DE REFORMA

CURRICULAR DE LETRAS

Nossa associada Dra. Mary Kato (PUC/SP) integrou a Comissão responsável pelo Texto da Reforma Curricular de Letras a ser aprovado pelo Conselho Federal de Educação e posto em prática a partir de 1984.

Dra. Kato foi a única representante da ciência da linguagem a participar da elaboração do referido documento. Os demais integrantes foram da área de Teoria Literária.

ASSOCIADAS EM CONGRESSO EM PORTUGAL

As associadas Yonne de Freitas Leite (UFPE), Presidente da ABRALIN (1978-1981) e Margarida Basílio (PUC/RJ) irão pronunciar conferências no "Congresso sobre a situação atual da língua portuguesa no mundo" a realizar-se no Universidade de Lisboa de 28 de junho a 03 de julho de 1983.

INFORMAÇÕES

BILINGÜISMO NO SUL DO BRASIL

Sob as auspícios do Centro de Linguística Aplicada do Instituto de Letras e Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, teve lugar, em Porto Alegre, nos dias 19 e 20 de agosto de 1982, o 19 Encontro sobre Bilingüismo no Sul do Brasil. Foram apresentadas 12 comunicações sobre temas diversos, dos quais destacamos: "Panorama dos estudos sobre bilingüismo em Santa Catarina"; "Interferência da língua alemã no português falado na região de Blumenau"; "A comunidade eslava do Paraná" e "Estudo dialetológico nas regiões coloniais alemã e italianas".

Houve também reuniões de grupos para discussão de projetos em andamento. Dentre os problemas focalizados: "Tipologia sobre línguas minoritárias de origem européia no Brasil" e "Elaboração de Bibliografias comentadas". Maiores informações: Dra. Margot Levi Mattoso, CLA, UFRS - 90.000 Porto Alegre, RS.

ENCONTRO DE SINTAXE E TEORIA DA GRAMÁTICA NA UNICAMP

Aproveitando as presenças dos professores Antônio Carlos Quicoli e Desmond Derbyshire na UNICAMP, o Departamento de Linguística da

UNICAMP promoveu, de 28 de março a 2 de abril de 1983, um Encontro especial de Sintaxe e Teoria da Gramática, com conferências e discussão de textos.

Participaram expositores da UFMG, UNICAMP, UFRJ, UCB e do Museu Nacional. A comissão organizadora composta por Carlos Franchi, Ataliba de Castilho, Daniel Everett e José Borges Neto contou com o apoio da FAPESP e do SIL. Maiores informações com: IEL Departamento de Linguística da UNICAMP, C.P. 6045, 13.100 - CAMPINAS, SP.

CONGRESSO BRASILEIRO DE LÍNGUA
PORTUGUESA NO I.P. DA PUC/SP

Terá lugar, de 2 a 4 de junho de 1983, o 49 Congresso Brasileiro de Língua Portuguesa promovido pelo Instituto de Pesquisas Linguísticas "Sedes Sapientiae" para Estudos de Português da PUC/SP, em colaboração com o Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciências Humanas. A programação consta de 3 conferências, vários cursos e comunicações. A comissão organizadora é composta pela Dra. Regina Célia Paglinchi da Silveira, Dra. Cília C. Pereira Leite, Dra. Leonor Lopes Fávoro e Dra. Mara Sofia Zanoto de Paschoal. Para maiores informações, dirigir-se a: I.P. (PUC/SP), Rua Monte Alegre 984 - 8/25 - 05014 - São Paulo/SP.

INSTITUTO DE LINGÜÍSTICA
APLICADA NA PUC - SP

O Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas da PUC-SP realizará, de 04 a 16 de julho de 1983, seu primeiro Instituto de Linguística Aplicada, um conjunto de 5 cursos com 45 horas-aula, com valor de 3 créditos cada curso. Disciplinas a serem ministradas por um corpo docente brasileiro-britânico: Leitura, Aquisição de linguagem, Ensino de inglês instrumental, Análise contrastiva e Análise do discurso.

A coordenação do Instituto está sob responsabilidade da Dra. Leila Bárbara, LAEL, Depto. de Lingüística, FUC-SP, Rua Monte Alegre, 984 - Perdizes, 05014 - São Paulo - SP.

AILA 1984

A Associação Internacional de Lingüística Aplicada, à qual está filiada a ABRALIN, realizará seu VII Congresso Internacional em Bruxelas, de 05 a 10 de agosto de 1984. O tema central do evento será "Contribuições da Lingüística Aplicada à Compreensão Internacional". Haverá 6 grandes seções no Congresso: 1. Problemas lingüísticos de países em desenvolvimento; 2. Linguagem e Sociedade; 3. Linguagem e Mente; 4. Ensino de Línguas — materna, segunda, estrangeira; 5. Comunicação e Interação; 6. Lógica, Lingüística e Matemática. Prazo para submeter resumos de comunicações: (inglês/francês) 1 de janeiro de 1984.

Conta a AILA com 15 Comissões (Grupos de Trabalho): Lingüística Computacional; Análise de Erros; Análise do Discurso; Tecnologia Educacional e Aprendizagem de Línguas; Linguagem e Sexo; Línguas para fins instrumentais; Planejamento Lingüístico; Problemas lingüísticos de migrantes e imigrantes e educação bilingüe; Avaliação e testes; Lexicografia e lexicologia; Educação em língua materna; Psicolingüística; Sociolingüística; Terminologia.

Outras informações: F. Gomes de Matos, membro do Bureau da AILA, Depto. de Letras, CAC, Universidade Federal de Pernambuco, 50.000, Recife.

DOCUMENTO DO CNPq

A publicação Ação Programada em Desenvolvimento Científico e Formação de Recursos Humanos (Versão Preliminar nº5) do CNPq, lançado em 1983, ao focalizar Campos plenamente consolidados na área de Ciências Humanas e Sociais, assim caracteriza a lingüística: "A Lingüística, uma dis-

ciplina com um número de profissionais ainda mais reduzido do que as já apresentadas, contrastam com um elevado padrão de qualidade, especialmente nos centros onde é separada de forma clara (administrativa e epistemologicamente) do campo de Letras. Sua imersão na subárea de Letras, gera alguns problemas de identidade que prejudicam sua produção científica. A subárea de Linguística possui uma sociedade científica altamente ativa e seus maiores problemas consistem na expansão de algumas áreas estratégicas.

LINGÜÍSTICA EM AVALIAÇÃO E PERSPECTIVAS 1982

O volume 1/Sinopse Avaliação e Perspectivas 1982, editado pela Secretaria de Planejamento (SEPLAN) e pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), dedica uma página à Linguística. O Redator do texto alusivo à situação atual dos estudos linguísticos no Brasil é Mário Perini (UFMG), e membro do Conselho da ABRALIN. Em sua síntese, Perini destaca o início de uma tendência aglutinadora em torno de alguns problemas maiores, relacionados às necessidades da comunidade brasileira: descrição das variedades sociais e geográficas do Português, documentação sobre as línguas indígenas e implantação da Linguística aplicada ao ensino de Português (p.392).

RELAÇÃO DOS ASSOCIADOS
DA ABRALIN

- Apresentasse aqui uma listagem completa dos associados da ABRALIN, em dia com mudadas até 1981 inclusive.
 - Solicita-se aos sócios que identificarem incorreções em seus dados, comunicar com a Secretaria da ABRALIN para as devidas correções. Aos que notarem a aus seus nomes, pedimos tomar as providências cabíveis; é possível que o fichar esteja plenamente organizado, apesar dos esforços.
 - A organização dos endereços foi feita por Estados, a fim de se tornar mais f orientação por Regiões.
 - Informamos, ainda, que a possibilidade de associar-se à ABRALIN encontra-se uma vez preenchidas as condições exigidas pelos estatutos da Associação, pub no Boletim 1 da ABRALIN.
-
-

ALAGOAS

Edwaldo Cruz

R. Paraguaçu, 55 - Farol
Maceió - 57.000

Maria Denilda Moura

R. Dr. Guedes Lins, 124 - Pajuçara
Maceió - 57.000

Maria Francisca Oliveira Santos

Av. Silvestre Péricles, 837 - Levada
Maceió - 57.000

Maria Vitória Dorta Coutinho

J. Acácia, Bloco 18, apto 04 - Farol
Maceió - 57.000

Renira Lisboa de Moura Lima

R. Com. Firme Lopes, 242 - Farol
Maceió - 57.000

AMAZONAS

Marluce Alves Ferreira

Av. Djalma Batista, Jardim Hayc
Casa 7
Mansus - 69.000

BAHIA

Ana Maria de Oliveira

Av. Princesa Isabel, 27, apto 802
Ed. Marseille - Barra Avenida
Salvador - 40.000

Antonio Silva dos Anjos

R. Joaquim Távora, 116
Distrito de Sto. Antônio Além de
Salvador - 40.000

Carlota da Silveira Pereira
Instituto de Letras - UFBA
Av. Joana Angélica, 183 - Nazaré
Salvador - 40.000

Célia Marques Telles
Depto. de Letras
UFBA - Av. Joana Angélica, 183 - Nazaré
Salvador - 40.000

Celina de Araújo Scheinowitz
R. Marques de Lencó, 46, apto 36
Salvador - 40.000

Clair Passos
Rua Recife, 6 - Jardim Brasil
Salvador - 40.000

Ermita Cunha de Miranda Motta
R. Cláudio Arouca, 85, apto 09
Ed. Real Colta
Salvador - 40.000

Hilda Maria Ferreira de Carvalho
Av. Manoel Dias da Silva, 154, apto 101
Pituba - Salvador - 40.000

Jacyra Andrade Mota
Depto. de Letras
UFBA - Av. Joana Angélica, 183 - Nazaré
Salvador - 40.000

Jonatas Conceição da Silva
R. Maria Romana Calmon, 46 E
Jardim Caiçara - Campinas de Brotas
Salvador - 40.000

Joselice de A. Macedo Barreiro
UFBA - Av. Joana Angélica, 183 - Nazaré
Salvador - 40.000

Judith Mendes de Aguiar Freitas
UFBA - Av. Joana Angélica, 183 - Nazaré
Salvador - 40.000

Juvenal Vieira Comas Filho
R. Gustavo dos Santos, 04 - Bocca do Rio
Salvador - 40.000

Maria Angélica de Mattos
Av. Beira Mar, 325 - Itapagipe
Salvador - 40.000

Maria Del Rosário Suarez de Alben
R. Alberto Lima Braga, 5 - Brotas
Salvador - 40.000

Maria Emília Passos
R. Santa Rita de Cássia, 29 apto 501
Graça - Salvador - 40.000

Maria Rugênia Reis de Melo
Av. Expedicionários, 155
Vitória da Conquista - 45.100

Maria Tereza Borges Silva
R. Silveira Martins, 433 - Cabula
Salvador - 40.000

Myriam Barbosa da Silva
Depto. de Letras
UFBA - Av. Joana Angélica, 183 - Nazaré
Salvador - 40.000

Nadja Maria Cruz de Andrade
Depto. de Letras
UFBA - Av. Joana Angélica, 183 - Nazaré
Salvador - 40.000

Nelson Rossi
Depto. de Letras
UFBA - Av. Joana Angélica, 183 - Nazaré
Salvador - 40.000

Nilton Vasco da Costa
Depto. de Letras
UFBA - Av. Joana Angélica, 183 - Nazaré
Salvador - 40.000

Raquel Salek Fied Blanco
R. Osvaldo Cruz, 353 apto 21
Ed. Wasser Borges - Rio Vermelho
Salvador - 40.000

Rosa Virgínia Barreto M. e Silva
Depto. de Letras
UFBA - Av. Joana Angélica, 183 - Nazaré
Salvador -40.000

Sumia Sabade Araújo
R. Oswaldo Cruz, 396 apto 201 -Rio Vermelho
Salvador -40.000

Suzana Alice Marcolino Cardoso
UFBA - Av. Joana Angélica, 183 -Nazaré
Salvador -40.000

Suzana Helena Longo Sampaio
UFBA -Av. Joana Angélica, 183 -Nazaré
Salvador -40.000

Tereza Leal Gonçalves Pereira
UFBA - Av. Joana Angélica, 183 -Nazaré
Salvador -40.000

Vera Lúcia Sampaio Rozenberg
UFBA -Av. Joana Angélica, 183 -Nazaré
Salvador -40.000

CEARÁ

Florival Alves Seraine
Av. Francisco Sá, 2036
Fortaleza -60.000

Francisca Núbia Nogueira
R. Lauro Maia, 1195 apto 102 Bl. B
Iguatu -59.000

Ignácio Montenegro
R. José Lourenço, 2910 -Aldente
Fortaleza -60.000

DISTRITO FEDERAL

Augustinus Staub
SHYN -Q1 02 -Conj. 08 -casa 10
Brasília -71.5000

Gilma Limongi Battista
SQS 316 -Bl. D -apto 202
Brasília -70.387

Hildo Honorário de Couto
Depto. de Letras e Linguística
Universidade de Brasília
Brasília -70.910

Loraine Irena Bridgeman
Caixa Postal 14 - 2221
Brasília -70.349

Lúcia Maria Pinheiro Lobato
SQS 113 -Bl. E - apto 103
Brasília -70.376

Robert Allen Douley
Caixa Postal 14 - 2221
Brasília -70.349

Tine Henriete Van Der Meer
Caixa Postal 14 - 2221
Brasília -70.349

Ulf Gregor Baranow
SQM 107 -Bl. F - apto 501
Brasília -70.743

ESPÍRITO SANTO

Euzi Rodrigues Moraes
R. Prof. João Bandeira, 50
Vitória -29.000

MARANHÃO

Maria do Socorro Monteiro Vieira
R. Melvin Jones, 90 -Apicom
São Luis -65.000

Ramiro Correa de Azevedo
R. Luzia Bruce, 109
São Luis -65.000

MATO GROSSO

Alice Maria Teixeira de Saboia
Av. Emdeirantes, 646 apto 02 - Centro
Rondonópolis -78.500

Jonna D'Arc de Paula Macedo
R. da Mangueira, 61 -Coxipó
Cuiabá -78.100

Lúcia Helena Vendrusculo Fossari
Lote 07 -Quadra 39 -J. Califórnia -Coxipó
Cuiabá -78.100

Maria Luiza Canavarros Palma
Av. Dom Bosco, 2.500
Cuiabá -78.000

MATO GROSSO DO SUL

Kati Eliana Castano Uetanabaro
R. Antônio Sambi, 44 - Ivaírópolis
Campo Grande -79.100

MINAS GERAIS

Angela Tonelli Vas Leão
R. Dominicanos, 62 -Berra
Belo Horizonte -30.000

Carlos Alberto Cohn
Av. José Bonifácio, 240 -apto 109
Belo Horizonte -30.000

Cíomara Ferreira Campos
Travessa do Arceira, 26
Ouro Preto -35.400

Eunice Souza Lima Pontes
Faculdade de Letras - UFPAE
Caixa Postal 905
Belo Horizonte -30.000

Gerhard Fuhr
R. Costa Rica, 91 apto 302 -Sion
Belo Horizonte -30.000

Helôisa Seixas Leite
Caixa Postal 08
Uberaba -38.100

José Dionísio Ladeira
R. Santos Dumont, 128 apto 103
Juiz de Fora -36.100

José Olímpio de Magalhães
Av. Alexandre B. Guimarães, 5 -Sta. Maria
Uberlândia -38.400

Júnia Focas Vieira Machado
R. Universo, 134 apto 202 -São Bento
Belo Horizonte -30.000

Luís Carlos Travaglia
R. Souza Costa, 246 apto 102-E -Gal. Osório
Uberlândia -38.400

Marcos Antônio de Oliveira
R. José Oscar Barreira, 323 -Itapôá
Belo Horizonte -30.000

Marcos Antônio Rodrigues Vieira
R. Artur Bernardes, 29 apto 102 -Centro
Viçosa -36.570

Maria Bernadete Baggio Mehfeld
R. Cambuquira, 610 apto 203 -Carlos Prates
Belo Horizonte -30.000

Maria Cristina Magro
R. Raul Pompêia, 419 apto 102 -São Pedro
Belo Horizonte -30.000

Maria Margarida Martins Salomão
R. São Sebastião, 796
Juiz de Fora -36.100

Mário Alberto Parini
R. Hermanegildo Barros, 138 -Itapôá
Belo Horizonte -30.000

Mário Roberto Labuglio Zégarí
R. Lair M. de Castro, 15
Juiz de Fora -36.100

Mercedes Nêda Cardoso da Rocha
Instituto de Psicologia Aplicada
R. do Ouro, 1900
Belo Horizonte -30.000

Rosália Dutra
R. Nicaragua, 275 apto 301 -Sion
Belo Horizonte -30.000

Sérgio de Freitas Oliveira
R. Camaguã, 700 apto 202 -Grajaú
Belo Horizonte -30.000

Thais Cristóvão Alves da Silva
R. Contendas, 258 - Barroca
Belo Horizonte -30.000

Valmir Caixeta Benati
R. Alexandre Marquez, 940
Uberlândia -38.400

Vanda de Oliveira Bittencourt
R. Quintiliano Silva, 123 -Sto. Antônio
Belo Horizonte -30.000

PARÁ

Carl Howard Harrison
RN 316, Km 3
Belém -66.000

Leopoldina Maria Souza de Araújo
Av. Barão de Igarapé, 759 - Cumã
Belém -66.000

PARAÍBA

Maria Argentina Brasilcira Silva
R. Ubuzeiro, 1088 -Manaíra - UFPE
João Pessoa -58.000

Maria do Socorro Aragão
R. Fco. Claudino Pereira, 172 -Manaíra
João Pessoa -58.000

PARANÁ

Cecília Inês Erthal
R. Gal. Carneiro, 460 -sala 915
Curitiba -80.000

José Borges Neto
Caixa Postal 49
Curitiba -80.000

PERNAMBUCO

Abuândia Fadiha Peixoto Pinto
Av. Prof. José Cândido Pessoa, 703
Bairro Novo
Olinda -53.000

Adair Fimental Palácio
R. do Passandu, 200 apto 701 -Boa Vista
Recife -50.000

Albânio Paulino da Silva
R. Wilsco de Almeida Mota, 61
Casa Caiada
Olinda -53.000

Anelúcia Dias Schliemann
R. Arão Lima de Andrade, 275 -Piedade
Jaboatão -57.000

Djalma Castano dos Santos
Conjunto Praia do Sol
Quadra 21 - Bl. A4 - Aptº 402
Barra de Jangada
Jaboatão - 54.000

Edileuza Santos Dourado e Silva
Av. Rui Barbosa, 829
Recife -50.000

Eliane Angolin Lira
R. Zumbão Lias, 200 - Cordeiro
Recife -50.000

Elisabeth Marcucchi
 Av. 17 de Agosto, 892 apto 1403 - Casa Forte
 Recife -50.000

Enaida Martins de Oliveira
 R. Zeal da Torre, 374 - Madalena
 Recife -50.000

Edras Queiros de Souto
 R. Fernandes Vieira, 600 apto 308-D
 Boa Vista
 Recife -50.000

Emano Rodrigues Dias de Oliveira
 R. Miguel Couto, 90 apto 31 - Derby
 Recife -50.000

Francisco Gomes de Matos
 Rua Setúbal, 860-B/604 - Boa Viagem
 Recife - 50.000

Geraldo Lapenda
 R. dos Navegantes, 1064 - 7º
 Boa Viagem
 Recife -50.000

Gilda Maria Lima de Araújo
 Departamento de Letras - CAC - UFPE
 Recife - 50.000

Gilza Macedo dos Santos
 R. Macapá, 278 apto 602 - Iputinga
 Recife -50.000

Heloisa Maria Fiuza Romwell
 Departamento de Letras
 Centro de Artes e Comunicação
 UFPE - Cidade Universitária
 Recife -50.000

Humberto Lobo Novelino
 R. dos Navegantes, 1165 apto 70 - Boa Viagem
 Recife -50.000

Ignês Habelle do Rêgo Barros
 R. General Artur Oscar, 82 - Rosarinho
 Recife -50.000

Inalda Rodrigues de Sousa
 R. Quarenta e Oito, 102 - Espinhoiro
 Recife -50.000

Isabel Cristina Cardoso de Brito
 Av. Cons. Aguiar, 2286 apto 503 - Boa Viagem
 Recife -50.000

Itala Maria Wanderlei da Silva
 Av. Nosa e Silva, 852 apto 1102 - Espinhoiro
 Recife -50.000

Janira Farias de Mattos
 R. Djalma Farias, 404 - Torreão
 Recife -50.000

Jossiza Maria Carlos de Mendonça
 Vila Castelo Branco - Quadra D - Lote 11
 Goiânia -55.900

José Brasileiro Temório Vilanova
 Departamento de Letras
 Centro de Artes e Comunicação
 UFPE - Cidade Universitária
 Recife -50.000

José Ferreira de Moura
 R. Artur Wanderley, 450 -Bl. B - apto 102
 Cidade Universitária
 Recife -50.000

José Lúcio de Farias
 R. Fagundes Varela, 456 apto 302
 Jardim Atlântico
 Olinda -53.000

José Ricardo Faaes Barreto
 Rua Tomás Gonzaga, 247 - Torre
 Recife - 50.000

Judith Chambliss Hoffnagal
 R. dos Navegantes, 541 apto 702
 Boa Viagem
 Recife -50.000

Jurandir Gomes Pilar
 2a. Travessa São Sebastião, 23 - Casa Amarela
 Recife -50.000

Kanue Saizo Monteiro de Barros
 Av. Domingos Ferreira, 1901 apto 201
 Boa Viagem
 Recife -50.000

Lúcia Maria Lins Brownz Bago
 R. Professor Agui Magalhães, 285/Parnamirim
 Recife -50.000 -

Luis Antônio Marcuschi
 Av. 17 de Agosto, 892 apto 1403 -Casa Forte
 Recife -50.000

Margarida Maria Alacoque de Vasconcelos
 Av. Getúlio Vargas, 1655
 Olinda -53.000

Maria Bernadete de Santana
 R. Aguacil, 144 -Jardim São Paulo
 Recife -50.000

Maria do Carmo Campos da Silva
 R. Argentina, 67 -Jaboatão
 Recife -50.000

Maria Leticia Cuedes Alcoforado
 R. do Bonfim, 48
 Olinda -53.000

Maria Lúcia Cavalcanti Dória
 R. Setúbal, 1600 apto 1202 -Boa Viagem
 Recife -50.000

Maria Núbis da Câmara Borges
 R. Domingos Bastos, 227 apto 503
 Encruzilhada
 Recife -50.000

Maria da Piedade Moreira de Sá
 Departamento de Letras - Centro de Artes
 Universidade Federal de Pernambuco
 50.000 Recife - PE

Maria Virgínia Leal
 R. Demóstenes de Olinda, 160 apto 602
 Recife -50.000

Marília Ana de Moura Viana
 R. do Bonfim, 306 -Carmo
 Olinda -53.000

Marlos de Barros Pessoa
 Praça Dr. Araújo Sobrinho, 82
 São Lourenço da Mata - 54.700

Miriam Solange Costa Polisenhuk
 R. Aurora, 573 apto 303 -Bl. B-Boa Vista
 Recife -50.000

Neide Rodrigues de Souza Mendonça
 R. Bartolomeu de Gusmão, 71 apto 401
 Madalena
 Recife -50.000

Nelly Medeiros de Carvalho
 R. Angustura, 217 -Eapimbeiro
 Recife -50.000

Severina Maria Oliveira Perreira
 R. João Coimbra, 117 - Madalena
 Recife -50.000

Stella Maria Miranda Viera
 R. Dom João de Souza, 333 apto 401
 Madalena
 Recife -50.000

Tania Maria Pereira da Costa Ramos
 R. João Ribeiro, 117 -Bairro Novo
 Olinda -53.000

Vera Lúcia de Lucena Moura
 Av. Com. Aguiar, 1215 apto 301 -Boa Viagem
 Recife -50.000

Wilson Ferreira Guimarães
 Av. Olinda, 152 apto 04
 Olinda -53.000

Ynah de Souza Nascimento Abejdid
 Av. Boa Viagem, 6836 - Bl. 14 apto 22
 Boa Viagem
 Recife -50.000

PIAUÍ

Catarina de Sena S. Mendes da Costa
 Depto. de Letras - UFPI - Campus de Ininga
 Teresina - 64.000

RIO DE JANEIRO

- Abner Chiquieri
R. Monte Alegre, 29
UFRRJ- Km 47 -Est RJ/SP -Seropédica
Itaguaí -23460
- Alice Franca Leite Cafezeiro
R. Pinheiro Machado, 25 apto 208/Laranjeiras
Rio de Janeiro -22231
- Alzira Verthein Tavares de Macedo
R. Cavazo Felixoto, 27 apto 1201
Kiterói -24.230
- Ana Maria Marques Cintra
Av. Sernambetiba, 3300 -Bl. 3 apto 804
Barra da Tijuca
Rio de Janeiro - 22.600
- Anthony Julius Naro
Av. Atlântica, 3308 apto 601 -Copacabana
Rio de Janeiro -22.070
- Carlos Eduardo Falcao Uchoa
R. Anita Garibaldi, 6 apto 802 -Copacabana
Rio de Janeiro -22.041
- Carly Silva
R. Uruguaí, 527 apto 503 -Tijuca
Rio de Janeiro -20.510
- Cecília de Lemes Yáztudo
Av. Sernambetiba, 1976 apto 201
Barra da Tijuca
Rio de Janeiro -22.600
- Célia Theresinha Guldso da Veiga Oliveira
R. Cítilo, 216 apto 202 -Rio Comprido
Rio de Janeiro -20.261
- Celso Ferreira da Cunha
R. Diógenes Sampaio, 18 apto 101 -Humaitá
Rio de Janeiro -22.261
- Charlote Emmerich
Museu Nacional - Quinta da Boa Vista
São Cristóvão
Rio de Janeiro - 20.942
- Clarisse Sieckenius de Souza
Av. Epitácio Pessoa, 5076 apto 701 -Lagoa
Rio de Janeiro -22.471
- Claudia Nívia Roncarati de Souza
R. Voluntários da Pátria, 127 apto 215
Botafogo
Rio de Janeiro -22.270
- Cláudio Roberto Cruz de Faria
R. Magalhães Castro, 185 apto 301 -Pundos
Rio de Janeiro -20.961
- Cristina Semcravo Rito Cardoso
R. Ataulfo de Paiva, 50 apto 304 -Bl. C2
Leblon
Rio de Janeiro
- Dinah Maria Isensee Callou
R. Emb. Carlos Taylor, 96 apto 302 -Gávea
Rio de Janeiro -22.451
- Dinâmico Pereira Pombo
R. Prof. Estelita Lins, 74 apto 201
Laranjeiras
Rio de Janeiro -22.251
- Edith Barreto
R. Djalma Ulrich, 57 apto 903 -Copacabana
Rio de Janeiro - 22.071
- Edvaldo Cafezeiro
R. Pinheiro Machado, 25 apto 208
Laranjeiras
Rio de Janeiro -22.231
- Elizabeth Reis Teixeira
R. Paissandu, 179 apto 1104 - Flamengo
Rio de Janeiro -22.270
- Emmanuel Ma. da Santíssima T. J. dos Santos
Depto. de Lingüística e Filologia
Faculdade de Letras, 3
Av. Chile, 330
Rio de Janeiro -20.031
- Enaida do Rêgo Monteiro Bomfim
R. Aracária, 66 apto 402 -Lagoa
Rio de Janeiro -22.461

Giselle Machlins de Oliveira e Silva
UFRRJ- Seropédica

Itaguaí -23.460

Helena Gryner

Rua José Linhares, 130/303 - Leblon
Rio de Janeiro - 22.630

Isabel Ma. de Freitas Sodré

R. Fe. Achótegui, 51 apto 1301 -Leblon
Rio de Janeiro -22.430

José Carlos Santos de Azeredo

R. Moronha Torreza, 133 apto 201
Niterói -24.240

Jurgen Heye

R. Visconde Beaurepaire, 2

Alto da Boa Vista

Rio de Janeiro -20.531

Léa Gamszki

R. Senador Vergueiro, 167 apto 901-Flamengo
Rio de Janeiro -

Lúcia Pellon de Lima

Av. Maracanã, 1341 apto 501 -Tijuca
Rio de Janeiro -20.511

Lúcia Teixeira de Siqueira e Oliveira

R. Wadib Curi, 10 apto 510 -São Francisco
Niterói -24.500

Luiz Antônio Gomes de Senna

R. Souza Barron, 116 apto 202-F -E. Novo
Rio de Janeiro -20.961

Luiz Marques de Souza

R. Barão do Bom Retiro, 887

Casa XV - apto 101

Rio de Janeiro -20.711

Margarethe Steinberger Elias

Estrada das Canoas, 1476 - Casa 17
São Conrado

Rio de Janeiro -22.600

Margarida Maria de Paula Basílio

R. General Artigas, 440 apto 402 -Leblon
Rio de Janeiro -22.450

Maria Angela Botelho Ferreira

R. 2 de Dezembro, 22 apto 303 -Flamengo
Rio de Janeiro -22.221

Maria Aparecida Botelho Ferreira Soares

Av. Rui Barbosa, 300 apto 803 - Flamengo
Rio de Janeiro -22.250

Maria Carlota Amaral Paixão Rosa

R. Esmeraldino Bandeira, 29-A - Casa 01
Riachuelo
Rio de Janeiro -20.961

Maria Cristina de Almeida Guimarães

R. Itacuruçã, 65 apto 802 -Tijuca
Rio de Janeiro - 20.510

Maria das Graças Dias Ferreira

R. Barão de Itambi, 66 apto 302 -Botafogo
Rio de Janeiro -22.231

Maria Helena Duarte Marques

R. General Garzon, 28 apto 1002 -Lagoa
Rio de Janeiro -22.470

Maria Heloísa de O. V. B. Simões

R. Casário Alvim, 55 apto 303 -Bl. C
Humaitá
Rio de Janeiro -22.261

Maria Lúcia Rocha Coutinho

R. Engenheiro Penna Chaves, 63 apto 301
Jardim Botânico
Rio de Janeiro -22.460

Maria Luiza Braga

R. General Dionísio, 73 apto 203 -Botafogo
Rio de Janeiro

Maria Marta Ferreira Scherre

R. Br. de Itambi, 66 apto 302 -Botafogo
Rio de Janeiro -22.231

Maria Nazaré Lins Soares

R. Almirante Alexandrino, 2628 apto 201
Santa Teresa
Rio de Janeiro -20.241

Marilda Winkler Averburg

R. Redentor, 111 -Cobertura 01 -Ipanema
Rio de Janeiro -22.421

Marina Chaves da Fonseca

R. Valério, 176 - Casa 02

Rio de Janeiro -

Mariza do Nascimento S. P. Bueno

R. Rino Levi, 255 apto 1501

Barra da Tijuca

Rio de Janeiro - 22.700

Míriam Lemle

Museu Nacional - Divisão de Antropologia

Quinta da Boa Vista - São Cristóvão

Rio de Janeiro - 20.942

Odírcio Corrêa da Costa Cid

TV. Malulu da Veiga, 9 - Barreto

Niterói - 24.110

Rosalie Míriam Moujain Teixeira

R. Ronald de Carvalho, 161 apto 804

Rio de Janeiro - 22.021

Ruth M. Monserrat

Museu Nacional - Divisão de Antropologia

Quinta da Boa Vista - São Cristóvão

Rio de Janeiro - 20.942

Sebastião Josué Votre

R. Araguaia, 149 apto 606 -Bl. II

Freguesia - Jacarepaguá

Rio de Janeiro - 22.700

Sérgio Rubens Barbosa de Almeida

R. Conde de Bonfim, 1042 apto 101 -Tijuca

Rio de Janeiro - 20.530

Sonia de Lima Cavalcanti

R. Domingues de Sá, 425 apto 1002 -Icaraí

Niterói - 24.220

Tânia Conceição Clemente de Souza

Museu Nacional - Divisão de Antropologia

Quinta da Boa Vista - São Cristóvão

Rio de Janeiro - 20.942

Valéria Villar Junqueira de Barros

R. Paula de Freitas, 88 apto 201 -

Copacabana

Rio de Janeiro - 22.040

Vera Lúcia Paredes Pereira da Silva

R. Conde de Afonso Celso, 14 apto 201

Jardim Botânico

Rio de Janeiro - 22.461

Yonne de Freitas Leite

Museu Nacional - Divisão de Antropologia

Quinta da Boa Vista - São Cristóvão

Rio de Janeiro - 20.942

RIO GRANDE DO NORTE

Francisco das Chagas Pereira

R. Amintas de Barros, 1063 -Lagoa Nova

Natal - 59.000

Maria Selma de Câmara Lima Pereira

R. Mons. Honório, 223 -Tirol

Natal - 59.000

Vera Lúcia Medeiros Maia

Rua Praia da Pesca, 9080 - Quadra 77

Conjunto Ponta Negra

Natal - 59.000

RIO GRANDE DO SUL

Alcina Alves de Lima

R. Prof. Pedro Santa Helena, 80

Porto Alegre - 90.000

Celso Pedro Luft

R. Estácio de Sá, 460

Porto Alegre - 90.000

Feryal Tavas

Av. Ipiranga, 6681 -Caixa Postal 1429

Porto Alegre - 90.000

Gládia K. Rehfeldt

R. João Faetzel, 1081

Porto Alegre - 90.000

José Gaston Hilgert

R. 20 de Setembro, 445 apto 401

Passo Fundo - 99.100

José Marcelino Poesch

Av. Farobá, 1435

São Leopoldo -93.000

Lêda Bisol

R. São Francisco da Califórnia, 139

Porto Alegre -90.000

Lya Yett Luft

R. Estácio de Sá, 460

Porto Alegre -90.000

Margot Levi Mattoso

R. Félix Cunha, 1169

Porto Alegre -90.000

Maria da Graça Vitória Gomes

R. Vicente da Fontoura, 2626 -Petrópolis

Porto Alegre -90.000

Maria Tisca

R. Comendador Rheingantz, 81 apto 502

Porto Alegre -90.000

Mehmet Sukru Yavas

Av. Ipiranga, 6681 - C.P. 1429

FUC - Pós-Graduação em Lingüística

Porto Alegre - 90.000

Neusa Martins Carson

Caixa Postal 1001

Santa Maria -97.100

Regina Zilberman

R. C. Pedro Chaves Barcelos, 275 apto 402

Porto Alegre -90.000

Rosa Maria Hessel Silveira

R. Nita Poçanha, 1452 apto 301

Porto Alegre -90.000

Teresinha de Moraes Brenner

R. Mostardeiro, 539 apto 104

Porto Alegre -90.000

SANTA CATARINA

Arturo Ugalde

UFSC - Campus Trindade

Florianópolis -88.000

Claudete Lucyk

FUCRI - Departamento de Letras

R. Pascoal Meller, s/n - Pinheirinho

Criciúma -88.000

Daniela Carneiro da Cunha Luz Varella

Rodovia SC 401, 200

Caixa Postal 823

Florianópolis -88.000

Dário Fred Pagel

C.P. 5063 - Trindade

Florianópolis - 88.000

Yelício Wausling Margotti

UFSC - Trindade - Depto. de Línguas - CCE

Florianópolis -88.000

Cilea Lother Iatre

Caixa Postal 5003 - Trindade

Florianópolis -88.000

Hilário Inácio Bohn

Centro de Estudos Básicos - UFSC

Florianópolis -88.000

Ingo Burchhardt

Caixa Postal 379

Caçador -89.500

Isolde de Souza

Depto. de Língua e Literatura Vernáculas

UFSC - Trindade

Florianópolis -88.000

Ivo Zimmermann

R. Frei Fidêncio Feldmann, 10

Santo Amaro da Imperatriz -88.140

José Benedito Donadon Leal

R. Romualdo de Barros, 290 -Carvoeira

Florianópolis -88.000

José Curi

R. Capitão Euclides de Castro, 500 -Coqueiros

Florianópolis -88.000

Leonor Clíer Cabral
R. São Miguel, 1106 - Saco Grande
Florianópolis - 88.000

Loni Grams Cabral
Jardim Los Angeles, 43
Florianópolis - 88.000

Maria Elizabeth Mendes de Albuquerque
R. General Bittencourt, 85
Florianópolis - 88.000

Maria Marta Furlanetto
R. Rosa, 01 apto 204 - Pantanal
Florianópolis - 88.000

Maria Marta L. Pereira Oliveira
Depto. de Língua e Literaturas Estrangeiras
Centro de Comunicação e Expressão - sala 3
UFSC - Trindade
Florianópolis - 88.000

Faulino Vandresen
R. São Tomaz de Aquino, 372 - Trindade
Florianópolis - 88.000

Oswaldo Antônio Furlan
Av. D, 1568 - Jardim Anchieta - Correio Grande
Florianópolis - 88.000

Raulino Bussarello
R. Madre Benvenuta, 140 - Trindade
Caixa Postal 1130
Florianópolis - 88.000

Regina Carvalho Pacheco
DLIV - CCE - UFSC
Florianópolis - 88.000

Sidneya Gaspar de Oliveira
CCE - UFSC - Campus Universitário - Trindade
Florianópolis - 88.000

Solange de Azambuja Lira
CCE - UFSC - Trindade
Florianópolis - 88.000

SÃO PAULO

Ada Natal Rodrigues
Universidade Federal de São Carlos - DTE
São Carlos - 13.560

Ana Sílvia Nogueira Martins
R. Monte Alegre, 649 apto 91 - Perdizes
São Paulo - 05014

Angela B. Kleiman
IEL - UNICAMP
Caixa Postal 6045
Campinas - 13.100

Ana Rachel M. Paes de Barros
R. da Consolação, 3.396 apto 94
São Paulo - 01416

Antônio Firmino de Paiva
Paróquia Universitária da FUC
R. Monte Alegre, 948
São Paulo - 05014

Aryon Dall'Igna Rodrigues
IEL - UNICAMP
Caixa Postal 6045
Campinas - 13.100

Ataliba Teixeira de Castilho
IEL - UNICAMP
Caixa Postal 6045
Campinas - 13.100

Beatriz Leonel Scavazza
R. Corveta Camacua, 397
São Paulo - 05.619

Berenice de Melo Freire
Av. Irerê, 396 - Indianópolis
São Paulo - 04.064

Brian Franklin Head
IEL - UNICAMP
Caixa Postal 6045
Campinas - 13.100

Carlos Alberto Vogt
IEL - UNICAMP
Caixa Postal 6045
Campinas - 13.100

Carlos Dughlian
 Caixa Postal 164
 São José de Rio Preto -15.100

Carlos Franchi
 IEL - UNICAMP
 Caixa Postal 6045
 Campinas -13.100

Célia M. Moraes de Castilho
 IEL - UNICAMP
 Caixa Postal 6045
 Campinas -13.100

Cidmar Teodoro Paes
 Caixa Postal 8105
 São Paulo - 05.568
 Cília Coelho Pereira Leite (Madre Olívia)
 PDC - SP
 Rua Monte Alegre, 984 - sala 25 - Perdizes
 São Paulo - 05.014
 Cláudia Thereza G. de Lemos
 Caixa Postal 6045 - IEL - UNICAMP
 Campinas -13.100

Danièle Marcelle Grammier Rodrigues
 IEL - UNICAMP
 Caixa Postal 6045
 Campinas -13.100

Dino Preti
 R. Simão Álvares, 92 - 99
 São Paulo -05.617

Eduardo Roberto Junqueira Guimarães
 R. Francisco Humberto Zuppi, 1056
 Campinas -13.100

Edson Francoso
 IEL - UNICAMP
 Caixa Postal 6045
 Campinas -13.100

Egon de Oliveira Rangel
 R. Capote Valente, 987 - Pinheiros
 São Paulo -05.409

Eloni Jacques Martins
 R. Isolation de Souza Aranha, 33 apto 55
 Campinas -13.100

Eleonora Albano da Motta Maia
 R. Monte Alegre, 984 - Perdizes
 São Paulo - 05.014

Eni de Lourdes Pulcinelli Orlandi
 IEL - UNICAMP
 Caixa Postal 6045
 Campinas -13.100

Enzo Del Carratore
 Caixa Postal 420
 Marília -17.500

Eric Mitchell Sabiunon
 IEL - UNICAMP
 Caixa Postal 6045
 Campinas -13.100

Erminio Rodrigues
 R. Cel. Spínola de Castro, 3676 apto 162
 São José do Rio Preto -15.100

Esmeralda Vailati Negrão
 R. Vieira de Moraes, 601 -Rl. 3 -apto 94
 São Paulo -04.617

Ester Miriam Scarpa Gebara
 IEL - UNICAMP
 Caixa Postal 6045
 Campinas -13.100

Frank Roberts Brandon
 IEL - UNICAMP
 Caixa Postal 6045
 Campinas -13.100

Geraldo Cintra
 Caixa postal 6541- Barão Geraldo
 Campinas -13.100

Helena Harberie Nagamine Brandão
 R. Mário Whateley, 305 -Alto da Lapa
 São Paulo -05.083

Heloísa R. R. Medeiros
 R. Monte Alegre, 984 - FUC/SP
 São Paulo -05.014
 Leda Maria Alves
 Instituto de Letras, História e Psicologia
 Av. Dom Antônio, 3/R
 Assis - 19.800
 Idméa S. P. Machado de Siqueira
 R. Lourauro da Cruz, 370 apto 91 -Aclimação
 São Paulo -01.529

Ingedore C. Villaça Koch
 R. Cardeal Arcoverde, 378
 São Paulo -05.408

Isaac Nicolau Salum
 R. Guapiagu, 39
 São Paulo -04.024

João Hilton Sayeg de Siqueira
 R. Paraguaçu, 404 apto 906 -Perdizes
 São Paulo -05.006

João Wanderley Geraldi
 IEL - UNICAMP
 Caixa Postal 6045
 Campinas -13.100
 John Robert Schmitz
 Pós-Graduação em Linguística - FUC/SP
 Rua Monte Alegre, 971 - Perdizes
 São Paulo - 05.014
 Jones de Araújo Romualdo
 IEL - UNICAMP
 Caixa Postal 6045
 Campinas -13.100
 Juro J. Philipson
 Caixa Postal 3175
 São Paulo -01.000

Kanavilli Rajagopalan
 R. Itapicuru, 514 apto 1002-Perdizes
 São Paulo -05.006

Laís Furquim de Azevedo
 R. Catalão, 264 -Sumaré
 São Paulo -01.255

Laura Burman
 R. Bela Cintra, 141 apto 22 -Consolação
 São Paulo -01.415

Leda Queiroz de Paula
 R. Mangacês, 43 -Vila Rica
 Campinas -13.100

Leda Verdiani Tfouni
 R. Almirante G. Coutinho, 553
 Ribeirão Preto -14.100
 Leila Bárbara
 Depto. de Linguística - FUC/SP
 Rua Monte Alegre, 984
 São Paulo - 05.014

Lélia Erbolato Melo
 R. Clemente Ferreira, 455
 Marília -17.500

Leonor Cantareiro Lombello
 IEL - UNICAMP
 Caixa Postal 6045
 Campinas -13.100

Leonor Lopes Fáveto
 R. Dom Henrique, 326
 São Paulo-04.032

Leslie Piccolotto Ferreira
 R. Guará, 445 - Pompéia
 São Paulo -05.025

Lucinda Ferreira Brito
 R. Loefgreen, 1241 -casa 20 -Vila Mariana
 São Paulo -04.040

Lucy Seki
 IEL - UNICAMP
 Caixa Postal 6045
 Campinas -13.100

Luiz Carlos Cagliari
 IEL - UNICAMP
 Caixa Postal 6045
 Campinas -13.100

Lygia Corrêa Dias de Moraes
 Alameda dos Ciprestes, 21 -Santo Amaro
 São Paulo - 04.716

Mara Sôphía Zmotto de Paschoal
Pós-Graduação em Língua Portuguesa
PUC/SP Rua Monte Alegre, 984
São Paulo -05.014

Marcelo D'Ával
IEL - UNICAMP
Caixa Postal 6045
Campinas -13.100

Márcio Ferreira da Silva
IEL - UNICAMP
Caixa Postal 6045
Campinas -13.100

Margareth Silva de Oliveira
R. Mogi Mirim,100 - Campos Elíseos
Campinas -13.100

Maria do Amparo E. de Azevedo
Caixa Postal 8105- USP
São Paulo -05.568

Maria Antonieta Alba Celsoi
Av. Higienópolis,318 apto 42
São Paulo -01.238

Maria Aparecida Barbosa
Alameda Sarutaiã,381 apto 142
São Paulo -01.403

Maria Augusta Bastos de Mattos
Caixa Postal 44
Capivari -13.360

Maria Bernadete Marques Abaurra Guerre
IEL - UNICAMP
Caixa Postal 6045
Campinas -13.100

Maria Cecília Pavez da Souza e Silva
R. Carlos Norberto da Souza Araujo,242
São Paulo -05.430

Maria Cecília Perromi
IEL - UNICAMP
Caixa Postal 6045
Campinas -13.100

Maria Célia C. de Argolo Nobre
R. Coronel Quirino,910 apto 174 -Cambuí
Campinas -13.100

Maria Isolate Pacheco Menezes Alves
R. Ferreira Penteado,874 apto 3A
Campinas -13.100

Maria Zélia Simonetti Brandon
R. Thomas Alberto Warthely,60-Vila Mognoira
Campinas -13.100

Marie-Sophie G. Camarão Telles Ribeiro
R. Carolina Prado Penteado,605
Campinas -13.100

Márcio Bonatti
R. Dom Bosco,284
Lorena -12.600

Marita Porto Cavalcanti
Alameda Ribeirão Preto,551 apto 14
São Paulo -01.331

Mary Aizawa Kato
R. dos Franceses,450 / 498
Ed. Lafayette - apto 120 G
São Paulo -01.329

Mary Francisca do Carmo
R. Caio Prado,207 apto 46 -Consolação
São Paulo -01.303

Marymarcia Guedes
R. 14 Bis,322 -Jardim Chapadão
Campinas -13.100

Mercedes Sanfelice Rizzo
ILHP - Campus da Assis
Caixa Postal 335
Assis -19.800

Mônica de Barros Rezende
R. Piauí,640 - 6º andar
São Paulo -01.241

Nair Nodoca Takeuchi
R. Costa Carvalho,363/16 B
São Paulo - 05.429

Hilce Sauc'Anna Martins
R. Sabará, 106 apto 31
São Paulo - 01.239

Odete Altman da Souza Campos
Caixa Postal 174
Araraquara -14.800

Paulina Dalva Artimonte Rocca
R. Monte Alegre, 984/FUC/SP-Perdizes
São Paulo -05.014

Pedro Caruso
Caixa Postal 335
Assis -19.800

Rafael Eugênio Hoyos Andrade
R. Santos Dumont, 71
Assis -19.800

Regina Célia P. da Silveira
R. Monte Alegre, 984 -sala 25/FUC-SP
São Paulo -05.014

Roberto Castanheira Pedroza
R. Paes Leme, 1490
Andradina -16.900

Rodolfo Herzi
IBL - UNICAMP
Caixa Postal 6045
Campinas -13.100

Rosinda Castro Guerra Ramos
R. Jesuino Arruda, 318 apto 131
São Paulo -04.532

Sírio Possenti
IBL - UNICAMP
Caixa Postal 6045
Campinas -13.100

Sueli Cristina Marguesi
R. Barão de Tatuí, 57 apto 74
São Paulo -01.226

Sylvia Bueno Terzi
R. Carlo Machi, 446 -Jardim das Palmeiras
Campinas -13.100

Vera Lúcia de Aguiar
Rua Lisboa, 433/22
São Paulo - 05.413

Verônica Pakrauskas Totis
Alameda Casa Branca, 1009 - 11º andar-J. Paulista
São Paulo -01.408

SERGIPÊ

Ana Maria Garcez de Castro Dória
R. D. Carvalho Dada, 624 -Salgado Filho
Aracaju -49.000

EXTERIOR

Cláudia Rameh
Department of Portuguese
School of Languages and Linguistics
Georgetown University
Washington D. C. 20.007 - USA

Dana Irene Wheeler
12.238 Darlington Avenue
Los Angeles - Califórnia - 90.049 - USA

Helena Maria da Silva Gomes
Av. Copilco, 300 - Ed. 17 - Dep. 203
México -DF-20

John Barry Jensen
10.041 S. W. 198th Street
Miami - Flórida - 33.157 -USA

John Wylie Waldrep
Dept. of Spanish and Portuguese
University of Wisconsin - Madison
1018 - Van Hise Hall/Madison, W 53.706 - USA

José Carlos Gonçalves
2105 N. Scott St. 74 -Arlington, va 22.209

Sílvia Lúcia Sigonjal Braggio
637 Charleston S. E. apt. D
Albuquerque 87.108 - New Mexico -USA

Wynn Chao
50 State Street - Northampton
MA - 01.060 - USA

TESES E DISSERTAÇÕES

● Como de costume, nesta seção, divulgam-se apenas os dados dos Programas de Pós-Graduação que responderam às solicitações feitas pela secretaria da ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE LINGÜÍSTICA - ABRALIN. Como se trata de uma atualização de dados, encontram-se aqui tão somente os títulos dos trabalhos ainda não publicados em Boletins anteriores.

INSTITUIÇÃO: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL

CURSO: PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA E LETRAS

ENDEREÇO: Av. Ipiranga, 6681 - 90.000 - Porto Alegre - RS - C.P. 1429

I - DISSERTAÇÕES DE MESTRADO

TÍTULO: "O 'cloze' e o texto didático em língua portuguesa".

AUTOR: Marta Helena Barão Kist

ANO DE CONCLUSÃO: 1982

TÍTULO: "As criações em O coronel e o Lobisomem, de José Cândido de Carvalho: uma atualização incensum das virtualidades distribucionais dos sufixos".

AUTOR: Carlito Silvério Ludwig

ANO DE CONCLUSÃO: 1982

TÍTULO: "Morfossintaxe - um ensino integrado"

AUTOR: Livia Maria Chicon Monte

ANO DE CONCLUSÃO: 1982

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

CURSO: PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

ENDEREÇO: Av. Bento Gonçalves, 10600 - Agronomia - Campus do Vale UFRGS -
90.000 - Porto Alegre - RS

I - DISSERTAÇÕES DE MESTRADO

TÍTULO: "Leitura Crítica da Gramática da Língua Portuguesa - Visão Lingüística Ideológica"

AUTOR: Maria Cristina Leandro Ferreira

ANO DE CONCLUSÃO: 1982

TÍTULO: "Estruturas Possessivas em Português - Uma Análise Transformacional"

AUTOR: Margarete Axt

ANO DE CONCLUSÃO: 1982

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

CURSO: PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGÜÍSTICA

ENDEREÇO: Pós-Graduação em Lingüística, Centro de Comunicação e Expressão
UFSC - Florianópolis - SC - 88.000

I - DISSERTAÇÕES DE MESTRADO

TÍTULO: "'Língua e Sociedade' uma leitura da Teoria da Poesia Concreta"

AUTOR: Maria Lúcia de Barros Camargo Andalô

ANO DE CONCLUSÃO: 1982

TÍTULO: "Predicado Verbo-Nôminial. Um Experimento"

AUTOR: Maria Helena de Bem

ANO DE CONCLUSÃO: 1982

TÍTULO: "Ensino e Aprendizagem na Língua Materna no 1º e 2º Grãos: O Caso da Concordância Verbal"

AUTOR: Marilda dos Reis Bellaguarda

ANO DE CONCESSÃO: 1983

INSTITUIÇÃO: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS

CURSO: PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

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

1 - DISSERTAÇÕES DE MESTRADO

TÍTULO: "Orações reduzidas em Português"

AUTOR: Juracy Salzano Fiori Almeida

ANO DE CONCLUSÃO: 1982

TÍTULO: "O poder do discurso (Um estudo de um Pássaro em pânico - de Elias José)"

AUTOR: Ailton Paulino dos Santos

ANO DE CONCLUSÃO: 1982

TÍTULO: "Ulysses e Odisséia: convergências e divergências"

AUTOR: Sheila Faria Magalhães

ANO DE CONCLUSÃO: 1982

TÍTULO: "Aquisição da linguagem em gêmeas"

AUTOR: Ellen Osborn Cargiulo

ANO DE CONCLUSÃO: 1983

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

CURSO: PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

ENDEREÇO: Av. Chile, 330 - 20.000 - Rio de Janeiro - RJ

I - DISSERTAÇÕES DE MESTRADO

TÍTULO: "Agentivos deverbiais e denominais"

AUTOR: Maria Helena Duarte Marques

ANO DE CONCLUSÃO: 1980

TÍTULO: "A colocação do pronome átono na Língua Portuguesa e na Língua Inglesa"

AUTOR: Edione Trindade de Azevedo

ANO DE CONCLUSÃO: 1980

TÍTULO: "Linguagem e maturação. Uma pesquisa em três faixas etárias com es-
colas da rede oficial da cidade do Rio de Janeiro".

AUTOR: Matilde Sette Ferreira

ANO DE CONCLUSÃO: 1980

TÍTULO: "Fonética inglesa para estudantes brasileiros"

AUTOR: Carlos Alberto Camillo

ANO DE CONCLUSÃO: 1980

TÍTULO: "Convenções de pontuação: Fonologia, sintaxe ou semântica?"

AUTOR: Sandra Correa Seabra

TÍTULO: "Emprego do demonstrativo esse/este; divergência entre a norma cul-
ta e o uso coloquial"

AUTOR: Maria Helena Henriques Chaves

ANO DE CONCLUSÃO: 1980

TÍTULO: "Os modais do português"

AUTOR: Leila de Lourdes Kneipp

ANO DE CONCLUSÃO: 1980

TÍTULO: "A produção de sentido em discursos de Vargas"

AUTOR: Marisia Carneiro Roland

ANO DE CONCLUSÃO: 1981

TÍTULO: "Concordância de número no SN em Esperantina, Piauí"

AUTOR: Maria do Socorro Borges Chaves

ANO DE CONCLUSÃO: 1981

TÍTULO: "O ensino da acentuação de nomes compostos em inglês a falantes não-nativos"

AUTOR: Carolyn May Davis

ANO DE CONCLUSÃO: 1981

TÍTULO: "A gramática das diferenças"

AUTOR: Maria da Glória Cunha

ANO DE CONCLUSÃO: 1982

TÍTULO: "O estruturalismo e a teoria gerativo-transformacional"

AUTOR: Gustavo Adolfo Pinheiro da Silva

ANO DE CONCLUSÃO: 1982

TÍTULO: "A perda dos clíticos num dialeto mineiro"

AUTOR: Alair da Cruz Reis Cavalcanti d'Albuquerque

ANO DE CONCLUSÃO: 1982

TÍTULO: "O plural dos substantivos na fala carioca: alguns aspectos"

AUTOR: Maria Cristina Morani

ANO DE CONCLUSÃO: 1982

TÍTULO: "Ludwig Wittgenstein e a semântica lingüística, um confronto interdisciplinar em torno da significação"

AUTOR: Aluisio Ramos Trinta

ANO DE CONCLUSÃO: 1982

TÍTULO: "Formas de Tratamento e vocativos no Rio de Janeiro"

AUTOR: Sonia Sandra de Moura Mundim

ANO DE CONCLUSÃO: 1983

II - DESENE DO DOUTORADO

TÍTULO: "Variação de distribuição da vibrante na fala urbana culta do Rio de Janeiro"

AUTOR: Dinah Maria Isensee Calhou

ANO DE CONCLUSÃO: 1980

TÍTULO: "A transmissão ao educando de crenças e atitudes lingüísticas escolares"

AUTOR: Emmanoel Maria da Santíssima Trindade José dos Santos

ANO DE CONCLUSÃO: 1981

TÍTULO: "Harmonização vocálica - uma regra variável"

AUTOR: Leda Binol

ANO DE CONCLUSÃO: 1981

TÍTULO: "A metáfora portuguesa"

AUTOR: Edwaldo Machado Cafeseiro

ANO DE CONCLUSÃO: 1981

TÍTULO: "A nominalização do infinitivo em português"

AUTOR: Hilda de Oliveira Olímpio

ANO DE CONCLUSÃO: 1981

TÍTULO: "O uso do futuro do subjuntivo em português: Regularização de uma forma verbal"

AUTOR: Aizira Wertheim Tavares de Macedo

ANO DE CONCLUSÃO: 1981

TÍTULO: "Análise sintática: teoria e ensino"

AUTOR: Miriam Lemle

ANO DE CONCLUSÃO: 1982

TÍTULO: "Princípios e métodos estruturais aplicados ao sistema verbal do português"

AUTOR: Luiz Martins Monteiro de Barros

ANO DE CONCLUSÃO: 1982

TÍTULO: "Estudo da regularidade na variação dos possessivos no português do Rio de Janeiro"

AUTOR: Giselle Machline de Oliveira e Silva

ANO DE CONCLUSÃO: 1983

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE

CURSO: PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

ENDEREÇO: Rua São Paulo, S/N - 8º andar - salas 718-8082

I - DISSERTAÇÕES DE MESTRADO

TÍTULO: "Uma Canção de Camões 'Se Este Mau Pensamento' - Estabelecimento do Texto"

AUTOR: Mauro Ramos Coelho Neves

ANO DE CONCLUSÃO: 1981

TÍTULO: "Lexias Empregadas na Área da Indústria do Belêgio"

AUTOR: Raimunda Miquela Passos

ANO DE CONCLUSÃO: 1981

TÍTULO: "Uma Tentativa de Interpretação Semântica da Preposição DE nos Casos de Regência"

AUTOR: Luciano Peres Levy

ANO DE CONCLUSÃO: 1981

TÍTULO: "O Coloquialismo nos Principais Romances Urbanos de Alencar"

AUTOR: Neide Iohoko Miyakava

ANO DE CONCLUSÃO: 1981

TÍTULO: "A Estrutura dos Vocábulo em Português - Visão Sincrônica"

AUTOR: Cláudio Cezar Henriques

ANO DE CONCLUSÃO: 1982

TÍTULO: "Arcaísmos e Neologismos Náuticos"

AUTOR: Antônio de Pádua Pinto

ANO DE CONCLUSÃO: 1982

TÍTULO: "Achegas para o Estudo da Língua Popular do Rio Grande do Norte"

AUTOR: Anunciada Maria Dutra da Cruz

ANO DE CONCLUSÃO: 1982

TÍTULO: "Regência Verbal em 'O Livro da Escopa'"

AUTOR: Terezinha Baruki

ANO DE CONCLUSÃO: 1983

TÍTULO: "As Construções Transobjetivas em Inglês"

AUTOR: Duílio Dias

ANO DE CONCLUSÃO: 1978

TÍTULO: "Novas Perspectivas para o Estudo do BE"

AUTOR: Sonia Maia Fonte Orlando

ANO DE CONCLUSÃO: 1979

TÍTULO: "A Forma Perfectiva em Inglês"

AUTOR: José Ribamar Gomes dos Santos

ANO DE CONCLUSÃO: 1981

TÍTULO: "Algumas Formas Usadas para Expressar Duração em Inglês"

AUTOR: Regina Célia Vieira Silva

ANO DE CONCLUSÃO: 1982

INSTITUIÇÃO: FACULDADE DE LETRAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

CURSO: PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

ENDEREÇO: Rua Carambola, 288 - sala 710 - Stº Antônio - Belo Horizonte - MG

I - DISSERTAÇÕES DE MESTRADO

TÍTULO: "A Supressão de Constituinte Coordenada em Português"

AUTOR: Francisco de Filippo

ANO DE CONCLUSÃO: 1977

TÍTULO: "Movimento de Síntagma Nominal Interrogado em Português"

AUTOR: Maria Beatriz Nascimento Decat

ANO DE CONCLUSÃO: 1978

TÍTULO: "Movimento de Advérbio de Modo em Português"

AUTOR: Maria Elizabeth Fonseca Saraiva

ANO DE CONCLUSÃO: 1979

TÍTULO: "A Posposição do Sujeito em Português"

AUTOR: Vanda de Oliveira Bittencourt

ANO DE CONCLUSÃO: 1979

TÍTULO: "A Noção de Quantidade na Língua Portuguesa: Estudos das Possibilidades de Representação Formal de Alguns de seus Aspectos"

AUTOR: Hugo Mari

ANO DE CONCLUSÃO: 1979

TÍTULO: "Sobre a Semântica da Passiva"

AUTOR: Milton Nascimento

ANO DE CONCLUSÃO: 1979

TÍTULO: "Comportamento Lingüístico do Dialeto Rural"

AUTOR: Rosa Maria Assis Veado

ANO DE CONCLUSÃO: 1980

TÍTULO: "Sobre a Oposição Dado/Novo"

AUTOR: Yara Coulart Liberato

ANO DE CONCLUSÃO: 1980

TÍTULO: "Os Adjetivos Atributivos em Português: Considerações sobre suas Origens e seu Comportamento Sintático"

AUTOR: Maria Sueli de Oliveira Feres

ANO DE CONCLUSÃO: 1981

TÍTULO: "Sobre a Interrogativa Indireta em Português"

AUTOR: Daniel Alvarenga

ANO DE CONCLUSÃO: 1982

TÍTULO: "Orações Relativas Restritivas em Português - Registro Formal e Informal"

AUTOR: Maria Antonieta Amarante de Mendonça Cohen

ANO DE CONCLUSÃO: 1982

TÍTULO: "Sobre a Passiva em Alcmão"

AUTOR: Eliana Amarante de Mendonça Mendes

ANO DE CONCLUSÃO: 1982

TÍTULO: "Hipóteses para uma Taxonomia das Repetições no Estilo Falado"

AUTOR: Jênia Martins Ramos

ANO DE CONCLUSÃO: 1983

TÍTULO: "'O Present Perfect': Dificuldades de Conceituação e de Ensino"

AUTOR: Carlos Alberto Cohn

ANO DE CONCLUSÃO: 1981

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

CURSO: PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

ENDEREÇO: Campus Universitário - ICHL I - sala 09

I - DISSERTAÇÕES DE MESTRADO

TÍTULO: "Problemas Translingüísticos de uma Prática T. da R. e Tradução"

AUTOR: Marlene Stein Fischer

ANO DE CONCLUSÃO: 1975

TÍTULO: "Uma Análise Gerativa de Desvios Lexicais em Português"

AUTOR: Ione Maria de Oliveira Valadares

ANO DE CONCLUSÃO: 1980

TÍTULO: "O Domínio dos Relatores de E. S. como Fator de O. do Desempenho Escrito"

AUTOR: João Ernandes de Souza

ANO DE CONCLUSÃO: 1982

TÍTULO: "Um Estudo Etnolingüístico de Texto de Rezas e Benzeções Colhidos em uma Zona Rural do Município de Piracanjuba"

AUTOR: Marialzira Cavalcante Ziller

ANO DE CONCLUSÃO: 1982

TÍTULO: "Processos de Estruturação da Língua Portuguesa fundamentos lingüísticos para uma nova interpretação gramatical do Português"

AUTOR: Braz José Coelho

ANO DE CONCLUSÃO: 1974

TÍTULO: "Aspectos Sintáticos do Caipira na Região de Morrinhos"

AUTOR: Mariza Terexinha Vilefort

ANO DE CONCLUSÃO: 1978

TÍTULO: "Preliminares para o Estudo Fonético Fonológico do Dialeto Caiçara da Região de Silvânia"

AUTOR: Deudete Rodrigues Correia

ANO DE CONCLUSÃO: 1979

TÍTULO: "Noções Elementares de Gramática Transformacional (Aplicação à Língua Portuguesa)"

AUTOR: Augusto Jesus Mano Goyano

ANO DE CONCLUSÃO: 1975

TÍTULO: "Uma Contribuição Onomasiológica ao Campo Semântico-Cavalo"

AUTOR: Sônia Maria Albuquerque

ANO DE CONCLUSÃO: 1975

TÍTULO: "Lexicologia e Ensino do Léxico"

AUTOR: Ângela Jungmann Gonçalves

ANO DE CONCLUSÃO: 1975

TÍTULO: "Aspectos Táticos da Estrutura da Significação em Língua Portuguesa"

AUTOR: Gezúlio Gonçalves Pontes

ANO DE CONCLUSÃO: 1976

TÍTULO: "Lexias Complexas e Textuais em Hugo de Carvalho Ramos e Carmo Bernardes"

AUTOR: Aparecida de Paula Cortez

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

ANO DE CONCLUSÃO: 1973

TÍTULO: "Vozes do Verbo Segundo Teorias Lingüísticas"

AUTOR: "Eclés Campos Ferreira

ANO DE CONCLUSÃO: 1975

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

CURSO: MESTRADO EM LETRAS E LINGÜÍSTICA

ENDEREÇO: Centro de Artes e Comunicação - Av. Prof. Moraes Rego
S/N - Cidade Universitária - 50.000 - Recife - PE

1 - DISSERTAÇÕES DE MESTRADO

TÍTULO: "Lingüística & Afasias"

AUTOR: Maria Virgínia Leal

ANO DE CONCLUSÃO: 1982

TÍTULO: "Funções e Lexemas - Revendo o Primado Léxico"

AUTOR: Esman Rodrigues Dias de Oliveira

ANO DE CONCLUSÃO: 1982

TÍTULO: "A Argumentação em Editoriais Jornalísticos"

AUTOR: Marlene Pereira da Paz

ANO DE CONCLUSÃO: 1983

TÍTULO: "O Estudo da Frase no 1º grau"

AUTOR: Francisca Núbia Nogueira

ANO DE CONCLUSÃO: 1983

TÍTULO: "O Discurso Científico do Professor"

AUTOR: Miriam Nunes Cavalcanti

ANO DE CONCLUSÃO: 1983

TÍTULO: "Sexismo Lingüístico no Português do Brasil"

AUTOR: Elizabeth Angélica Santos Siqueira

ANO DE CONCLUSÃO: 1983

TÍTULO: "Influência de Princípios Lingüísticos no Ensino da Língua Portuguesa"

AUTOR: Maria do Socorro Costa

ANO DE CONCLUSÃO: 1983

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

CURSO: PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

ENDEREÇO: Conjunto Humanístico - Bl. 05 - Campus Universitário da UFPB
João Pessoa - PB

I - DISSERTAÇÕES DE MESTRADO

TÍTULO: Morfosintaxe da Pala dos Contadores de História da Paraíba"

AUTOR: João Soares Lobo

ANO DE CONCLUSÃO: 1982

TÍTULO: "As Faces Secretas do Iperônimo Flor"

AUTOR: Marcos Wagner da Costa Agra

ANO DE CONCLUSÃO: 1982

TÍTULO: "Critérios para uma Classificação de Palavras"

AUTOR: Maria da Graça de Melo Ferreira

ANO DE CONCLUSÃO: 1981

TÍTULO: "A Expressão da Imperatividade no Português do Brasil"

AUTOR: Maria Salete Maranhão

ANO DE CONCLUSÃO: 1982

TÍTULO: "Estruturas Infinitivas de DCI (Dativo com Infinitivo)"

AUTOR: Maria de Lourdes da Silva Leandro

ANO DE CONCLUSÃO: 1982

TÍTULO: "Ambigüidades Sintáticas (Por uma Sistematização de Descrição)"

AUTOR: Maria A. Gonçalves de Macedo

ANO DE CONCLUSÃO: 1982

Impresso nas oficinas gráficas da
Editora Universitária da Univ. Fed. de Pernambuco
Rua Acadêmico Hélio Ramos, 20 — Eng. do Meio
Fone: 227.03.58 — 50.000 - Recife - Pernambuco