

ABRALIN

**ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA
DE LINGÜÍSTICA**

Componentes da Diretoria e Conselho - Gestão 85/87

Diretoria:

Presidente: Carlos Alberto Faraco

Secretário: José Luiz Mercer

Tesoureira: Cecília I. Erthal

Conselho:

Dino Pretti (USP)

Miriam Lemle (UFRJ)

Mª Cristina Magro (UFMG)

Ulf Baranow (UNB)

Luiz Antonio Marcuschi (UFPe)

Rosa Virginia Mattos e Silva (UFBA)

Endereço para correspondência:

Departamento de Lingüística - UFPR

Caixa Postal 756

80000 - Curitiba - PR

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	07
SIMPÓSIO "MATTOSO CÂMARA E A TEORIA DA LINGUAGEM"	
Carlos Eduardo Falcão Uchôa - Mattoso Câmara e os Estudos Lingüís- ticos no Brasil	09
Yonne de Freitas Leite - O Pensamento Fonológico de J. Mattoso Câmara Jr.	17
Margarida Basílio - A Presença de Mattoso Câmara na Lingüística Bra- sileira: Estudos Descritivos em Morfologia	25
SIMPÓSIO "OS ASPECTOS LINGÜÍSTICOS DA ALFABETIZAÇÃO"	
Maria Bernadete Marques Abaurre Gnerre - Introduzindo a Questão dos Aspectos Lingüísticos da Alfabetização	29
Sebastião Josué Votre - Sintaxe e Discurso nos Textos de Iniciação à Leitura	37
Maria da Conceição A. de Paiva - Ortografia e Alfabetização	49
MESAS-REDONDAS	
1. "A Preservação das Línguas e Culturas Indígenas no Brasil"	
Paulino Vandresen - Preservação das Línguas e Culturas Indígenas	55
Nelmo Roque Scher - A FUNAI e a Preservação das Línguas Indígenas	63
2. "Currículo Mínimo de Letras"	
Mary Kato - O Papel do Assessor na Elaboração do Currículo Mínimo de Letras	67
RELATÓRIOS	
Relatório da Diretoria - Biênio 1983-1985	73
Relatório técnico-científico do grupo de trabalho "O Projeto NURC e os Estudos da Língua Oral"	77

MATTOSO CÂMARA E OS ESTUDOS LINGÜÍSTICOS NO BRASIL

Carlos Eduardo Falcão Uchôa
Universidade Federal Fluminense

Decorridos quinze anos do desaparecimento de Mattoso Câmara, a ABRALIN, que nele teve o seu fundador, nos proporciona este Simpósio para repensarmos a obra daquele que foi o introdutor da Lingüística moderna no Brasil. Gostaria aqui de repensar a obra mattosiana, procurando firmar criticamente sua posição no contexto dos estudos lingüísticos "lato sensu" desenvolvidos no Brasil nas décadas de 40, 50 e 60, que cobrem o período mais significativo da produção intelectual do lingüista brasileiro — em 1942, recorde-se, publica-se a 1ª edição de *Princípios*.

Até o aparecimento de *Princípios de lingüística geral*, quais eram no Brasil as tendências mais expressivas no estudo da linguagem? Pode-se dizer, com segurança, que a preocupação quase exclusiva até então fora com a língua portuguesa. Sobressaíam-se nesse campo de estudos dois interesses maiores: a identificação da língua-padrão e a história da língua.

Entre os trabalhos voltados para o primeiro interesse, os de Mário Barreto exerciam grande influência na época em que Mattoso lança *Princípios* e traduziam o pensamento dominante de então: a identificação da língua-padrão com a língua clássica. Com efeito, as diversas obras de Barreto intentam sobretudo documentar a língua clássica, de que era grande conhecedor, com o intuito de normalizá-la com rigor. Publicaram-se, desde os fins do século passado, inúmeras gramáticas escolares com o objetivo maior de organizar os fatos dessa língua-padrão para melhor disciplinar o seu uso. A *Gramática secundária* de Saíd Ali, cuja 1ª edição é dos anos 20, foi a que chegou aos dias atuais com maior reconhecimento do seu valor, justificável principalmente, enfatize-se, pela sua importante contribuição para a teoria gramatical do português, com alguns dos seus pontos de vista assimilados pelo nosso ensino, como a interpretação das formas verbais em -ria como uma modalidade de futuro.

O interesse pela história da língua traduz-se nas sucessivas gramáticas históricas editadas. A obra inegavelmente mais significativa desses trabalhos historicistas foi o *Dicionário etimológico* de Antenor Nascentes (1932), que projetou internacionalmente o autor.

Em 1949, o lingüista brasileiro começa a desempenhar o seu segundo grande papel na progressão dos estudos lingüísticos no Brasil: o de descrever a língua portuguesa. Com efeito, nesse ano Mattoso alcança o grau de Doutor em Letras com seu trabalho sobre a fonêmica portuguesa, mais conhecido a partir de 53 com a sua publicação pela Simões. Era o primeiro trabalho de orientação estruturalista em relação à nossa língua por um autor de língua portuguesa, anterior mesmo ao de Llorach sobre a fonologia espanhola.

A obra descritiva de Mattoso se amplia com o seu propósito de renovar a orientação doutrinária e metodológica dos estudos gramaticais entre nós. Assim, escreve (1958) um Dicionário de fatos gramaticais, que, a partir da 2ª edição (1964), passou a chamar-se Dicionário de filologia e gramática, visando, como ele próprio diz, a uma divulgação de conhecimentos doutrinários, à luz da lingüística contemporânea com o fim de, com base neles, fazer compreender a nossa língua em sua estrutura, em seu funcionamento espontâneo e em sua história.

Mas o trabalho, sem dúvida, que representa como o coroamento da sua visão estrutural do português, tanto sincrônica quanto diacrônica, é *The Portuguese language*, publicado em 1972, mas escrito nos anos 60, anterior pois aos *Problemas de lingüística descritiva* e à inacabada *Estrutura da língua portuguesa* (com o título de *História e estrutura da língua portuguesa*, a obra é editada, em 1975, em português).

O pioneirismo dos estudos sincrônicos de Mattoso reside, pois, antes de tudo, em ter sido ele o primeiro a descrever propriamente a língua portuguesa, propiciando que tais estudos alcançassem o nosso ensino universitário de Letras. É bem conhecida esta passagem do próprio Mattoso: "A língua portuguesa (. . .) tem ficado à margem desses propósitos descritivos. (. . .) Em regra, em matéria de sincronia, o que se tem feito em Portugal e no Brasil é o ensino gramatical como arte de falar e escrever corretamente. A lingüística só trata da história da língua, e a descrição é substituída por um código normativo com vistas à prática escolar."

Mattoso, é verdade, atribui a Saïd Ali uma "fisionomia filológica" "do que hoje chamaríamos um estruturalista." E acrescenta ainda: "E em verdade se pode dizer que o seu campo de interesse foi a descrição sincrônica da língua, nos moldes propugnados por Saussure".

Parece-me, no entanto, que o campo de interesse de Saïd Ali não foi a descrição sincrônica da língua. Ele mesmo dizia em carta a Sousa da Silveira que "estudando como estudo, os fatos historicamente". Vejo em Saïd Ali um adepto, embora reagindo contra seus excessos, do método histórico-comparativo, que ele aplicou mais aos estudos morfológicos e sintáticos e ao português histórico.

Há uma passagem na obra de Saïd Ali, que colhi no trabalho M. Saïd

Ali e a sua contribuição para a filologia portuguesa de Evanildo Bechara, que bem evidencia, de um lado, o conflito existente muitas vezes para ele entre sincronia e diacronia ("o sentimento geral do vulgo e o fato encarado à luz da pesquisa científica"), de outro lado, a identificação ainda da lingüística com os estudos históricos, não obstante considerar essencial "o sentimento de linguagem" no estudo da gramática, o que já representa posição pioneira em seu tempo.

"Para o comum dos homens que falam português, a palavra esquecer se apresenta como um verbo primitivo, do qual se tiram esquecerimento, esquecedor, esquecediço; para o linguista, é a alteração de esquecer e palavra derivada em última análise de caer, forma antiga de cair" (. . .) Há entretanto exagero neste método de análise erudita. O sentimento de linguagem é fator essencial, sem o qual as formas e criação de palavras perderiam sua significação."

Também no estudo diacrônico sobre o português, parte da obra de Mattoso bem menos conhecida, ele também se mostra pioneiro, tendo sido o primeiro a adotar no Brasil uma orientação estruturalista, com o estudo evolutivo centrado na comparação dos sistemas latino e português, e não no cotejo de elementos isolados.

A fundamentação teórica básica do estruturalismo de Mattoso, ele próprio a fornece: suas "tendências se ligam mais ao Círculo de Praga, aos conceitos saussurianos e à filosofia lingüística de Sapir". Há, na verdade, afinidades entre o pensamento de Sapir e a lingüística saussuriana — assim o conceito sapiriano de "pattern" se concilia com o de "langue" de Saussure: num e noutro temos a idéia de um sistema formal coletivo, de uma pauta que regula a atividade da linguagem. Já as afinidades do Círculo de Praga com Sapir foram ressaltadas mais de uma vez por Trubetzkoy e Jakobson. É interessante observar que o nome de Mattoso Câmara aparece algumas vezes associado à lingüística norte-americana. O linguista Anthony Naro, no seu ensaio *Tendências atuais da lingüística e filologia no Brasil* (1976), dá a seguinte explicação para o fato: "No Brasil, Mattoso é equivocadamente considerado um propulsor da lingüística norte-americana, principalmente devido à circunstância externa de que, no ano acadêmico de 1943-44, fez breves estudos nos Estados Unidos". Acho que tal associação, equivocada não há dúvida, se deva mais aos muitos lingüistas americanos que ele cita, a partir da 2ª edição de *Princípios*, como um reflexo evidente de sua viagem à América. Na verdade, Mattoso, já na década de 40, mostrava-se familiarizado, no que foi pioneiro no Brasil, com o desenvolvimento do descritivismo americano, tendo mesmo lançado entre nós conceitos e termos desse descritivismo (níveisêmico e ético, forma livre e forma presa, forma mínima, entre tantos outros exemplos). A fortalecer ainda a associação entre Mattoso e a lingüística ameri-

Um outro centro de interesse se desenvolveu extraordinariamente nessas décadas: a edição de textos. Já nos anos 20, a preocupação filológica de Sousa da Silveira produziu edições críticas da écloga *Crisfal* e da elegia camoniana *Sobolos rios*. . . Nos anos de 40 e 50, o grande filólogo brasileiro ampliou seu interesse pela fidedignidade textual, dando-nos primorosas edições não só de outros textos quinhestistas (*Castro*, de Antonio Ferreira, o *Auto da Alma* e o *Auto da Mofina Mendes*, de Gil Vicente), mas de autores brasileiros (Casimiro de Abreu). Destacam-se ainda como realizações da mais alta importância da crítica textual entre nós as várias edições críticas de textos medievais de Serafim da Silva Neto e Celso Cunha. Nos anos 60 o Instituto Nacional do Livro, sob a responsabilidade de vários estudiosos, edita diversos textos arcaicos.

Não se pode neste esboço de posicionar a obra de Mattoso no contexto dos estudos lingüísticos brasileiros, omitir a influência, nos anos 60, da lingüística descritiva norte-americana, através do Summer Institute of Linguistics, sobre a formação de professores e pesquisadores do Museu Nacional do Rio de Janeiro e da então recém-criada Universidade de Brasília. As línguas indígenas eram o campo quase que exclusivo dos estudos do Summer.

Neste quadro das décadas de 40, 50 e 60, em que avultam então a preocupação com a língua-padrão, com a história da língua, com a dialetologia brasileira e com a edição de textos, a obra de Mattoso Câmara reflete interesses bem diversos, voltados primacialmente, como se viu, para a lingüística teórica e para a lingüística descritiva portuguesa. Sua opção pelo estruturalismo, já esboçada em 42 com a 1ª edição de *Princípios*, e revigorada com a *Fonêmica* (53), com a 2ª edição de *Princípios* (54) e com o *Dicionário* (1956), e ainda com o magistério ininterrupto de Lingüística desde 48 na antiga Faculdade Nacional de Filosofia, alcançou pouca repercussão nas décadas de 40 e 50. O nosso ensino universitário no final dos anos 50 se concentrava no comentário filológico dos textos e na história da língua no enfoque neogramático. Precipitada ou não, o certo é que a inclusão obrigatória da Lingüística no currículo de Letras (fins de 62) passou a despertar interesse crescente pelos estudos referentes à ciência da linguagem. Mattoso Câmara tornou-se o grande nome da década de 60 e inícios da de 70 no cenário dos estudos lingüísticos do Brasil. Ele era o nosso lingüista. Daí os anos 60 terem sido o período de grande divulgação do estruturalismo entre nós. Os *Princípios* e o *Dicionário* principalmente vêm esgotadas várias edições. Mattoso participa de uma verdadeira peregrinação por este país, convidado a participar de sem número de seminários, simpósios e cursos em diversos Estados brasileiros. Com a publicação de importantes artigos nos anos 60 sobre o português, a influência de Mattoso foi decisiva para a mudança que se processou no en-

O PENSAMENTO FONOLÓGICO DE J. MATTOSO CÂMARA JR.

Yonne de Freitas Leite
Museu Nacional - UFRJ

Este seminário que hoje se realiza em torno da obra do Professor Joaquim Mattoso Câmara Jr., falecido há 15 anos, vem saldar uma dívida da comunidade lingüística para com aquele que foi o idealizador da Associação que hoje nos congrega, o introdutor da lingüística estruturalista em nosso País, o incentivador dos estudos de línguas indígenas, homem de muitos títulos, muitas luzes, vasta e variada produção científica, reconhecido internacionalmente. Doutor, livre-docente, jamais chegou a Professor-Catedrático. Fundador da Associação Brasileira de Lingüística jamais almejou ser dela Presidente. Mas foi para todos aqueles que tiveram a oportunidade de assistir às suas aulas o professor-perfeito, o mestre jamais esquecido, a quem sempre se almeja imitar.

Privei com o Professor Mattoso Câmara durante os dez últimos anos de sua vida. Um convívio diário no Setor de Lingüística do Museu Nacional, do qual foi o organizador. Dele herdei a sala e a mesa de trabalho, a cadeira giratória, as estantes e guardei na memória os ensinamentos e o exemplo, o desejo de sempre querer saber mais, a vontade de sempre ler mais. Gostaria imensamente de ter herdado também o espírito lúcido, a clareza de exposição e o amor ao trabalho. Um amor-tão grande que a tudo perpassava, que conseguiu transformar a tediosa e insípida tarefa de correção de redações do curso secundário num momento de pesquisa e de criação, detectando nos erros dos alunos as tendências da evolução do Português. O artigo que daí resultou, "Erros Escolares como Sintomas de Tendências Lingüísticas no Português do Rio de Janeiro" (*Romanistisches Jahrburg*, Hamburgo (8): 279-86, 1957) foi inspirar, pelos parâmetros fixados, a dissertação de mestrado *O adolescente e a percepção do valor social de variantes lingüísticas*, (1973) e a tese de doutorado *A transmissão ao educando de crenças e atitudes lingüísticas* (1980), ambas defendidas na Faculdade de Letras da U.F.R.J. por Emmanoel dos Santos.

Antecipou-se, assim, Mattoso Câmara à prática moderna, que tornou corpo e vigor com Victoria Fromkin em seu artigo "The Non-Anomalous Nature of Anomalous Utterances" (*Language* 47:27-52, 1971); de procurar em erros e lapsos as evidências para as análises e arcabouços teóricos-propostos.

Creio que a maior homenagem que posso prestar ao Professor Mattoso Câmara é avaliar a parte de sua obra que me é mais conhecida — a fonologia — para ver o que nela permanece, o que mudou e assim pesar e aquilatar melhor sua grandeza.

Em 1953, a Organização Simões publica em sua Coleção Rex um pequeno livrinho intitulado *Para o Estudo da Fonêmica Portuguesa* da autoria de J. Mattoso Câmara Jr. Conforme nos diz o Autor na Nota Prévia: "Para o Estudo da Fonêmica Portuguesa foi a tese com que obtive o grau de "Doutor em Letras Clássicas" na Faculdade Nacional de Filosofia em 1949. Apresentei, então, à Faculdade 5 exemplares datilografados apenas. Mais tarde publiquei no Boletim de Filologia (ed. Dois Mundos, Rio) nos números 9 e 10 respectivamente, o terceiro capítulo Os Fonemas do Português que era a parte final e essencial da tese e o primeiro capítulo introdutório sobre Fonética e Fonêmica. Ambos despertaram algum interesse aqui e no estrangeiro, sendo que os Fonemas do Português mereceram resenha de Paul Garvin em *Studies in Linguistics* (SIL vol. 8 nº 4) e de Helmut Ludke no *Boletim de Filologia de Lisboa* (XII, 353) além de uma carta crítica de Antenor Nascentes. Julguei assim de bom alvitre aceitar o convite da Organização Simões para reuni-los em volume, o que aqui faço numa edição revista e um pouco ampliada. Deixei de lado o segundo capítulo sobre os Estudos Fonéticos em Português que versava matéria marginal e talvez excrescente. Em compensação ajuntei um terceiro capítulo, um estudo sobre A Rima na Poesia Brasileira, remodelando ligeiramente a tese inédita que apresentei no Primeiro Congresso da Língua Vernácula, organizado pela Academia Brasileira de Letras em homenagem ao Centenário de Rui Barbosa, porque esse trabalho é uma amostra das pesquisas que se pode fazer nas diretrizes dos princípios fonêmicos".

Prefácio modesto para um livro que é para mim um marco na história da lingüística brasileira. Não há um trabalho sobre fonologia do português do Brasil que não o cite e não o use como referência fundamental. Lembrando alguns, sem ordem determinada, temos: Miriam Lemle em sua dissertação de mestrado defendida na Universidade da Pensilvânia, intitulada *Phonemic System of the Portuguese of Rio de Janeiro* (1966), Brian Head em sua tese de doutorado defendida na Universidade do Texas em Austin, *A Comparison of the Segmental Phonology of Lisbon and Rio de Janeiro* (1964), Eunice Pontes também em dissertação de mestrado intitulada *Estrutura do Verbo no Português Coloquial*, publicada pela Editora Vozes em 1972, Joanne Jeffreys Cyr em *Some Intonational Features of Brazilian Portuguese*, dissertação de mestrado defendida na Universidade do Texas em Austin, Clea Rameh *Contrastive Analysis of Portuguese Intonation*, tese de mestrado defendida na Universidade de Georgetown (1961) e mais outros que não cito para não me tornar cansativa. Cumpre

assinalar que mesmo teses que não são estritamente de fonêmica como a de Miriam Terazinha da Matta Machado *Étude articulatoire et acoustique dos vogais nasais do português de Rio de Janeiro* (Université de Strasbourg, 1981) e Luiz Carlos Cagliari *An Experimental Study of Nasality with particular reference to Brazilian Portuguese* (Universidade de Edinburgh, 1977) se apoiam na análise fonêmica de Mattoso Câmara para o delineamento da questão de que tratam.

Os motivos de tão ampla penetração residem no fato de ser esta a primeira análise da fonologia do português do Brasil feita por um falante brasileiro e também porque praticamente não há um único problema de fonologia do português que esteja sendo, ou tenha sido, estudado que não esteja abordado, tratado ou encaminhado em *Para o Estudo da Fonêmica Portuguesa*: a interpretação das vogais nasais e da vibrante múltipla, as vogais pré-tônicas e pós-tônicas, o alteamento das vogais pré-tônicas, a velarização do l, os graus de tonicidade do vocábulo e sua função delimitativa, a vogal anapítica, as vogais assilábicas orais e nasais, a distribuição das chiantes. Assim o alteamento das vogais pré-tônicas foi primeiramente retomado por Miriam Lemle em "Analogia na Morfologia: estudo de um caso" (*Revista Brasileira de Linguística*, ano I n. 1, 1974), com a finalidade de demonstrar que a diminuição da alomorfia nos paradigmas é um princípio mais forte para a regularização de formas do que a transparência das regras. A assimilação das vogais pré-tônicas é hoje tema de dissertação de mestrado e teses de doutorado, entre as quais destaco a de Leda Bizol *A Harmonização Vocálica*, que estuda amplamente a ocorrência do fenômeno em Porto Alegre. A interpretação da vibrante múltipla recebe novo tratamento em artigo de Jean Pierre Angenot e Paulino Vandresen intitulado "The Portuguese R's revisited", artigo que abordarei mais adiante. Toda a questão das vogais assilábicas e da interpretação de glides e dos sons de transição são reinterpretadas na dissertação de mestrado de Eunice Pontes e na tese de doutorado de Brian Head referidas no parágrafo anterior. Mais uma vez Miriam Lemle reelabora a questão dos graus de tonicidade em sua dissertação de mestrado também já aludida. Para as vogais nasais são inúmeros os trabalhos referentes não só ao português do Brasil quanto ao de Portugal. Já citamos duas teses recentes, de cunho experimental, e podemos acrescentar à lista o artigo de Antonio Almeida "The Portuguese nasal vowels: phonetics and phonemics" (*Readings in Portuguese Linguistics*). Não me alongarei em enumerar todos os trabalhos que de um modo ou de outro se reportam à análise de Mattoso Câmara porque a lista seria por demais grande. Deter-me-ei em apenas dois tópicos: as vogais nasais e a vibrante múltipla.

Antes, porém, se torna necessária uma caracterização mais ampla da teoria seguida por Mattoso Câmara. Ele foi adepto, talvez o único em

nosso País, da fonologia do Círculo Lingüístico de Praga, cujos ensinamentos fora aprimorar nos Estados Unidos da América em 1943, com uma bolsa de estudos conferida pela Fundação Rockefeller. Foi aluno, tornando-se amigo, de Roman Jakobson. É essa fase de seu curriculum académico, esse período de maturação lingüística, que ele nos traduz em *Para o Estudo da Fonêmica Portuguesa*. E o faz com o ardor, o ímpeto, a minúcia, o gosto de demonstração daqueles que se ausentam à procura de novos conhecimentos e que querem partilhar o que aprenderam e o que foi cuidadosamente construído. Assim o quadro por ele apresentado do sistema vocálico é um exemplo de clareza de aplicação de uma teoria. Parte das oposições em posição tónica, estabelecendo 7 fonemas, que irão se neutralizar nas posições átonas: 5 arquifonemas na posição pré-tónica, 4 na posição pós-tónica medial e 3 na posição pós-tónica em final de palavra. A realização dos arquifonemas irá depender dos dialetos regionais, sendo que na posição pré-tónica a regra de alteamento das vogais médias tomará os contrastes pouco produtivos. Oferece-nos, deste modo, uma visão global e integradora. As descrições e estudos fonológicos que se seguiram infelizmente abandonaram essa perspectiva e tratam das vogais independentemente da acentuação. Se ganhamos em alguns casos em conhecimento factual, muito perdemos na síntese e na visão globalista e totalizadora. A linha de análise fonológica que irá vencer em nosso País não será a de Mattoso Câmara, mas sim a do estruturalismo distribucional norte-americano, a análise concreta do "uma vez fonema sempre fonema", em que as condições de bi-univocidade, determinação local, invariância e linearidade serão rigidamente obedecidas. Nem o próprio Mattoso Câmara ficou totalmente infenso a essa corrente, como veremos mais adiante.

Disse que me deteria em duas se suas análises e as escolhi por serem as mais discutidas e polémicas: a análise das vogais nasais e da vibrante múltipla.

Para as vogais, as análises do português se dividem em aquelas que as consideram fonêmicas (Eunice Pontes, Robert Hall, Brian Head, Clea Ramieh, Eurico Back, Yonne Leite) e as que as consideram não-fonêmicas (Mattoso Câmara, Miriam Lemle, David Reed e Yolanda Leite, Moraes Barbosa, Maria Helena Mira-Mateus). Seguindo-se uma visão estruturalista concreta, tal como o faz Eurico Back, o problema poderia se resumir a uma questão de acuidade fonética, isto é, se reduziria à indagação de se existe ou não um glide consonântico nasal em final de palavras, como *lã* e *fim*, ou antecedendo outras consoantes, como em *lâmpada*, *ânfora* e *manga*. Para Back em "São fonemas as vogais nasais do Português?" (*Construtura* ano 1 nº 4, 1973 p. 297-318) "A língua é falada para ser ouvida pelos outros. Aquilo que os falantes não ouvem, simplesmente, não existe em seu código lingüístico, portanto não é elemento da língua e não inte-

Câmara me é ainda bastante obscura, mas creio que consigo detectar a sua intenção e espírito.

Nenhum dos estudos estruturalistas que o seguiram aceita a proposição de Mattoso Câmara. Moraes Barbosa é o estruturalista que mais debate e refuta essa interpretação, seguido de Brian Head. A razão mais aventada é a de que essa análise revive fatos históricos não mais atuantes nas regras do português moderno.

O próprio Mattoso Câmara não ficou imune a essas críticas. Muda sua análise da vibrante e em *Problemas de Linguística Descritiva* (p. 16) já passa a falar em variantes livres do /r/ forte, colocando-o entre barras inclinadas, a indicar uma unidade fonêmica distinta do /r/ fraco. Em *The Portuguese Language* (p. 39) apresenta um novo fonema resultante da história do português o /r/ fraco em oposição ao /r/ forte. E em *Estrutura da Língua Portuguesa* sua nova posição se torna clara ao apresentar dois fonemas em contraste no par *era: erra*.

Acompanhei de perto essa mudança e acho que nela pesou muito, não só as críticas feitas, mas também o diálogo constante e diário com lingüistas do Summer Institute of Linguistics, que trabalhavam em convênio com o Museu Nacional. A abordagem por eles seguida, e que muito influenciou a prática lingüística em nosso País, jamais aceitaria essa análise por ser muito abstrata, distanciada da realidade fonética.

Mattoso Câmara presenciou a ascensão da teoria chomskyana e da fonologia gerativista. E tinha-lhe uma profunda aversão. Manteve-se sempre alinhado às hostes estruturalistas. Conhecia, porém, muito bem suas propostas e estava perfeitamente em dia em suas leituras.

Esse repúdio é para mim ao menos curioso. Curioso porque os pontos mais controvertidos e atacados de sua análise encontrariam na nova teoria uma guarida.

A teoria gerativista fornece os meios para contornar o sério empecilho, mencionado anteriormente, aventado por Eunice Pontes, para considerar as vogais nasais como não-fonêmicas. Basta se apelar para a aplicação cíclica de regras, admitindo-se a informação morfológica e limitar a nasalização da vogal à posição tônica, como o fez Mario Alberto Perini em *The Process of Nasalization: evidence from Portuguese*, (ms, Austin, 1971). Desse modo no primeiro ciclo ter-se-ia a acentuação de *cama+inha* recaindo no primeiro *a* da raiz e este acento seria o responsável pela nasalização de *caminha* "diminutivo de cama". Já em *caminha* do verbo *caminhar* o *a* não seria acentuado e não se nasalizaria. Todas as análises gerativas do português, menos a de Yonne Leite e a de Maria Bernadete Gnerre, consideraram a vogal nasal como não-fonêmica. E mais, James Harris em seu clássico livro *Spanish Phonology* defende brilhantemente a posição de considerar, para o espanhol, uma consoante geminada no caso do *r* forte. É verdade

bilitada, ora servindo de inspiração, sua obra mantém vivo entre nós o seu Autor e é uma demonstração da perenidade que confere a vida acadêmica quando ela é exercida com retidão, honestidade e coragem, como o fez o Professor Mattoso Câmara.

fabricados, antes preferindo passar pelo trabalho das fundações e construções cimentadas.

É um reflexo das potencialidades da lingüística brasileira, no sentido de que nossa posição de país em desenvolvimento pode ser tomada, neste aspecto como uma posição privilegiada. Porquanto aqui é possível, e mesmo forçoso, um contato e uma análise das várias tendências e caminhos teóricos nos Estados Unidos e, na Europa, na China, etc., estando nós, entretanto, livres das pressões e das cadeias egocêntricas, das tradições acadêmicas do velho continente, do isolacionismo ufanista americano. Este reflexo e este exemplo se encontram com invulgar clareza na obra descritiva e geral do Prof. Mattoso Câmara, que nos traçou um modelo de atitude. Embora nitidamente saussureano, mentalista, europeu, na velha tradição mais pura do Rio de Janeiro e do Brasil no início do século, nem por isto se furta ao estudo e aproveitamento das teorias ou procedimentos de análise dos lingüistas americanos. Entusiasma-se por exemplo, com a obra de Sapir, e nos presta mais um grande serviço ao traduzi-la, em suas partes mais relevantes, na época em que o grande lingüista ainda era marginalizado pelo estruturalismo norte-americano estrito, de que fomos todos vítimas um pouco.

É muito difícil, diante de tão vasta obra, considerar o que é mais importante, se o esforço incansável para introduzir a lingüística no Brasil, se a preocupação com os princípios da Lingüística Geral, se a dedicação a questões do ensino da língua, se a descrição da língua portuguesa — além da preocupação com as línguas indígenas, com a lingüística histórica, e assim por diante. Mas creio não estar muito longe da verdade se acreditar que a sua obra em lingüística descritiva está, de certa maneira, numa posição de centralização.

Em primeiro lugar, pela ligação tão direta entre a lingüística descritiva e a lingüística geral, sendo sempre graves as conseqüências do desligamento entre uma e outra, embora possam variar com os anos e teorias os pontos mais relevantes de conexão.

Em segundo lugar, pela relevância desta parte da obra do Prof. Mattoso Câmara em relação ao desenvolvimento da Lingüística no Brasil. Na verdade, a Lingüística se desenvolveu de maneira mais significativa no Brasil a partir da década de 60, como resultado direto do estabelecimento de obrigatoriedade do ensino de Lingüística nos cursos de Letras pelo então Ministério de Educação e Cultura. Ora, conforme apontou Mary Kato em 1983, esta implantação foi precoce, levando "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". Ora, com uma situação em que a formação em lingüística dos professores era

de extremo precária, fica evidente a fundamental importância dos estudos descritivos do português do Brasil. Neste sentido, a obra descritiva do Prof. Mattoso Câmara foi crucial na formação dos profissionais de Linguística no Brasil.

Um terceiro aspecto a ser colocado, agora já sobre o conteúdo, propriamente, da obra descritiva do Prof. Mattoso Câmara, é o aspecto da globalidade: ao lermos pouco a pouco sua obra, podemos observar que o mestre teve o cuidado de pensar, discutir e escrever sobre virtualmente todas as questões morfológicas que povoaram gramáticas, construíram polêmicas, geraram controvérsias, atormentaram nossas cabeças, e as de nossos predecessores, de propor soluções alternativas para vários problemas de análise do português; de elucidar pontos que geraram controvérsias.

E, não se iludam, seu trabalho não foi em vão. Porque é bastante fácil — na realidade todos os recém-formados passamos por esta fase — dizer que tudo o que existiu antes está ultrapassado; e são precisos anos de luta e análise, vida e pensamento, até que possamos nos dar conta de nossas injustiças, de nossa ingenuidade.

Sim, a obra descritiva do Prof. Mattoso Câmara sobrevive. Não que análises específicas sejam inatacáveis; não que proposições sobre certos fenômenos não possam ou devam ser abandonadas por decorrentes de postura teórica não mais vigente; isto são detalhes, que, diria eu, estão mais num nível de estrutura superficial — e eu até uso esta analogia como um símbolo, para nos lembrar continuamente da precariedade de qualquer análise, quando considerada em seu todo relativo a um estado específico da metalinguagem, estado quase tão abstrato e arbitrário quanto o postulado por Saussure para viabilizar a sincronia e o estruturalismo. Isto são detalhes, repito, porque a descrição de uma língua se faz através de seus importantes patamares, que nos colocam um caminho sem o qual não poderíamos prosseguir; e se faz como um processo, sempre em curso. E é por este motivo que a maioria das teses em morfologia ainda hoje, sempre apresentam uma seção em que se discute o pensamento e proposições do Prof. Mattoso Câmara sobre o tema. Os exemplos são vários: a questão da gradação, a questão do gênero, a oposição da tempo/modo/aspecto, a classificação de palavras, para citar apenas algumas questões mais fundamentais.

Não poderia deixar de acrescentar, por término, a importância da atitude do Prof. Mattoso Câmara, sempre lúcida e calma, sempre procurando o máximo de pontos em comum, sempre levando em conta o saber anterior, preservando sempre que possível as prescrições das gramáticas normativas. Sabia o mestre que as descrições lingüísticas de nada valem para o ensino, para alunos e professores, se não se coloca um esquema viável de absorção e disseminação, sabia o mestre que o avivar de polêmi-

cas estéreis de nada serve à causa do ensino. Sabia o mestre, sobretudo, que o português tem suas peculiaridades, e que a nós compete, como lingüistas brasileiros, utilizar o instrumental de análise porventura existente para resolver problemas renitentes, mas sempre adaptando propostas às diretrizes fornecidas pelos dados.

Para terminar, portanto, gostaria de dizer aos que ora se iniciam nos estudos lingüísticos: não sejam apressados em condenar o passado. Apenas, pensem em como se constituiu o saber dos mestres de agora.

Mattoso Câmara não apenas preparou para nós o terreno no sentido de sozinho, lutando contra forças adversas, ter conseguido introduzir e firmar a lingüística no Brasil; não apenas por ter formado a tantos de nós, em sua atividade incansável, perfeita, contínua, de professor. Mas também, talvez sobretudo, por ter lançado uma das bases mais lúcidas para um acervo descritivo da língua portuguesa, ou seja, a base mais fundamental para o desenvolvimento de uma lingüística brasileira.

Convém ainda lembrar que a forma escrita da língua está muito mais próxima (em todos os níveis) das variedades lingüísticas faladas pelas classes sociais das quais essas crianças provêm. Pode-se dizer, portanto, que para elas é menos complicada a vida na escola. Se considerarmos, no entanto, as crianças que a escola passou a receber quando se "democratizou", quando disse ter "aberto suas portas", teremos que fazer considerações bem diferentes. Retomando o que já se disse anteriormente, essas crianças podem simplesmente ter sido condicionadas para dizer que querem freqüentar a escola para aprender a ler e a escrever. Elas não fazem parte, na verdade, da população que de fato tem lido e escrito nesta sociedade. Se pensarmos bem, vivemos em uma sociedade ágrafa. Poucas são as pessoas que, tendo passado pelas escolas, de fato fazem um uso da escrita e leitura que aí aprenderam que vá além de assinar o próprio nome e ler ocasionalmente o que está ao seu redor, nos cartazes, na televisão, nos muros das cidades. Evidentemente, as pessoas "alfabetizadas" que menos escrevem e menos lêem são aquelas para quem os usos significativos da leitura e da escrita não são óbvios. Tendo passado anos nos bancos escolares desenvolvendo atividades puramente mecânicas com a linguagem, nunca chegaram sequer a ter a vontade de usar produtivamente a escrita e a leitura.

Conclui-se, então, que a escola não consegue fazer com que grande parte da sua clientela se aproprie de fato da escrita e da leitura como instrumentos que lhe permitirão falar sobre o mundo e interpretá-lo. E se isto é verdade para a população escolar que consegue chegar até a universidade, o que dizer daqueles que não conseguem chegar nem na segunda série do primeiro grau? Na verdade, o que cabe indagar aqui é o seguinte: sendo a escola que temos uma instituição que, por definição, serve aos propósitos da sociedade em que vivemos, tem ela, enquanto instituição, interesse em fazer com que todos os indivíduos que a ela chegam se apropriem, de fato, da escrita e da leitura?

Se pudéssemos responder afirmativamente a esta pergunta, certamente não teríamos hoje que lidar com índices tão altos de evasão e repetência. Se houvesse real interesse, por parte da escola, em introduzir todos os alunos para quem ela "abriu as portas", ao mundo da escrita e da leitura, ela teria, como instituição, que se preparar de maneira adequada para conhecer o seu público, agora heterogêneo, para ensinar a partir das especificidades de todas as populações que hoje sentam em suas carteiras, para fazer discursos compreensíveis a todos. A escola, infelizmente, "abriu suas portas" para todos mas continua a falar para muito poucos. Assim é que a escola recebe as crianças de classes sociais menos favorecidas, as crianças das zonas rurais e de periferia das cidades e começa a alfabetizá-las como se o exercício exaustivo de um certo número de atividades propostas em

métodos e manuais de professor fossem garantia de que futuramente tais indivíduos farão um uso significativo da escrita e da leitura, se conseguirem, vencidas todas as perplexidades, superar a primeira série. Não se discute nunca na escola, as implicações de se usar a escrita em uma sociedade. Questões elementares como: quem escreve na sociedade em que vivemos, quando, com que finalidade, nunca são discutidas como parte de um período preparatório para a escrita. Ora, como se pode pretender que as pessoas cheguem algum dia a ler e escrever tendo de fato se apropriado dessas habilidades sem que a escola assuma a discussão desses aspectos do uso da escrita e da leitura?

Além de não discutir os usos da escrita e da leitura a escola não sabe como preservar, na escrita, um uso espontâneo e natural da linguagem. Por não saber como fazer emergir o texto escrito espontâneo desde o início do processo de aquisição da escrita, isto é, desde a alfabetização, a escola passa anos fazendo exercícios com o intuito de preparar a criança para escrever. No momento em que a criança é considerada "pronta" pela escola para fazer uma "redação", o que ela normalmente produz é um conjunto de frases muito semelhantes às frases que vê nas cartilhas. Afinal, essa é a representação que ela é induzida a fazer de "escrita". É para isso, realmente, que os exercícios com a linguagem "preparam" os alunos; para reproduzir mecanicamente seqüências de palavras como as que costumam aparecer nas atividades que eles normalmente fazem na escola. A essa altura é extremamente difícil recuperar no aluno a capacidade de elaborar textos escritos entendendo-se por texto uma proposta de escrita significativa, coesa, que preserve a voz do autor, o espaço onde ele se pronuncia sobre si próprio e sobre o mundo com o qual tem que aprender a conviver.

2. A Escola Permite que a Criança se Aproprie da Escrita?

Se a escola propiciasse a emergência do texto escrito desde o início do processo de aquisição da escrita, se soubesse ser "escriba" e "leitora" para os alunos no estágio inicial deste processo, quando as crianças, embora não conheçam e não dominem ainda os instrumentos de escrita e leitura, podem já manifestar suas próprias "intenções de escrita" e "intenções de leitura", aí sim estaria permitindo que os aprendizes de escrita e de leitura se apropriassem de fato do ato de escrever e de ler. Mas isso significaria nada mais nada menos do que reconhecer o direito de todos os indivíduos a uma escrita e a uma leitura produtivas. Isso nos remete à pergunta formulada inicialmente: interessa à escola, nesta nossa sociedade, onde são tão marcadas as diferenças de classe, permitir que to-

cia), uma criança, em pouquíssimo tempo, adquire o domínio da variedade oral da sua língua nativa. Quando chega na escola usa com propriedade sua linguagem oral, perfeitamente suficiente para a expressão de todas as suas necessidades (pode ser que, uma vez na escola, emudeça, por outros motivos...).

Como se deu, por parte da criança, a aquisição de linguagem oral? Em contacto com o modelo, essa criança teve a oportunidade e a liberdade de atuar sobre esse objeto, de formular hipóteses sobre as suas formas, de tentar generalizações, de "errar", enfim, na busca dos caminhos permitidos pelo modelo. Quando suas tentativas não são bem sucedidas, os falantes adultos, de vários modos, atuam como mediadores entre a criança e o modelo, de tal modo que ela acaba construindo naturalmente o seu sistema linguístico de maneira adequada.

Existem paralelos entre a aquisição da linguagem oral e a aquisição da escrita. É certo que aprender a escrever implica o desenvolvimento de habilidades específicas: é necessário saber usar o lápis e o papel, aprender a desenhar as letras, aprender a refletir sobre as formas linguísticas, uma vez que é na análise das próprias formas que se identificam os elementos sobre os quais se baseia a nossa escrita alfabética. Além disso, a interação entre uma criança e a linguagem escrita nunca é tão dinâmica quanto a interação com a linguagem oral. No caso da "escrita", portanto, a escola, através de adultos "letrados" (os professores), deveria servir como mediadora entre a criança e esse objeto sobre o qual ela deverá atuar no sentido de construir hipóteses que a levarão ao domínio do próprio objeto. É formulando hipóteses que a criança consegue compreender a escrita. É manipulando a própria escrita que a criança conseguirá, finalmente, apropriar-se dela e usá-la de forma significativa.

É forçoso reconhecer que, no caso da escrita, a criança não tem liberdade de "experimentar" tão livremente quanto lhe é permitido fazer no caso da linguagem oral. A escola abomina os "erros", não prevê espaço e tempo para tentativas, para hipóteses que não correspondem às formas previstas pelo modelo no qual baseia suas correções. A criança não consegue agir sobre o objeto que está procurando conhecer, o que torna a aquisição do sistema de escrita um processo extremamente penoso, principalmente para aquelas crianças que vivem em um ambiente onde a escrita praticamente não é usada e que, portanto, têm seu contacto com o material escrito praticamente restrito às atividades escolares.

4. O Papel do Texto Espontâneo na Aquisição e Domínio da Escrita.

Além do que se disse sobre aquisição da linguagem oral e aquisição da escrita, convém lembrar ainda o óbvio: a criança que vai aprender

a escrever ainda não sabe escrever! Mencionamos aqui tal obviedade por que a escola parece não levar em conta este fato. Se a criança não sabe escrever ainda e, no início do processo de aquisição da escrita quer já usar produtivamente, em propostas de escrita que já se podem considerar verdadeiros textos, os elementos que lhe vão sendo ensinados pela professora, tem todo o direito de tentar escrever, de fazer suas hipóteses sobre a forma escrita de palavras que nunca viu escritas ou mesmo sobre formas que já viu mas ainda não fixou. Esta, aliás, é a única maneira de ela fazer as suas propostas de escrita que vão além das palavras introduzidas pela professora ou pela cartilha.

Ao construir suas hipóteses sobre a escrita, a criança, que ainda não escreve, usa muito freqüentemente a própria fala como um ponto de referência, ao mesmo tempo em que vai tomando decisões sobre como grafar determinadas palavras com base em soluções que já viu a ortografia dar para casos que considera semelhantes. É aqui que, querendo escrever APAIXONADO, uma criança propõe a forma APACHONADO. Ou vindo a própria fala, não encontra evidência nenhuma para inserir a letra l no final da segunda sílaba. Ainda ouvindo a fala, reconhece o mesmo som que ouve na sílaba inicial de CHUVA e, percebendo que tal som é aí representado por CH, representa-o da mesma maneira na sua proposta de escrita para APAIXONADO. Esta criança está alfabetizada no sentido de que compreendeu perfeitamente a base do nosso sistema alfabético. Entendeu já que em um sistema de escrita do gênero existe uma relação som/letra. Não aprendeu ainda, evidentemente, como é essa relação em situações específicas. Como no nosso sistema de escrita um mesmo som pode ser representado por várias letras ou uma mesma letra pode representar mais de um som, falta-lhe aprender, evidentemente, a convenção ortográfica que regula a relação som/letra na escrita do português.

Uma criança que formula esta e outras hipóteses sobre a escrita aprendeu o que é escrever, o que é a base de um sistema alfabético, e, mais importante, os usos significativos que pode fazer da escrita que está aprendendo. Esta criança consegue, desde a primeira série, escrever textos. Ao mesmo tempo em que, nos momentos adequados e de forma adequada, aprende que é necessário dominar as formas ortograficamente corretas, esta criança consegue desde a primeira série ter voz por escrito, dizer aquilo que lhe interessa ao elaborar seus próprios textos para que outros leiam. O exemplo que discutimos aqui foi retirado de dois textos de alunos de primeira série de escolas de periferia:

hipóteses para levar os alunos na direção da ortografia correta. É assim que a escrita na escola se reduz a uma atividade puramente mecânica, é assim que se termina por cassar a voz das crianças e por censurar tudo aquilo que teriam vontade de dizer por escrito, desde a primeira série. Quando se pede, mais tarde, para as crianças fazerem "redações", elas vão, nessas atividades, reproduzir a representação que passaram a fazer da escrita. Essa representação, é óbvio, costuma estar muito mais próxima de (3) do que de (1) e (2). . .

É isso, pois, que entendemos como a grande farsa da escola. Grande parte dos "alfabetizados" sai da escola escrevendo nos moldes de (3), isto é, sem saber de fato usar a escrita (e a leitura) significativamente. Deve-se questionar tal alfabetização. **Ensinar apenas a mecânica da escrita e da leitura não é alfabetizar.** Os verdadeiros alfabetizados são aqueles que, tendo entendido o funcionamento da escrita e da leitura, passam logo a usar tais habilidades para, através da "voz" da escrita, dizer e interpretar o mundo. Mas, nesse sentido, poder-se-ia dizer que a escola de hoje está de fato alfabetizando alguém?

SINTAXE E DISCURSO NOS TEXTOS DE INICIAÇÃO À LEITURA

Sebastião Josué Votre - UFRJ

Neste trabalho procuramos identificar algumas das características discursivas das narrativas em geral, e das narrativas espontâneas de modo particular. Averiguamos, em seguida, até que ponto essas características se fazem presentes nos manuais de iniciação à leitura e escrita, com ênfase para as cartilhas. Por fim, propomos algumas alternativas de análise que podem contribuir para a compreensão do discurso da alfabetização, e em que medida esse discurso pode e deve ser modificado, e quais as conseqüências mais visíveis dessas modificações.

1. Pressupostos lingüísticos da análise do texto

Pressupomos que na narrativa espontânea os segmentos do discurso se organizam de um certo modo, e não de outro, para que possamos dar conta de traços que consideramos ou percebemos como salientes no mundo físico que nos rodeia. Esta crença de que a estrutura do discurso é inferida de seu significado nos permite ver a sintaxe como uma função do discurso, e nos autoriza a conceber o discurso como uma função da cognição.

Admitimos que os dados do mundo circunstancial se hierarquizam em termos do grau de saliência com que se apresentam para nossa percepção; em geral percebemos mais claramente as ações do que os estados; e mais nitidamente as ações começadas e acabadas, do que as continuadas; e com mais clareza as que decorrem de um agente animado, consciente do que faz, do que as que não têm vínculo tão transparente com seu causativo imediato.

A razão por que os humanos adquirem muito cedo a noção de causalidade fundamental, é exatamente porque estão equipados para perceber, captar, em primeiro plano, o que é mais saliente correspondente à figura da Gestalt, em oposição ao fundo. Ora, os traços definidores de figura são todos de natureza perceptual, tanto em narrativas como em descrições.

A embalagem discursiva dos eventos em mais ou menos salientes, ou das ilustrações em itens mais ou menos proeminentes, decorre do modo de perceber esses eventos e esses itens. A continuidade do discurso é resultante da continuidade perceptual, isto é, os assuntos se organizam em torno de núcleos. A continuidade do tópico na cadeia textual reflete o processamento das informações com vista a transmitir ao ouvinte uma aproximação tão grande quanto possível do modelo percebido pelo falante.

Logo, é nosso ponto de partida o discurso, e não a sintaxe. Em

- (1) Totó é o cachorro do Fábio.
Fábio joga uma banana.
Totó pega a banana na boca e dá a Fábio.
Fábio joga uma caneta.
Totó pega a caneta.
Fábio joga o coco.
Totó não pega o coco.
Ele fica em cacos.

(Caminho Suave, 20)

Guardemos do final deste texto o uso do pronome *ele*: Fábio joga o coco. Totó não pega o coco. Ele fica em cacos.

A seguir, vamos admitir que um texto, para merecer tal nome, precisa apresentar continuidade de tema, de ação e de tópico (Cf. Givón, 80), e como esses parâmetros se realizam nos textos de iniciação à leitura.

Quanto à unidade temática, as cartilhas e os textos mais avançados, de iniciação à leitura, aparentemente estão a salvo de crítica, porque essa unidade é garantida pela ilustração. Entretanto, desvinculados da ilustração, os textos perdem qualquer consistência, não têm organização interna em termos do que poderia ser considerado figura, ou traços mais salientes, e fundo, ou comentário, ambientação, cenário. A ausência de hierarquia nos eventos pode constatar-se no texto seguinte, de um livro de leitura da 2ª série do 1º grau, em que a preocupação alfabetizante é fixar reconhecimento da grafia *ch*:

- (2) No acampamento dos escoteiros

Renato resolveu levar Zé, o chimpanzé, ao acampamento anual dos escoteiros. O acampamento foi na chácara das Cachoeiras. Logo que chegaram, Zé jogou o chapéu do chefe Machado na chuva e acabou levando umas chineladas. No outro dia, na hora do almoço, Zé pôs açúcar no churrasco e derrubou a barraca do chefe Machado. Renato quase chorou de vergonha e ficou chateado. Na parte da tarde, enquanto os escoteiros marchavam, o chimpanzé foi até o chiqueiro puxar o rabo do porquinho. Zé ficou todo enlameado e teve que tomar banho na ducha da cachoeira. Renato levou o chimpanzé para casa e o perdeu. Macaco não sabe o que faz. Mas amigo sempre perdoo amigo.

(É hora de aprender, 27)

A continuidade de tópicos, item principal deste trabalho, guarda estreita correlação com o modo de embalar o referente do tópico. A regra geral é que o tipo de embalagem de um referente e o grau de complexidade da embalagem dependem do grau de familiaridade do ouvinte para com esse referente. Uma parte apreciável do conhecimento discursivo, tanto receptiva quanto produtiva, diz respeito às expectativas de embalagem. Essa expectativa, de que a quantidade de investimento material perceptível no referente é inversamente proporcional ao grau de disponibilidade desse referente, parece ser adquirida muito cedo como regra discursiva. No caso dos referentes que se nomeiam pela primeira vez, o contexto pragmático da conversação indica quais referentes estão disponíveis por razões discursivas (os situacionalmente dados, como os participantes da conversação, os referentes físicos localizáveis por dêixis e os inferíveis, ou como parte do conjunto, ou como efeito de outro referente já presente no texto). O mesmo não se passa com os referentes que são disponíveis na cultura; esses estão sempre à mão na consciência do ouvinte, e basta nomeá-los sem necessidade de embalagem especial para que sejam identificados. São do tipo *o ônibus, o carro, a igreja, a escola*.

Uma escala provisória, e geral, em ordem decrescente de continuidade, começaria por sintagmas nominais marcados por indefinidos, e cujos núcleos são especificados por modificadores restritivos, passaria por sintagmas nominais progressivamente mais despídos, cairia para os pronomes, e por fim utilizaria anáfora zero.

O modo de as cartilhas e os manuais de iniciação à leitura embalam os referentes é um sintoma bastante confiável do tipo de orientação que preside à produção desses textos. Há textos em que se pode constatar um nível razoável de textualidade, como manifestação bastante equilibrada dos mecanismos coesivos, e textos que nada mais são do que um sumário dos itens das ilustrações, na forma de frases soltas.

A descrição dos filhos, numa cartilha, apresenta-se com os traços textuais presentes, como se vê:

(6) Os filhos

Os filhos são três.

Aquí (na ilustração) estão o Fábio e a Didi.

Didi tem só seis anos.

Ela está no pré-primário.

(Caminho Suave, 14)

Também pequenas narrativas conseguem estruturar-se, apesar da interferência da ilustração, como se vê no episódio seguinte, sobre um gatinho e um gato:

(7) **O gatinho e o gato**

Um gatinho e um gato brincavam no portão da casa de Fábio.
De repente o gatinho deu um arranhão no gato.
Este pulou e deu um tapinha no gatinho.
Tanto fizeram que derrubaram a lata de lixo.
Fábio correu atrás deles com o vassourão da mamãe.
Os dois correram e sumiram na escuridão.

Observe-se que apesar da indefinição entre o que é fundo e o que é essencial na estória, e das ausências de conectivos e circunstanciais textuais, o modo de embalar os referentes quase consegue criar um texto.

Voltemos aos casos onde os desvios de embalagem impedem a textualidade. O tipo básico de desvio consiste no excesso de embalagem: ou pela repetição literal do sintagma nominal sujeito em contextos que requerem zero ou pronome, ou pela utilização do pronome em contextos que requerem zero.

A repetição literal desnecessária de sintagma nominal sujeito torna os textos pesados, sem nexo e sem fluência, e com baixíssima informatividade, e por isso mesmo desinteressantes e monótonos. Desse nível intolerável de redundância advém a impressão de que os textos de iniciação são escritos para leitores com problemas graves de memória de curto termo, e que não conseguem reter um mesmo referente pelo menos por dois segundos, mesmo que todos os mecanismos discursivos indiquem que é desse referente que se está falando: cadeia tópica, continuidade de ação, ausência de concorrentes, suporte da ilustração.

No exemplo seguinte, uma adaptação do folclore de um livro da 2ª série do 1º grau, encontramos o texto *A onça e a cabra*:

(8) Dona Onça-faminta estava com muita fome e naqueles dias até a comida era difícil de encontrar. Dona Onça-faminta mandou um bilhete para a Cabra-vaidosa. (após a transcrição do bilhete, a estória continua). A Cabra-vaidosa enfeitou-se toda e foi comer o assado na casa da amiga Onça-faminta. A Cabra-vaidosa nunca mais voltou para casa.

Em determinadas cartilhas todos ou quase todos os exemplos de pretensos textos apresentam essa anomalia discursiva, da repetição indiscriminada do sujeito, impedindo com isso a (verdadeira) manifestação da

textualidade; a coisa piora quando a esse traço vem aliada a repetição do presente do indicativo, como no texto *Que medo*:

- (9) Tupi late, late. . .
Tupi vê uma perereca.
Tupi tem medo da perereca.
Rita ouve os latidos do Tupi.
Rita ri muito do Tupi.
— Ué, Davi! Tupi tem medo.

O segundo caso de excesso de embalagem, utilização de *ele/ela* em contextos inapropriados, é sintoma transparente (?) da orientação que vê no texto um recurso para combinar orações entre si com o mínimo de mudança estrutural nas orações que se combinam. O máximo que se concede é a alteração do sujeito nominal, que passa a pronominal. Ora, isso falseia o pretense texto de dois modos: por excesso de embalagem, e por supor que os pronomes *ele/ela* são substitutos naturais dos sintagmas nominais em qualquer contexto, quando sabemos que são muito poucos os contextos que realmente justificam a presença de *ele/ela*, a começar por aqueles em que aparecem razões de ambigüidade. Observe, por exemplo, o uso inadequado de *ele* como o que ocorre com o texto seguinte, *Bambu*.

- (10) Olhe que campo bonito.
No campo há muito bambu.
Uma pomba saiu da folhagem.
Ela foi embora do campo.
Ela foi ficar lá no bambu.

(Caminho Feliz, 66)

O texto acima é certamente um bom exemplo de erro de embalagem: O modo de entrada da pomba é inadequado, e a última frase (*Ela foi ficar lá no bambu*) soa artificial e estranha, não só pelo uso surpreendente de *foi ficar*, como pela repetição incomodativa de *ela*.

Como se pode imaginar, ambos os defeitos (repetição imotivada de sintagma nominal, e de pronome) coocorrem muitas vezes, a exemplo do texto seguinte:

o uso das repetições de nomes ou pronomes. Os dois exemplos a seguir mostram repetição de *anta* e *Hélio* para fixar o grupo *an* e a letra *h*:

- (13) *Cacá viu uma anta.*
Ele viu a anta na fazenda.
A anta vive no mato.

Logo, a justificativa de porque não apareceu *Cacá viu uma anta na fazenda*, seria a repetição de *anta*. A pergunta que ocorre é se não estamos perdendo o essencial, ao ganharmos uma ocorrência de *anta*? Pois a repetição (*Ele viu a anta na fazenda*) acabou destruindo qualquer possibilidade de as três frases virarem um texto.

No seguinte texto, sobre *Hélio*, a intercalação da segunda oração atenua o efeito repetitivo:

- (14) *Hoje Hélio foi ao jardim zoológico.*
Lá havia muitos bichos.
Hélio gostou da hiena e do hipopótamo.

(Escolinha, 72)

O uso de pronome em contextos que requerem zero aparece com alta frequência nos manuais de apoio, para aquisição de leitura e escrita, a exemplo de

- (15) *O susto da andorinha.*

A andorinha fez o ninho no telhado da casa.
Ela enfeitou o ninho com penas macias, fofas e coloridas para receber os seus filhotes. Agora, ela passa muitas horas olhando os seus ovinhos.

(Exercícios estruturais, 73)

Quais seriam as conseqüências dos problemas textuais aqui apontados para o domínio dos padrões de textualidade? A nosso ver, o descaso para com o texto, e a idéia de que o texto é um mero resultado do ajuntamento de orações, pode prejudicar de modo substancial o ritmo de domínio desses padrões. De fato, de tanto ver rotulados como textos, e tratados como tais, conjuntos de orações em que predominam: justaposições sem vínculo formal, presença física de todos os constituintes das orações, e falta de contextualizadores circunstanciais, os alunos são levados a crer que um texto ideal é formado por períodos simples, de orações absolutas, e só mais tarde, e dificilmente, quando conseguem, é que vão passar a se li-

bertar da deformação alfabetizante. Há alunos que jamais se libertam da deformação.

O pior é que temos alguma evidência inicial de que as estratégias, supostamente facilitadoras, resultantes da ênfase na grafia, e na repetição exaustiva, continuam a aparecer nos manuais de treinamento da fluência em leitura, sobretudo na literatura infantil. Por ora, parece-nos que essa característica de parte da literatura infantil pode basear-se no mesmo falso pressuposto das cartilhas: de que as crianças devem receber tudo com níveis de redundância acima da média, por terem menor capacidade de processamento, o que é pelo menos discutível, e pouco provável, em vista do que afirmamos no início desta comunicação, sobre o desenvolvimento da capacidade cognitiva. Com efeito, Slobin (82) constatou que a partir dos 2 anos as crianças já percebem claramente os eventos causativos básicos, e as relações nucleares de causatividade. Entretanto, nos textos que acabo de apresentar, essas relações nunca são expressas, mas apenas são inferíveis pelo ordenamento das orações.

Vejamos um exemplo da literatura infanto-juvenil, de Marcelo Marmelo, Martelo: após relatar que a casinha do cachorro de Marcelo ficou completamente queimada porque os pais do menino não entendiam a linguagem em que este tentava comunicar o incêndio, a autora escreve o seguinte:

- (16) A casinha estava toda queimada. Era um montão de brasas.
O Godofredo (cachorro) gania baixinho. . .
E Marcelo, desapontadíssimo, disse para o pai:
— Gente grande não entende de nada, mesmo!
Então a mãe do Marcelo olhou pro pai do Marcelo.
E o pai do Marcelo olhou pra mãe do Marcelo.
E o pai do Marcelo falou: — Não fique triste, meu filho.

(Marcelo, M, M, 22)

Não estou seguro de que razões estilísticas poderiam justificar a repetição acima. Se for o caso, deve fazer sentido discutir até que ponto os recursos estilísticos podem comprometer a aquisição do estilo neutro padrão. O mais provável, a meu ver, é que a autora tenha transposto, inconscientemente, os padrões das cartilhas para a literatura.

3. Considerações finais

Consideramos prioritária a discussão sobre os traços constituintes da coesão e da coerência textual, e o papel desses traços no desenvolvimento da competência textual.

- _____. Exercícios estruturais do primeiro livro Brinquedos da Noite (vol. 2). Vigília, Belo Horizonte, 1976.
- Eugênia, Maria e Luiz Cavalcante. É hora de aprender. Segunda série, Primeiro grau. Ed. Scipione, São Paulo, 1985.
- Falleiros de Almeida, Doracy de Paula. No reino da alegria. Cartilha. IBEP, São Paulo, 1975.
- Pacheco de Castro, Maria Aparecida. Caminho Feliz. Cartilha Moderna. IBEP-MEC, São Paulo, 1975.
- Pádua Mello Neves, Déborah. Português Moderno, 2ª série, Comunicação e expressão - atividades de leitura. IBEP, São Paulo, s/d.
- Rocha, Ruth. Marcelo, marmelo, martelo e outras histórias. Abril Cultural, São Paulo, 1976.
- Secretaria de Educação do Rio de Janeiro: Reformulação de currículos: Alfabetização, Currículos 3, 1977.
- _____. Reformulação de currículos: pré-escolar e 1º grau, Currículos 2, 1976.
- _____. Caderno Pedagógico 1979 - Alfabetização.
- _____. Caderno Pedagógico 1980 - Sequência em alfabetização.

ORTOGRAFIA E ALFABETIZAÇÃO

Maria da Conceição A. de Paiva

Estudos sobre evasão e repetência escolar no primeiro grau apontam a passagem da primeira para a segunda série como o momento em que estes problemas alcançam os índices mais elevados. As crianças mais atingidas são as de meio sócio-econômico baixo. Esta situação exige uma análise em profundidade.

Via de regra, as explicações para este fracasso escolar das classes desfavorecidas ligam-se a fatores de natureza externa, quais sejam determinismos sociais ou biológicos. Inculcam a criança ou o seu meio ambiente, abstenendo-se, assim de uma análise do próprio sistema escolar, seus métodos e suas crenças. Ao invés de se perguntarem por que a escola não é eficaz no atendimento a estes alunos, perguntam-se por que estes alunos não correspondem às exigências da escola. Tal atitude tem por conseqüência isentar a escola e o professor de qualquer responsabilidade pelo fracasso do aluno, uma vez que escola e professor não têm poder para alterar a ordem sócio-política vigente.

Não queremos ignorar ou subestimar a influência negativa de fatores como subnutrição dos alunos, falta de incentivo dos pais, baixos salários do professor, falta de motivação de alunos e professores no fracasso escolar das crianças socialmente desfavorecidas. Acreditamos, porém, ser necessária uma maior reflexão sobre a estrutura interna da escola e, no nosso caso especial, no que se refere ao ensino formal da língua. Responsável oficial pela introdução da criança na cultura escrita, a escola é a fornecedora dos meios necessários à profissionalização do sujeito e, até há pouco, à sua existência política. Ao iniciar o processo de alfabetização de um indivíduo, a escola deveria estar lhe abrindo as portas para uma participação mais efetiva na sociedade. A alfabetização é, portanto, o bilhete de passagem para vasta gama de novos conhecimentos.

Vamos entender alfabetização, neste texto, no seu sentido mais estrito, como a habilidade de encodificar e decodificar a língua em sua representação escrita.

O sistema de escrita do português, assim como o da maioria das línguas, é uma representação convencional que não reflete, em totalidade, o sistema fonético/fonológico. Devido ao seu caráter unitário, exigência das suas funções peculiares, o sistema ortográfico opõe-se ao dinamismo da língua falada, dinamismo este que resulta numa grande variedade de falares. A criança, ao entrar na escola, traz uma bagagem lingüística que estará, em maior ou menor grau afastada do sistema ortográfico padrão.

A questão central que me coloquei, na pesquisa que vou relatar, é a

Além das dificuldades comuns, há as que decorrem especificamente da representação gráfica de características fonéticas de um dialeto. Assim, se uma criança apresenta na sua variedade lingüística a mudança de (l) por (r) é de se esperar que ela escreva *brusa*, *expriçá*. Se ela diz *amarrom*, *mulé*, *salaru* ela dará representação gráfica a estas formas. É evidente que, para esta criança, a tarefa de alfabetização, enquanto aprendizado da língua escrita padrão, será um pouco mais árdua, pois terá de denominar um conjunto de relações arbitrárias entre aquilo que se diz e aquilo que se escreve maior.

Objetivando verificar as validades destas observações, realizamos uma pesquisa de erros ortográficos. Foram testadas 180 palavras, através de um ditado aplicado a 262 crianças, distribuídas em dois grupos, a saber:

GRUPO A — 140 crianças, sendo 70 de 3ª série e 70 de 5ª série, matriculadas numa escola municipal da zona Norte do Rio de Janeiro, provenientes de famílias residentes na antiga favela da Maré.

GRUPO B — 122 crianças de uma escola particular da zona Sul do Rio de Janeiro, provenientes de famílias de classe média, sendo 60 de 3ª série e 62 de 5ª série.

A testagem de alunos de 3ª e 5ª séries teve por objetivo verificar a efetividade do processo de escolarização, como fator determinante da redução dos erros ortográficos, sejam os devidos às características inerentes do sistema ortográfico, sejam os decorrentes da representação de características fonéticas da variedade lingüística do aluno.

Submetidos a tratamentos estatísticos, os resultados que obtivemos com este levantamento, nos autorizaram algumas conclusões que cremos merecerem reflexão por parte daqueles que se empenham na tarefa de alfabetização.

Em ambos os grupos de alunos, as médias mais altas de erros couberam àqueles que decorrem das arbitrariedades inerentes do sistema como, por exemplo: *interece*, *paizagem*, *engrachate*.

A rivalidade entre letras, resultante da representação de um fonema por mais de um símbolo gráfico constitui, conforme o previsto, dificuldade para qualquer aprendiz de língua escrita. Verificou-se, porém, que este tipo de erro teve maior incidência entre os alunos de 5ª série da escola municipal do que entre os alunos de 3ª série de escola particular. No entanto, não se evidenciou diferença nos índices de erros de alunos de 3ª série de uma e outra escola. Tal constatação nos leva a concluir que, no início da caminhada, os alunos se encontram em condições cognitivas básicas semelhantes, independentemente da variedade lingüística que falem e do grupo social a que pertençam. O tempo cava um fosso entre os grupos.

Com relação aos erros ortográficos decorrentes de reprodução de certas características de fala, comprovou-se que a maior incidência destes se deu entre crianças de classe socialmente desfavorecida. Erros do tipo **disastre, mendingo, laranjera, limpá, tauba, inteligência** ocorrem muito mais frequentemente entre os alunos de 5ª série de escola municipal do que entre alunos de 3ª série de escola particular.

Os erros ortográficos por interferência fonética retrataram mudanças de três tipos básicos:

1— Supressão de segmentos

amá	puliça
vassora	pograma
niversário	correno
xicra	

2— Acréscimo de segmentos

mendindo	treisi
amarrom	douze

3— Permuta entre segmentos

framengo
inchente
tumate

Para todos os erros da ordem dos que exemplificamos, as médias dos alunos de escola municipal foram superiores aos de escola particular. Dos três tipos testados, os erros de supressão de segmentos foram os predominantes. Ressalte-se que a supressão do r em **programa**, por exemplo, em nada difere da supressão do h de **hoje**. Em ambos os casos, trata-se de letras sem referência fônica: o h para todas as variedades linguísticas e o r para algumas delas.

Apesar da acentuada diferença de comportamento dos dois grupos de alunos no tocante a erros gráficos por reprodução de traços de fala, pôde-se verificar uma oscilação desta diferença a depender do tipo de fenômeno reproduzido. Assim, o erro gráfico de omissão das letras i e u representativas das semivogais y e w como em **vassora, feiticera** resultou em altos índices de ocorrência tanto para as crianças de escola municipal quanto para as crianças de escola particular. O mesmo sucedeu com o levantamento das vogais médias a e o para i e u como em **inchente, tumate**.

É interessante notar que os fenômenos fonéticos reproduzidos nas disgrafias acima, quais sejam a supressão das semivogais nos ditongos decrescentes e o levantamento das vogais estão amplamente difundidos na língua.

PRESERVAÇÃO DAS LÍNGUAS E CULTURAS INDÍGENAS

Paulino Vandresen
UFSC

Estamos no ano dedicado às línguas minoritárias, no ano das comunidades bilingües, segundo o calendário da UNESCO. . . Por isso nada mais oportuno, nada mais justo do que discutir a preservação das línguas e culturas indígenas dos primeiros e mais legítimos habitantes desta terra brasileira.

Segundo estimativas recentes são ainda faladas no Brasil cerca de 170 línguas indígenas (Rodrigues, 1984). A população indígena brasileira é estimada em aproximadamente 200.000 índios, dos quais em torno de 50.000 são falantes monolíngües do português. A população indígena brasileira, se localiza principalmente no norte e oeste do território brasileiro. Mas há comunidades indígenas nos demais estados, mesmo nos primeiros a serem colonizados, como Pernambuco, onde a língua Fulniô ou Yathô continua sendo falada.

Uma avaliação recente do estudo das línguas indígenas (Rodrigues, 1984) mostra que em torno de 100 línguas indígenas, das 170 faladas, merecem alguma atenção descritiva. Neste esforço de estudo e documentação destaca-se o SIL (Summer Institute of Linguistics/Wycliff Bible Translators) que desenvolve trabalhos descritivos com cerca de 40 línguas indígenas para as quais estão sendo produzidos materiais de leitura e de educação religiosa. Como algumas línguas indígenas são faladas através das fronteiras com países limítrofes como a Colômbia, Peru, Suriname, etc. podemos, segundo a mesma avaliação de Rodrigues, contabilizar outras 20 línguas também faladas no território brasileiro, estudadas nesses países, principalmente pelo SIL.

O trabalho de descrição lingüística e educação bilíngüe feito sob a coordenação do CIMI, particularmente a experiência de educação bilíngüe entre os Tapirapé já foi relatada pelo Prof. Luiz Gouvea de Paula nesta Mesa Redonda.

Na área universitária, em instituições puramente acadêmicas, destacam-se as atuações do Departamento de Lingüística da UNICAMP, com 17 línguas em estudo e o Museu Nacional da UFRJ que vem estudando outras seis línguas indígenas. Com estudos isolados em outras universidades e algumas cooperações de lingüistas estrangeiros chega-se, realmente, a uma centena de línguas que mereceram algum tipo de estudo.

Para as Instituições Universitárias Brasileiras em geral e, particularmente, para os lingüistas brasileiros, a participação na descrição das línguas indígenas não é um dado muito lisonjeiro. Com o número de línguas existentes, com mais de quarenta programas de pós-graduação instalados, nossa contribuição para o estudo das línguas indígenas é pouco significativa. É um assunto que a ABRALIN, a ANPOLL devem discutir, para diagnosticar as causas e propor uma maior ênfase a seus filiados no interesse pelas línguas e culturas indígenas.

Mas a preocupação restrita à descrição das línguas indígenas, como o fizemos até aqui, foge um pouco ao tema realmente proposto pela Associação Brasileira de Lingüística para esta mesa redonda. Precisamos discutir o tema sob o enfoque colocado pela UNESCO: — o que fazer para que as comunidades indígenas continuem com o direito de se expressar em suas línguas maternas? Que tipo de estudos são realmente importantes para a preservação das culturas e línguas indígenas?

Numa avaliação superficial sobre as pesquisas feitas junto às comunidades indígenas, verifica-se que há poucos trabalhos descrevendo as situações de bilingüismo e multilingüismo dos grupos indígenas. A preservação de uma língua quando em contato e concorrência com outra, depende de vários fatores sócio-culturais como: tamanho do grupo, características da área geográfica em que a comunidade se insere, prestígio atribuído à língua materna, funções das línguas e tantos outros apontados pela literatura pertinente. Para definir políticas em favor da preservação das línguas e culturas indígenas o conhecimento dos fatores sócio-culturais que atuam em cada área indígena é indispensável.

Fazendo uma relação entre a população e o número de línguas indígenas, nota-se que estas comunidades lingüísticas são pequenas quanto ao número de falantes. Cerca de 36 línguas indígenas contam com menos de 100 falantes, algumas com menos de 50 (Rodrigues, 1984).

Os grupos Tukuna, Makuschi, Kaingang, Guarani, Terena e Guajajara possuem uma população mais numerosa que, numa escala decrescente, pode ir de um máximo de 15.000 a um mínimo de 5.000 falantes. Mesmo assim, esses falantes estão, muitas vezes, distribuídos em reservas distantes entre si, como é o caso dos Kaingangs, ocupando várias áreas em 5 estados brasileiros.

A relação entre o tamanho do grupo lingüístico e a situação de isolamento/contato é um dado importante nas condições mínimas necessárias à manutenção da língua indígena. Tomando este dado isoladamente, podemos afirmar que será extremamente difícil a manutenção de uma língua indígena, falada por um grupo diminuto, que não tenha um espaço geográfico todo seu, em que possam usar a língua materna. Este fator mostra que a preservação da identidade indígena, através da língua e cul-

- 3 – preferência pelo Português – Algum conhecimento Xokleng
- 4 – falante do Português – Conhecimento passivo do Xokleng
- 5 – monolíngüe Português.

e) Domínio de variações dialetais (0 – Xokleng tradicional, com conhecimento de vocabulário arcaico das linguagens rituais; 1 – Xokleng atual, com perda do vocabulário ritual; 2 – interferência do Kaingang, manifestado por uma maior nasalização; 3 – interferência do português; 4 – Pidgin Português; 5 – nenhum destes dialetos i.e. não fala Xokleng).

d) Primeira e segunda língua combinada com língua falada por pais e orientadores.

e) Atitude e interesse pela cultura indígena.

f) Nome próprio Xokleng e/ou Português.

g) Escolaridade (de analfabeto a 2^o grau completo).

h) Prática religiosa (de religião indígena à liderança em culto evangélico).

i) Trabalho fora do Posto Indígena (nunca a períodos superiores a 4 anos).

Analisados à luz desses parâmetros, os índios que se aproximam da média 4 e 5 apresentam uma situação de perda e desinteresse pela língua indígena. Entre 2 e 3 há uma situação de bilingüismo estável, pelo menos na capacidade de expressão oral. Os que apresentam média 0 ou 1 representam um grupo de maior resistência na manutenção de língua e cultura Xokleng. Os resultados da pesquisa realizada em Ibirama são ainda preliminares, pois não foi ainda estendida a toda comunidade Xokleng.

Também as situações de contato de línguas indígenas entre si ou com o português merecem uma maior ênfase de descrição por parte dos lingüistas brasileiros. Neste particular merecem nosso aplauso os trabalhos de Emmerich (1984), Silva (1983) e Grimes (1983) que prestam informações importantes sobre a situação lingüística no Alto Xingu e no Uaupês. A tese de Doutorado de Charlotte Emmerich oferece uma escala de 7 graus ou estágios de fluência na língua de contato que é o português: 1 – não fala e não entende caraíba; 2 – entende, mas não fala caraíba; 3 – fala só palavras, como: missanga, bala, pano, sabão; 4 – fala pouquinho, como por exemplo: “como chama nome?”, “qué trocá?” . . . etc.; 5 – fala enrolado, do tipo: “eu vai lá posto”; 6 – conversa em caraíba e 7 – fala bem caraíba.

Como já afirmamos, qualquer programa de educação bilíngüe e bicultural (previsto no Estatuto do Índio) não pode prescindir de uma clara descrição sociolingüística da comunidade indígena. Esta posição está claramente definida na literatura sobre o assunto, como por exemplo, na experiência peruana relatada por Pastor (1979). Kinder & Jones (1978) ao apresentar doze etapas para uma educação indígena, colocam como pri-

meirá e mais importante a "Análise lingüística e estudos sócio-culturais". Analisando as etapas apresentadas nesse trabalho verifica-se a importância da descrição das línguas (a que nos referimos na 1ª parte de nossa exposição) para o cumprimento da prescrição legal de educação bilíngüe e bicultural nas comunidades indígenas. A criação de escolas nas áreas indígenas parece, à primeira vista, um atentado à preservação da cultura indígena, tradicionalmente ágrafa. Que funções teria a língua escrita na comunidade? Vale a pena alfabetizar um grupo indígena com menos de 200 indivíduos? A alfabetização não é, mais, um desejo da cultura dominante do que da comunidade indígena? Sou pessoalmente favorável à tese da educação bilíngüe, pois a cultura é dinâmica e não estática. A veiculação dos mitos e contos indígenas na forma escrita dá uma maior vitalidade às tradições culturais, através de um processo de inovação cultural. Por outro lado, valoriza a língua indígena aos olhos da sociedade envolvente e do próprio grupo indígena. É importante que a escola encorage a preservação da língua indígena. Mas, em relação a esse problema, é importante que a FUNAI e os lingüistas e antropólogos deixem os próprios índios participarem e decidirem sobre seu patrimônio lingüístico e cultural. O papel principal da sociedade envolvente é o de respeitar as minorias lingüísticas existentes no Brasil. Desde a campanha da nacionalização, em 1930, tem-se pregado o ideal de uma nação monolíngüe, com desestímulo ao uso de outras línguas, mesmo as indígenas. No momento em que se discute uma nova Constituição é importante caracterizar o Brasil como uma nação multilíngüe e multi-étnica, num reconhecimento oficial ao direito dos índios de preservarem sua língua e cultura. Esperamos que todos, que me ouvem, ajudem os constituintes a não esquecerem a voz e a vez do índio brasileiro.

Um dos aspectos que eu gostaria de ver discutidos, após esta apresentação, é a questão do estudo e descrição das línguas indígenas no Brasil. No relato "Avaliação e Perspectivas das Pesquisas com Línguas Indígenas Brasileiras" o professor Aryon Rodrigues assinala que: a) a maioria das línguas indígenas do Brasil estão sendo documentadas e estudadas por estrangeiros, em sua maioria, filiados ao SIL; b) que apenas duas instituições brasileiras se dedicam à pesquisa de línguas indígenas que são a UNICAMP e Museu Nacional, ambas com um aumento substancial de trabalhos nos últimos 10 anos. . . Por que a comunidade universitária brasileira, com mais de 40 cursos de Pós-Graduação em Lingüística faz tão pouco pelo estudo das línguas indígenas? Pelo relato das pessoas que realizaram trabalho de campo, sabe-se das dificuldades enfrentadas: dificuldades de acesso à área indígena, necessidade de autorização da FUNAI, dificuldades de locomoção na área indígena, alojamento, etc., etc.

Outra causa de nossas dificuldades é, sem dúvida, o isolamento

A FUNAI E A PRESERVAÇÃO DAS LÍNGUAS INDÍGENAS

Nelmo Roque Scher
— Funai —

Interessa-nos nessa comunicação apresentar a orientação atual da FUNAI na área da lingüística. A FUNAI, dentro do espírito de renovação e especialização de seu quadro de pessoal, acaba de concluir um curso de dois meses de duração para técnicos de indigenismo. Nesse curso foram abordados temas de antropologia, história, direito indígena, saúde, etc. A lingüística nesse curso foi privilegiada com três semanas. O programa destas três semanas constou de estudos fonéticos, análises fonológicas e morfológicas de línguas indígenas do Brasil. Assim, os novos indigenistas, 75 ao todo, têm condições de desempenhar suas funções com muito mais propriedade, de vez que receberam um treinamento lingüístico que os auxiliará na aprendizagem das línguas dos povos indígenas com quem irão trabalhar. Além de aprenderem a língua, os novos indigenistas estão aptos a realizarem um trabalho de documentação a nível fonético, fonológico e morfológico da língua indígena. Evidentemente, o trabalho dos novos indigenistas necessita ser acompanhado e assessorado. Será esta uma das minhas atribuições como lingüista recém-chegado à instituição tutora dos povos indígenas. Aliás, no tocante a lingüística tudo está para ser estruturado na FUNAI.

Cabe à FUNAI organizar a política na área da lingüística, acolhendo sempre as valiosas contribuições dos especialistas na área; celebrar convênios com instituições científicas objetivando salvaguardar a língua e a cultura dos povos indígenas; promover o interesse das instituições científicas e universitárias para que as línguas dos povos indígenas recém-contatados sejam descritas e analisadas; promover o interesse das instituições científicas e universitárias para que sejam reconstituídas as línguas dos povos indígenas que por motivos diversos correm o risco de desaparecerem e para que sejam implementados e aprofundados os estudos já descritos no sentido de direcionar estes estudos para a organização de material didático adequado para a alfabetização dos índios em seu próprio idioma e depois na língua portuguesa se houver manifesto interesse dos mesmos. Bem entendemos a importância transcendental deste trabalho na área da lingüística, pois como afirma Darcy Ribeiro, já em 1957, que as línguas e as culturas indígenas que aqui sobrevivem são apenas incidentalmente brasileiros e se constituem num patrimônio da ciência e da humanidade. Ribeiro (1957:67) afirma que para um programa mínimo de estudos descritivos das principais variantes das línguas indígenas do Brasil, necessitamos de pelo menos vinte e dois lingüistas devidamente preparados. Co-

O PAPEL DO ASSESSOR NA ELABORAÇÃO DO CURRÍCULO MÍNIMO DE LETRAS

Mary Kato (PUC/SP)

Da mesma forma que o colega Perini, estive já por duas vezes envolvida em eventos relacionados com o Currículo Mínimo de Letras e quero dizer que não foram experiências muito felizes. O motivo de eu ter aceito o convite para participar desta mesa está no fato de eu acreditar que meu relato do que ocorreu nessas duas ocasiões pode ser útil para aqueles que por acaso venham a integrar uma futura Comissão Elaboradora do Currículo de Letras.

Farei primeiramente um breve relato do que ocorreu em 1977, com o trabalho da Comissão indicada pelo então DAU-MEC, e do que ocorreu mais recentemente, com o trabalho da Comissão designada pelo Conselho Federal de Educação. Em seguida, através de considerações sobre o papel do assessor nessas Comissões, vou sugerir que essa assessoria tenha uma função diferente da que tem tido, função essa baseada em procedimentos que assegurem a participação efetiva das Universidades interessadas em analisar e repensar o currículo vigente.

A Comissão de 1977 foi presidida pelo Professor Ataliba de Castilho e, se não me falha a memória, dela faziam parte entre outros: M. A. Perini, Paulino Vandresen, Francisco Gomes de Mattos, Silviano Santiago, Afonso Romano Santana, Pedro Montenegro, Marcos Accioly e Gilberto Mendonça Telles. Naquela ocasião, em nenhum momento questionou-se a necessidade de um currículo mínimo e a necessidade de sua reformulação foi justificada pelos seguintes motivos:

"a) o atual currículo permite a dupla licenciatura, ao lado da licenciatura simples, no mesmo prazo e com a mesma carga horária; b) a ausência de uma caracterização mais precisa das matérias através de emendas permite que uma mesma denominação apresente conteúdos bastante diversos e até mesmo divergentes; c) o não-estabelecimento de uma carga horária mínima não permite caracterizar a extensão e profundidade com que deveriam ser tratados os diversos assuntos".

Orientados pelas experiências das respectivas Instituições, os membros da equipe traçaram os objetivos de um curso de Letras e a partir deles a grade de disciplinas. As disciplinas propostas distribuíam-se por módulos: matérias de formação básica, matérias de formação específica, matérias de formação profissional, matérias de formação geral, matérias regidas por le-

culo e sobre possíveis modificações, imaginando que o procedimento seria semelhante ao da experiência anterior. Qual não é minha surpresa quando recebo uma proposta de currículo oficial do Conselho Federal. Escrevi ao Professor Pondé para saber da função dessa Comissão e a resposta foi me dada por telefone pelo Conselheiro Afrânio Coutinho, segundo o qual o documento era o resultado de uma pesquisa feita junto a todas as universidades. Como nós na PUC não havíamos recebido nada telefonei para colegas da USP, Departamento de Português, que me afirmaram terem recebido a carta e de terem enviado sugestões. Deduzi então que a PUCSP não havia recebido o questionário por ser uma entidade particular, e não pude, portanto, questionar o uso de tal documento como base para a discussão inicial. No primeiro e único encontro que tivemos no Rio, os outros membros da Comissão pareceram aceitar que sua função era apenas a de melhorar o documento e pouquíssimas objeções foram feitas, em sua maioria, sobre a parte formal do documento. As objeções maiores e mais substanciais foram as minhas e, na ocasião, após uma longa discussão a Comissão aceitou a maioria delas, aceitando as sugestões de modificação. Dessas as mais substanciais foram: a) permitir a dupla licenciatura através da atribuição de maior número de horas para optativas, que poderiam ser preenchidas com as obrigatórias de outra habilitação, b) abrir o leque das optativas, c) incluir Literatura Portuguesa como obrigatória para a habilitação em português, d) incluir apenas filosofia como matéria obrigatória não pertencente à área de Letras; e) passar filosofia e estudo de textos clássicos para o componente das optativas, f) incluir língua estrangeira no rol das obrigatórias, g) retirar afirmações e frases que refletiam atitudes e ideologia e não propostas objetivas, como, por exemplo, a opinião sobre o papel permissivo da lingüística ou o papel da língua portuguesa na segurança nacional. Depois de encerrada a sessão fiz um trabalho de editoração do texto e deixei-o com o Professor Afrânio Coutinho. Julguei ainda que esse documento seria ainda apresentado como uma proposta à comunidade universitária que havia sido ouvida anteriormente. Não fui informada de nada após esse encontro e tomei

conhecimento pelos jornais sobre o documento aprovado no CFE, que não era aquele aprovado pela Comissão, mas, em sua essência, o documento original. Escrevi imediatamente uma carta ao Professor Pondé mostrando as diferenças entre o documento aprovado pela Comissão e o documento aprovado pelo Conselho Federal e apenas recebi uma carta de seu secretário agradecendo as sugestões. Depois disso achei que tinha todo o direito de me manifestar sobre o que havia acontecido, o que fiz dando entrevistas à revista *Visão* e ao jornal *A Folha de São Paulo*.

Analisando a função do assessor nessa Comissão, verifica-se que ela foi apenas a de opinar sobre um documento previamente elaborado e dito

resultante de uma pesquisa prévia. Além disso a decisão de acatar ou não o parecer dos assessores foi do Conselho e não da comunidade universitária.

Embora o contexto e os procedimentos das duas Comissões tenham sido totalmente diferentes, sinto que há um denominador comum em relação ao papel do assessor: o papel que ele desempenha consciente ou inconscientemente (no meu caso, na última comissão, esse papel era bastante consciente), de defensor de sua área, o que leva a propostas que incluem um número excessivo de disciplinas. Quanto mais representativa a comissão, maior o número de disciplinas propostas. Há ainda o perigo da exclusão arbitrária de disciplinas que não foram contempladas com uma assessoria.

Esses fatos nos levam à seguinte reflexão: se a Nova República não nos trouxer a almejada autonomia universitária e os cursos continuarem a ser regidos por leis federais, o que pode o acadêmico fazer se for chamado a formular um novo currículo de Letras? Simplesmente aceitar a função que lhe for dada sem discutí-la? Acho que foi justamente o não questionamento do tipo de função que levou as tentativas anteriores ao fracasso. Se os assessores contarem efetivamente com a comunidade universitária como seus interlocutores na elaboração desse currículo, a tarefa pode ser longa e trabalhosa, mas o resultado pode ser muito mais gratificante.

Dentro dessa perspectiva, a sugestão que gostaria de apresentar é a seguinte: os assessores teriam a função de montar um instrumento de pesquisa para, a partir de seus resultados, começar a esboçar as primeiras propostas alternativas com as quais dialogaria com a comunidade.

As questões a serem pesquisadas podem ser, entre outras:

- Como tem evoluído concretamente o curso de Letras desde a implantação do currículo mínimo vigente? em termos de disciplinas, de carga horária atribuída a cada uma delas e dos conteúdos?
- quais as tendências observadas e quais as causas que determinam esse direcionamento?
- há tendências divergentes ou as diferentes não são significativas?
- se há diferenças, com que fatores elas se correlacionam?
- qual a diferença efetiva sentida entre alunos formados em licenciatura simples e licenciatura dupla? em escolas e em curso de pós-graduação?
- quais as disciplinas do atual currículo que apresentam maior divergência em termos de conteúdo, nos diversos cursos do país? quais as que apresentam menor divergência? o que denota essa divergência ou convergência?
- quais os aspectos de maior insatisfação por parte do alunado? por parte dos recém-ingressos no magistério?
- que concepções de profissional subentendem os currículos usados nos diferentes cursos? etc.

Esta pesquisa visaria obter um quadro mais objetivo da realidade existente nos diversos cursos e nas diversas partes do Brasil, a partir do qual poder-se-ia estudar o que manter do atual currículo e o que mudar. O resultado dessa pesquisa seria enviado a todas as Instituições juntamente com algumas propostas alternativas de currículo.

As Instituições, por sua vez, munidas das informações da pesquisa e das alternativas propostas, poderão se manifestar apresentando endossos ou outras propostas concretas, bem justificadas.

Uma maneira de assegurar respostas efetivas das Instituições seria planejar um programa de visitas às Instituições, ou a uma amostragem delas, de forma a colher in loco as respostas desejadas.

Uma Comissão de assessores, não necessariamente a mesma da pesquisa, estudaria todas as propostas, objeções e sugestões e redigiria a minuta da proposta final.

Ao contrário de sua função nas Comissões anteriores, a função da assessoria nessa proposta é a de um pesquisador e relator de realidade em que ele atua e da qual nem sempre tem uma percepção objetiva dado que sua participação diária e intensa não lhe permite o distanciamento necessário que lhe assegure um julgamento objetivo.

Com esta proposta eu não estou advogando a necessidade de um currículo mínimo. Apenas sou cética quanto à possibilidade de uma futura autonomia que nos permite usar de nossas experiências e julgamentos para planejar o que é melhor para nós. Continuará a haver um currículo mínimo a menos que todos os cursos se juntem para pleitear a autonomia curricular. Concordo com Perini que nenhum currículo pode assegurar a qualidade de ensino; eu acrescentaria que nem mesmo o currículo pleno consegue fazê-lo por mais bem planejado que ele seja. Concordo também que é a partir de objetivos que devemos pensar em currículos. Porém, o currículo mínimo não partiria de objetivos ideais, mas dos objetivos mínimo, atingíveis e viáveis mesmo em Instituições com poucos recursos em termos de capacitação docente. A única utilidade que vejo no currículo mínimo é a possibilidade do aluno ter um mínimo de seu currículo reconhecido e revalidado em qualquer Instituição do país.

Para finalizar, gostaria de agradecer à presidência da ABRALIN e ao colega Perini por me terem dado esta oportunidade de refletir criticamente sobre minha atuação como assessora e com essa reflexão evitar que outros professores venham a se frustrar, sendo usados apenas como inocentes úteis do sistema.

RELATÓRIO DA DIRETORIA

Biênio 1983 - 1985

O. A Diretoria da ABRALIN para o biênio 1983-85 foi eleita em Belém, compondo-se dos professores Ataliba T. de Castilho (Presidente) Rolfolfo Ilari (Secretário) e Lucy Seki (Tesoureira). No final de 1984, a Tesoureira se licenciou, por motivo de viagem ao exterior, tendo o Secretário assumido cumulativamente suas funções.

Corpo associativo, Reuniões científicas.

1. O número de associados elevou-se nesse período de 374 para 422. A Secretaria da ABRALIN desenvolveu um grande esforço no sentido de manter atualizados os fichários de endereços. No momento, a margem de erros deve estar por volta de 02%. Por outro lado, aplicou-se o disposto no parágrafo 3º do artigo 6º dos Estatutos, foram desligados os associados inadimplentes.

Foram realizadas as duas reuniões anuais da associação, ambas no contexto das Reuniões Anuais da SBPC. Da programação constou a realização de 9 simpósios, 5 mesas-redondas, 3 conferências plenárias, 1 mini-conferência e 1 encontro.

Não tendo havido resposta do corpo associativo as propostas encaminhadas para comemorar os 15 anos da ABRALIN, restringiu-se essa atividade ao simpósio "Mattoso Câmara e os Estudos Lingüísticos".

A primeira reunião (São Paulo, julho de 1984), contou com o apoio financeiro parcial da Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado de São Paulo. O CNPq foi igualmente solicitado, sem qualquer resultado. Esse órgão, na verdade, sequer nos informou sobre a negativa dos recursos, dado esse que tivemos sempre de conseguir a custa de inúmeros telefonemas.

Por ocasião de sua posse, a Diretoria concebeu um plano relativo a realização de Grupos de Trabalho, como um processo mais produtivo de interação dos diferentes segmentos acadêmicos que compõem nossa associação. Partia-se da premissa de que já diversos núcleos de pesquisadores no país com bom nível de desenvolvimento, segundo ficou patente em documentos recentes de avaliação. Esses núcleos poderiam interagir com pesquisadores nacionais ou estrangeiros que, após entendimentos bilaterais, conviveriam por determinados períodos de tempo, desenvolvendo trabalhos de pesquisa. O plano obteve alguma reação por parte dos associados. Mas o único GT se realizou na UNICAMP, em julho de 1984, com a participação do prof. Luiz Antonio Marcuschi, o qual discutiu com a equipe paulista do Projeto de Estudo da Norma Urbana Lingüística Culta diversos temas relativos a transcrição e a análise da língua oral. Esse trabalho teve resultados

defendia a autonomia universitária na questão da fixação dos currículos, e se aconselhava a implantação experimental de qualquer novo currículo anteriormente a sua adoção como norma.

7. No começo deste ano, entrando em atividades a chamada "Nova República", a Diretoria participou de reuniões promovidas em São Paulo pela SBPC, com vistas a uma reunião plenária com as sociedades científicas brasileiras, solicitada pelo Ministério de Ciências e Tecnologia, Renato Archer. Para manter o novo Ministério informado das nossas atividades, enviamos relatório breve sobre as realizações do corpo associativo. O texto compreende, além de informações gerais, referências às seguintes áreas: estudos do Português numa comunidade heterogênea, documentação e descrição das línguas indígenas, ensino do Português como primeira e segunda língua, ensino de línguas estrangeiras. No final do documento, reclama-se um apoio financeiro mais decidido às atividades da Associação.

8. Tendo-se organizado um Centro de Documentação no Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMP, a Diretoria, ouvido o Conselho, doou a esse Centro o arquivo permanente da ABRALIN, o qual deixará de vagar de uma cidade para a outra toda vez que muda a Diretoria. Esses translados custam muito aos cofres da Associação e representam um risco constante de extravio. Pelo acordo firmado, as Diretorias e os associados terão sempre acesso aos materiais, que serão tratados arquivisticamente por aquele Centro. A cada final de mandato, o arquivo da penúltima Diretoria lhe será entregue. O contrato não inclui os livros de atas, os documentos de constituição e identificação legal e fiscal da ABRALIN, e outros documentos de uso corrente, que continuarão com a Diretoria em exercício. O termo de doação e a relação dos documentos doados estão apensos a este relatório.

9. Por um breve período, no final de 1984, a Diretoria da ABRALIN acompanhou encontros regulares promovidos pela Fundação do Livro Escolar, órgão da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, em que se visava a reorientar a elaboração de matérias para a alfabetização e ensino do Português no primeiro grau. O desdobramento natural do trabalho apontou para o contrato de uma assessoria lingüística ligada às universidades paulistas.

Questões pendentes

10. A Diretoria cessante não conseguiu desenvolver as seguintes atividades:

- 1) Prosseguir nas listagens das dissertações e teses que a Diretoria anterior, em boa hora, publicou em nossos boletins.

- 2) Identificar centros de documentação lingüística nas Universidades Brasileiras e propor-lhes uma política de intercâmbio de dados que conduza ao enriquecimento progressivo dos acervos desses centros bem como a um compartilhamento dos materiais aí reunidos. Paralelamente, compor um "código de ética" para usuários de banco de dados, nos termos do que ficou sugerido durante a mesa-redonda "Problemas da Sociolingüística", São Paulo, 1984.
- 3) Promover intercâmbio com a Academia Nacional de Ciências Sociais da China, no sentido de obter a tradução para uma língua ocidental dos principais textos de teoria gramatical preparados por aquela cultura.

Agradecimentos

A Diretoria agradece a colaboração inestimável dos Conselheiros e dos Associados e ainda ao apoio institucional que lhe foi concedido pelo Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMP, na pessoa do seu Diretor, Prof. Dr. Jesus Antonio Durigan, e pelo Gabinete da Reitoria, na pessoa do Reitor, Prof. Dr. José Aristodemo Pinotti.

Belo Horizonte, 15 de julho de 1985

Rodolfo Ilari
Secretário

Ataliba T. de Castilho
Presidente

RELATÓRIO TÉCNICO-CIENTÍFICO DO GRUPO DE TRABALHO
"O PROJETO NURC E OS ESTUDOS DA LÍNGUA ORAL"
(Proc. CNPq nº 40.1266/85-LA)

A realização do evento acima derivou do replanejamento de recursos concedidos à Associação Brasileira de Linguística, para sua reunião de julho, e deveu-se à liberação dos recursos em agosto. Em virtude de correspondência enviada ao Senhor Presidente do CNPq, datada de 6 de setembro, e à vista da autorização para o replanejamento (telex nº 13110/85, firmado pelo Sr. Tarciso J. Lima, do GOP/SAC/CNPq), e ouvido ainda o novo Presidente daquela Associação, Prof. Carlos Alberto Faraco, foram os recursos destinados à realização de um Grupo de Trabalho intitulado "O Projeto NURC e os Estudos da Língua Oral".

Esse Grupo de Trabalho foi realizado no Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, de 4 e 6 de dezembro de 1985.

Ele constou de duas partes: um seminário aberto à comunidade, para a discussão de temas específicos, dos quais se encarregaram os Profs. Drs. Carlos Alberto Faraco, Presidente da Associação Brasileira de Linguística e professor da Universidade Federal do Paraná, e Luiz Antonio Marcuschi, professor da Universidade Federal de Pernambuco, e de sessões privativas dos pesquisadores ligados ao Projeto NURC no Brasil, com a participação dos seguintes professores: equipe de Recife, Prof.^a Maria da Piedade Moreira de Sá, da UFPe; equipe de Salvador, Prof.^{as} Jacyrá Mota e Vera Rollemberg, da UFBA; equipe do Rio de Janeiro: Profs. Celso F. da Cunha, Coordenador Geral do Projeto, Dinah I. Callou e Célia Teresinha G. de Oliveira, da UFRJ; equipe de Porto Alegre: Prof. Albino de Bem Veiga, da UFRS; equipe de São Paulo: Prof. Ataliba T. de Castilho, da UNICAMP, Prof. Enzo Del Carratore, da UNESP e Profs. Dino Preti, Hudnilson Urbano, Luiz Antonio de Oliveira e Gaston Hilbert, da USP. Participaram ainda pesquisadores que no momento desenvolvem teses de mestrado ou de doutorado a partir dos ricos materiais do Projeto NURC.

Nos seminários, que contaram com uma ativa participação de professores e pós-graduandos da UNICAMP e das universidades vizinhas, foram repassados alguns temas relativos ao estado atual das pesquisas sobre a língua oral. O Prof. Faraco apresentou o Projeto do Censo Lingüístico Urbano da região Sul do país, que associa pesquisadores das Universidades Federais do Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná. O texto respectivo sairá no Boletim da ABRALIN. O Prof. Marcuschi fez uma concorrida palestra, na qual foram analisados os marcadores conversacionais do ponto de vista de sua tipologia e funcionamento na língua oral; v. anexo o roteiro da exposição, com a duplicação dos materiais que foram exaus-

