



Boletim da
ABRALIN

Boletim da Associação Brasileira de Linguística
Dezembro de 2000 • ISSN 0120-7158

25

ABRALIN
Associação Brasileira de Lingüística

***Boletim da Associação Brasileira de
Lingüística***

**Maria Elias Soares
(Organizadora)**

ISSN 0102-7158

**Componentes da Diretoria e do Conselho
Gestão 1999/2001**

DIRETORIA

Presidente

Maria Elias Soares (UFC)

Secretária

Maria do Socorro S. de Aragão (UFC)

Tesoureira

Bernardete Biasi Rodrigues (UFC)

Suplente

Gládia Maria Cabral Borges (UFC)

Conselheiros

José Luiz Fiorin (USP)

Leonor Scliar-Cabral (UFSC)

Lúcia Maria Pinheiro Lobato (UNB)

Maria Cecília Mollica (UFRJ)

Maria Denilda Moura (UFAL)

Rosemeire Selma Monteiro (UFC)

**Representantes da ABRALIN no
Comitê Nacional de Educação
Escolar Indígena do MEC**

Titular: Gilvan Muller de Oliveira (UFSC)

Suplente: Angel Corbera Mori
(UNICAMP)

(Catalogação na fonte por Daurecy Camilo (Beto))

CRB - 14/416

ABRALIN: Boletim da Associação Brasileira de Lingüística/Associação Brasileira de Lingüística .- v. 1, (1979)- .- Fortaleza: Imprensa Universitária/UFC, 2001.
v. ; 24 cm

Anual

ISSN 0102-7158

1. Lingüística – Periódicos I. Associação Brasileira de Lingüística

Endereço para correspondência / *Mailing address*

Associação Brasileira de Lingüística

Centro de Humanidades – Universidade Federal do Ceará
Av. da Universidade, 2683, CEP 60020-180 – Fortaleza - CE
Fone/Fax: (085) 223.1642 e (085) 281.3186
e-mail: abralin@npd.ufc.br <http://sw.npd.ufc.br/abralin>

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

Maria Elias Soares 5

CONFERÊNCIA – DESAFIOS IMEDIATOS DA MULTIMÍDIA NO ENSINO E NA PESQUISA EM LETRAS E LINGÜÍSTICA: DAS NOVAS APLICAÇÕES A UMA NOVA TEORIA DA LINGUAGEM?

Francis Henrik Aubert..... 9

CONFERÊNCIA – ILLOCUTIONARY LOGIC AND THE THEORY OF DISCOURSE

Daniel Vanderveken 21

CONFERÊNCIA – COMPLEXIDADE SINTÁTICA EM PORTUGUÊS BRASILEIRO E EM INGLÊS

Ana Cristina Gouvêa e David Poeppe..... 49

ENCONTRO – A REVISTA CIENTÍFICA NO PRÓXIMO SÉCULO

REVISTAS BRASILEIRAS EM LETRAS E LINGÜÍSTICA

Luiz Antônio Marcuschi 63

ENCONTRO – LÍNGUA E IDENTIDADE: A NECESSIDADE OU NÃO DE UMA LEI DE DEFESA E PROTEÇÃO DO IDIOMA

CONSIDERAÇÕES EM TORNO DO PROJETO DE LEI DE DEFESA, PROTEÇÃO, PROMOÇÃO E USO DO IDIOMA, APRESENTADO À CÂMARA DOS DEPUTADOS PELO DEPUTADO ALDO REBELO

José Luís Fiorin 107

SIMPÓSIO – OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

A INTERAÇÃO FACE A FACE EM SALA DE AULA E O TEXTO MEDIÁTICO

Stella Maris Bortoni-Ricardo 123

ENSINO DE PORTUGUÊS: DO PRECONCEITO LINGÜÍSTICO À PESQUISA DA LÍNGUA

Marcos Bagno 137

**DIVERSIDADE TEXTUAL E ENSINO DE LEITURA: ATUAÇÃO NA
FORMAÇÃO DO PROFESSOR**

Maria Augusta G. de M. Reinaldo 157

**SIMPÓSIO – SOBRE AS DIFERENÇAS ENTRE O PORTUGUÊS EUROPEU E
O PORTUGUÊS DO BRASIL**

**O OBJETO NULO NO PORTUGUÊS DO BRASIL E NO PORTUGUÊS DE
PORTUGAL**

Sonia Maria Lazzarini Cyrino 173

**O PORTUGUÊS BRASILEIRO: UMA LÍNGUA VOLTADA PARA
O DISCURSO**

Esmeralda Vailati Negrão 183

**SIMPÓSIO – OS CURSOS DE LETRAS E FORMAÇÃO DE PROFESSOR DE
PORTUGUÊS**

EDUCAÇÃO EM LINGUAGEM: MUDANÇA DE PARADIGMA

Maria Margarida Martins Salomão 201

**UMA PROPOSTA CURRICULAR PARA A FORMAÇÃO DE
PROFESSORES DE PORTUGUÊS**

Neusa Salin Miranda 203

QUE PROFESSOR DE PORTUGUÊS QUEREMOS FORMAR?

Magda Becker Soares 211

**SIMPÓSIO – EXPLORANDO UMA HIPÓTESE DE ANTIGAS CONEXÕES
LINGÜÍSTICAS NO BRASIL: A FLEXÃO RELACIONAL EM TUPI E MACRO-JÊ**

FLEXÃO RELACIONAL NO TRONCO LINGÜÍSTICO MACRO-JÊ

Aryon D. Rodrigues 219

FLEXÃO RELACIONAL NA FAMÍLIA TUPI-GUARANI

Ana Suelly Arruda Câmara Cabral 233

IDENTIFICANDO A FLEXÃO RELACIONAL EM MUNDURUKÚ

Dioney Moreira Gomes 263

APRESENTAÇÃO

São publicados neste número trabalhos apresentados na Programação da ABRALIN na 52ª Reunião Anual da SBPC, realizada em Brasília, no período de 09 a 14 de julho de 2000, na UNB.

Apesar de não receber qualquer financiamento, a ABRALIN desenvolveu uma programação rica e variada, contando apenas com o inestimável apoio dos colegas e das Instituições a que pertencem.

Na proposta inicialmente apresentada à SBPC constavam 6 minicursos, 10 simpósios, 7 conferências e 3 encontros, com a participação de sócios de várias universidades brasileiras, do Pará ao Rio Grande do Sul, e de convidados de instituições estrangeiras. Embora nem todas as atividades tenham sido aceitas pela Comissão Organizadora da 52ª Reunião Anual da SBPC, mesmo assim a ABRALIN preencheu os cinco dias de programação e contou sempre com a participação de um público numeroso, atento e interessado.

As atividades desenvolvidas apontam para linhas de pesquisa de interesse da Linguística no Brasil, como é o caso do Encontro “Minimalismo e gramática gerativa: teoria e implementação”, coordenado pelo Prof. Acrísio Pires (University of Maryland) e com a participação dos professores Jairo Nunes (UNICAMP) e Cilene Rodrigues (University of Maryland); dos simpósios: sobre o papel da produção e pesquisa em terminologia, com as professoras Maria da Graça Krieger (UFRG), Ieda Maria Alves (USP) e Enilde Faulstich (UnB); sobre as diferenças entre o português europeu e o português do Brasil sob a responsabilidade das professoras Esmeralda Vailati Negrão (USP), Cristina Figueiredo Silva (UFSC) e Sonia Cyrino (UEL) e sobre a flexão relacional em Tupi e Macro-Jê, coordenado pelo Prof. Aryon Dall’Igna Rodrigues (UnB) e envolvendo ainda os professores Anna Suelly A. Cabral (UFPA) e Dionei Moreira Gomes (UnB). Destacam-se ainda as conferências “Desafios imediatos da multimídia no ensino e na pesquisa em Letras e Linguística: das novas aplicações a uma nova teoria da linguagem?; “Illocutionary logic and the theory of discourse” e “Complexidade sintática em português brasileiro e em inglês”, proferidas pelos professores Francis Henrik Aubert (USP), Daniel Vanderveken (Université du Québec à Trois-Rivières) e Ana Cristina Gouvêa (University of Maryland), respectivamente.

As atividades da programação da ABRALIN também põem em relevo temas que ocupam a agenda das associações de Letras e Linguística e das universidades brasileiras: a produção científica e o papel das revistas científicas no próximo século; a formação do professor de Português, o ensino de língua portuguesa, e, ainda, a polêmica desencadeada com o projeto de lei nº 1676 de 1999, que “dispõe sobre a promoção, a proteção, a defesa e o uso da língua portuguesa e dá outras providências”, de autoria do deputado federal Aldo Rebelo. Tais temas foram discutidos nos Encontros “A revista científica no próximo século”, coordenado pelo Prof. Luiz Antonio Marcuschi (UFPE) e “Língua e identidade: a necessidade ou não de uma lei de defesa e proteção do idioma” coordenado pela Profa. Maria Elias Soares (UFC); nos Simpósios “Os cursos de letras e a formação do professor de português”, coordenado pela Profa. Margarida Salomão, (UFJF), com a participação das professoras Magda Soares (UFMG) e Neusa Salim Miranda (UFJF); e “Parâmetros Curriculares Nacionais e o Ensino de Língua Portuguesa”, com os professores Stella Maris Bortoni-Ricardo (UnB), Marcos Bagno e Maria Augusta Reinaldo (UFPB). Nessa mesma linha foram desenvolvidos os Cursos “Formação de professores de língua materna: currículo e diversidade cultural/produção de textos”, ministrado pelas professoras Lucília Helena do Carmo Garcez (UnB) e Stella Maris Bortoni-Ricardo (UnB) e “Aspectos a serem considerados na elaboração de propostas de produção textual”, com a Professora Rosemeire Selma Monteiro (UFC).

As atividades de interesse da Linguística não se limitaram apenas à programação da ABRALIN. Coordenadas diretamente pela SBPC, as sessões de posters apresentaram mais de 100 trabalhos, o que dá idéia da vitalidade da pesquisa na área e dos rumos que a Linguística vem traçando no país.

Maria Elias Soares

(ORGANIZADORA)

CONFERÊNCIAS

DESAFIOS IMEDIATOS DA MULTIMÍDIA NO ENSINO E NA PESQUISA EM LETRAS E LINGÜÍSTICA: DAS NOVAS APLICAÇÕES A UMA NOVA TEORIA DA LINGUAGEM?

Francis Henrik Aubert

Universidade de São Paulo – USP

ILLOCUTIONARY LOGIC AND THE THEORY OF DISCOURSE

Daniel Vanderveken

Université du Québec à Trois-Rivières

COMPLEXIDADE SINTÁTICA EM PORTUGUÊS BRASILEIRO E EM INGLÊS

Ana Cristina Gowêa & David Poeppel

Laboratório de Neurociência Cognitiva da Linguagem, Departamento de Linguística,
University of Maryland e Capes Brasil

DESAFIOS IMEDIATOS DA MULTIMÍDIA NO ENSINO E NA PESQUISA EM LETRAS E LINGÜÍSTICA: DAS NOVAS APLICAÇÕES A UMA NOVA TEORIA DA LINGUAGEM?

Francis Henrik Aubert

Universidade de São Paulo – USP

Texto e hipertexto, as ferramentas da multimídia, a rede gráfica (Web) e a Internet em suas variadas e simultâneas expressões, dicionários, enciclopédias e outros bancos de dados eletrônicos – textuais, sonoros, fílmicos, etc. –, esse todo integra o espaço da produção de textos e de discursos, do trabalho tal como concebido na civilização contemporânea e as diversas práticas que nesse trabalho se realizam e se difundem: as escritas jornalística, literária e artística, política, científica, comercial, técnica, jurídica e administrativa, cultural, religiosa, comunitária. Embora seus precursores já fossem perceptíveis há cerca de 30 anos, é nesse último decênio que toda essa nova configuração efetivamente passa a se fazer presente como modo privilegiado de produção de linguagem. E, talvez exatamente por se afigurar como um modo muito recente, não se percebem, ainda, os seus reflexos claros nem na teorização sobre a linguagem nem nas práticas didáticas dos cursos formadores dos especialistas em linguagem, ou seja, nos cursos de Letras.

A prática do processamento eletrônico de textos, no entanto, já é fenômeno universalizado, inclusive na própria academia. Nesses últimos dez anos, as ferramentas disponibilizadas para o processamento textual passaram do que era algo pouco melhor do que um dispositivo mais sofisticado de datilografia (com tela, memória e algum recurso de revisão ortográfica) para formas altamente sofisticadas de comunicação. Textos são produzidos, recebidos, retrabalhados, compartilhados, em uma autoria coletiva, com o apoio de planilhas, bancos de dados, bancos de textos, recursos lexicográficos e terminográficos, memórias tipológicas e estilísticas, e recursos de processamento de imagens e de som, para depois serem reencaminhados a seus destinatários, ou a novas etapas de produção, sempre por e na via eletrônica. Inevitavelmen-

te, ainda que no plano consciente se esteja projetando a imagem mental de um produto final bidimensional, o fato do trabalho com a linguagem utilizar ferramentas que apontam para outras dimensões e potencialidades necessariamente afeta, influencia, “contamina” o produto, o texto final.

Assim, por exemplo, a facilidade de acesso a arquivos de imagens manipuláveis (na Web ou em *CD-ROM*) torna possível uma prática textual diferenciada. Supondo-se um texto que se refira a realidades espaciais (cidades, regiões, países) que não constituam parte do universo presumido de conhecimentos do leitor, o redator do texto, ao invés de recorrer a notas de rodapé, contendo indicações de latitude e longitude e outras informações abstratas, obterá um efeito comunicativo mais direto inserindo um ou mais mapas com setas indicativas. Não se trata aqui de mera ilustração acrescida ao texto. No exemplo, o mapa substitui a nota de rodapé, exerce a mesma função comunicativa da nota, torna-se, pois, parte integrante do texto. No mesmo sentido, os gráficos e as fotos extraídas por microscopia eletrônica são partes integrantes de um texto biomédico, o histograma é parte integrante de um texto financeiro. Se o texto final deverá circular em meio eletrônico, outras expansões textuais podem ser substituídas – e com vantagem – por *links* a *sites* e páginas pertinentes, ou remetendo a outros textos integrais (hipertexto), em uma concretização nova do conceito de intertextualidade.

A prática tradutória propõe aqui uma situação toda peculiar. Se concebermos que, para a relação emissor-receptor do texto original, os implícitos e pressupostos culturais são compartilhados e que, para o destinatário da tradução, tal compartilhamento é mais precário e, não raro, inexistente, parece justificável, ao menos no plano da praxiologia tradutória, recorrer às ilustrações, mapas, clipes de áudio e/ou de vídeo como substitutos à tradicional nota do tradutor. Em que medida tal inserção é ou pode ser vista como recurso legítimo na ótica de uma teoria da tradução [e, de forma não menos relevante, na ótica do direito de autor], já é uma outra questão, pois necessariamente nos recoloca não apenas diante da já amplamente debatida noção de autoria, como também diante do desafio de repensarmos nossa gramática textual.

De modo geral, o ambiente eletrônico proporciona uma possibilidade quase ilimitada de inclusão de marcadores de leiaute na pro-

dução textual. O domínio do *significante* gráfico torna-se, assim, uma questão essencial na aquisição das habilidades da escrita, que deixa de constituir mera seqüência arbitrária de fonemas/grafemas, passando a ser portadora de sentido, intenção, argumentação, visão de mundo. Reforça, ao mesmo tempo, em outro viés, as habilidades que, em épocas anteriores, eram desenvolvidas na disciplina de versificação; ou seja, a capacidade de harmonizar esteticamente forma e conteúdo, por exemplo no ambiente de programas de apresentação (*MS-Powerpoint* e similares).

A produção coletiva de textos em ambiente eletrônico (grupos de trabalho/grupos de discussão) favorece a geração de uma “memória” textual. Em um determinado ramo da produção textual, a tradução, já se generaliza o emprego de software de memória de tradução. Neste caso, a influência das traduções passadas sobre a tradução corrente torna-se mais forte do que no passado, para o bem e para o mal. Em sentido oposto, a consciência de que a produção textual em curso contribui para a constituição de uma memória textual acabará influenciando o comportamento redacional.

Os grupos de discussão constituem uma área bastante relevante e que nos concerne muito diretamente. Não penso aqui nas chamadas *salas de bate-papo*. Refiro-me, aqui, aos seminários à distância, como no caso de um de que tive a oportunidade de participar em princípios deste ano. Organizado por um moderador australiano mas atualmente ocupando função docente em uma instituição universitária da Catalunha, sobre o tema Ensino da Tradução e da Interpretação, teve participantes (docentes, alunos e profissionais da tradução) de todas as regiões do globo: Chile, Brasil, Europa em geral, América do Norte, Nova Zelândia, Hong-Kong, Jápão, Egito. A partir de 4 ou 5 textos iniciais, propositivos para a discussão, o debate correu solto ao longo de mais de duas semanas, gerando uma multiplicidade de outros textos. Estes textos eram, no geral, curtos, mas alguns se apresentavam mais alentados, com a dimensão de uma matéria jornalística, pelo menos, sem computar a incorporação de trechos de manifestações de outros participantes. Neles, a linguagem do correio eletrônico se entrelaçava com a linguagem acadêmica. Em vários momentos, o debate superou os textos iniciais, propôs

temas derivados, e, como esperado, induziu a novas reflexões. Que linguagem acadêmica era essa? Certamente, não a dos *papers* que, mui comportadamente, têm de se ater às normas da comissão editorial da revista científica em questão. Mas também não deixou de ser acadêmico em seu propósito e em sua execução.

Em suma, deparamo-nos com um conjunto de novos procedimentos, novos recursos, novos potenciais que já foram amplamente assumidos e assimilados pelas diversas práticas de produção textual. E, nesse sentido, representa um incômodo constatar que a reflexão lingüística e as estruturas curriculares dos cursos de Letras não parecem ter assumido essas novas práticas como campo de trabalho científico e pedagógico.

Para não sermos injustos, e recairmos no já algo desgastado bordão segundo o qual a universidade reage muito lentamente aos estímulos externos – o quê, aliás, não deve ser sempre entendido como uma crítica negativa – devemos admitir que há justificativas também de outra ordem, mais vinculados à própria natureza do fenômeno. Com efeito, olhando mais de perto, não será difícil notar que muitas das aparentes novidades que se abrigam no espaço das telas dos monitores nada têm de novo na sua essência.

A linguagem falada sempre foi uma atividade multimidiática, envolvendo expressão corporal e facial, entoação e ritmo (música) e comportamentos ritualísticos ou litúrgicos em geral. O teatro e a ópera somente acentuam esse potencial, em termos de criação artística. A linguagem escrita teve sua pré-história na pintura rupestre, transpondo para o suporte visual (e, possivelmente, tátil) a gestualidade manual, a cor, a textura; evoluiu, em sua proto-história, para os pictogramas e sofisticou-se, historicamente, nos ideogramas – em todos esses estágios fazendo excelente uso da bidimensionalidade da escrita, mas sem explorar a fundo o potencial da tridimensionalidade da escrita cuneiforme – até atingir o atual estágio corrente (mas não universal), mais abstrato, dos sistemas alfabéticos (que fazem uso apenas modesto do potencial expressivo da bidimensionalidade). Mesmo na civilização ocidental, porém, o alfabeto contém apenas uma pequena parcela dos sinais escritos comumente utilizados na linguagem cotidiana, ainda que o conceito de

caracter alfabético seja estendido para o *alfanumérico*. Esses sinais incluem, ainda, em proporções generosas, novos e antigos pictogramas e ideogramas, tais como a *estrela* para indicar data de nascimento em oposição à *cruz* para indicar data de falecimento, o *indicador* apontado para a assinatura informando que tal assinatura passou por processo notarial de “reconhecimento de firma”, o círculo com preenchimento preto para indicar Lua Nova, para não mencionar brasões, selos, logomarcas, distintivos militares, signos do zodíaco e similares. E não nos esqueçamos de que os simbolistas franceses já insistiam que seus poemas poderiam (e deveriam) ser lidos em ordem aleatória, um pouco como atualmente se acessa o conteúdo de um CD-ROM.

Na realidade, a exploração do potencial bidimensional da linguagem escrita já foi muito valorizada em épocas e paragens um pouco mais remotas. A poesia caligráfica islâmica é um caso típico, ainda que insuficientemente compreendida em seu potencial expressivo fora de seu meio cultural de origem.

Mais proximamente, a bidimensionalidade permitiu o desenvolvimento cartesiano da linguagem dos gráficos, que constituem hoje moeda corrente em qualquer comunicação textual que pretenda apresentar e analisar dados de qualquer natureza. A linguagem dos gráficos, aliás, juntamente com as tabelas e diagramas, manifesta, claramente a ruptura essencial entre a linguagem escrita e a oral, que sempre existiu, mas que parecia mascarada pela aparente linearidade da escrita alfabética. Prova singela mas reveladora deste fato é a virtual impossibilidade de “ler em voz alta” uma tabela, um histograma, uma *pie-chart*, sem mobilizar todo um aparato de tradução intralingual.

Se pensarmos nas ilustrações propriamente ditas, constata-se, sem dificuldade, que estas acompanham os textos pelo menos deste os hieróglifos (embora, em boa parte da textualidade dos monumentos da Antigüidade, talvez fosse mais correto inverter a proposição, pois é o mais das vezes o texto que complementa os altos e baixos relevos). A textualidade ilustrada passa pelas iluminuras, tal como as imagens textualizadas passam pelos vitrais, para mais tarde, já no universo gutemberguiano, acoplar texto e litogravura, texto e foto. Nasce (ou renasce) a legenda, difundem-se as vinhetas, surge a tira de história em

quadrinhos, e, paralelamente, pelo giro veloz de fotogramas, instaura-se o cinema (inicialmente mudo com legendas de interstício, posteriormente falado mas com legendas de tradução).

Com a expansão da produção textual em ambiente eletrônico, os desenhos e as fotos, “originais” ou sujeitas a múltiplas manipulações, passam a constituir arquivos **.bmp*, **.tif*, **.jpg* e similares. Os “*cliparts*” contam-se às centenas de milhares, facilmente disponíveis em CD-ROM e em bases de dados de imagens via Internet, e colocam à disposição de qualquer redator – **durante** e não **após** a produção do texto – um recurso de interação texto-imagem anteriormente restrito àqueles poucos capazes de aliar uma vocação imagética a uma habilidade discursiva.

Os *links* intra e intertextuais também não representam algo fundamentalmente novo. As citações, as remissões bibliográficas, as “concordâncias” tão conhecidas para interligar os diversos livros do Velho e do Novo Testamento já constituem claros protótipos desse recurso, nos limites do possível da dimensão guttemberguiana.

Os bancos de dados eletrônicos, tão amplamente utilizados, são evolução direta e até singela dos dicionários, enciclopédias, *tesauri* e outros compêndios, de fichários, de florilégios e antologias, de bibliotecas inteiras. Apenas, aplicados a *links* e a mecanismos automatizados de busca, aceleram a localização das informações.

Ao lado de recursos que o ambiente eletrônico apenas potencializa, mas sem representar, ainda, uma verdadeira “revolução” da escrita, observamos, em uma faixa intermediária entre o antigo renovado e o propriamente novo, alguns recursos que, ainda que também preexistentes à escrita eletrônica, constituem, em sua interação com a escrita e com a textualidade, algo marcadamente diferente das etapas anteriores.

Penso, aqui, especificamente, no som e no vídeo.

Evidentemente, em sentido lato, linguagem é som: som da fala, som da poesia, da declamação, da oratória, do teatro. Som do canto, do coral, dos *Lieder*, das óperas, do cinema, da rádio, da televisão. Mas o som da linguagem e o som da música e do ritmo casam-se, na origem da própria linguagem, em sua expressão oral, não em sua expressão escrita. Ao contrário, até: a poesia, de música falada, em suas vanguardas consolidadas no desenrolar do século XX afasta-se, pro-

gressivamente, da matriz sonora e é cada vez menos declamável, ainda que não menos legível.

Ora, o ambiente eletrônico permite associações diretas entre texto escrito e som, mediante a inserção de arquivos do tipo *midi*, *wave*, etc. Essa inserção pode ter um mero efeito ilustrativo, mas pode, igualmente, prestar-se como recurso redacional.

Para dar um exemplo concreto, de minha própria experiência. Ao traduzir para o português uma coletânea de contos do folclore norueguês, deparei-me, a cada passo, com o desafio de tornar transparente para o leitor brasileiro aquilo que esses contos portavam de marca cultural específica. Esse desafio não era de pouca monta, não só pela própria distância dessas culturas mas, igualmente, pelo que os contos de cada folclore contêm dos arquétipos da macro-civilização semítico-indo-européia, pelo que oferecem de base comum e, portanto, de risco de substituição inconsciente do diferente pelo conhecido.

Um desses contos é *Veslefrikk og Fela*, traduzido para o português brasileiro como *Fredinho e Sua Rabeca*. A rabeca, nesse conto, desempenha um papel fundamental. Tem propriedades mágicas, e vem em socorro ao herói em várias situações. No momento mais dramático, é o som da rabeca que, ao obrigar todos os que o escutam a dançar, salva o herói do cadafalso a que o queria conduzir um delegado vingativo.

Ora bem, a rabeca é um instrumento bastante difundido em nossos sertões. Mas, à evidência, a tradição musical luso-sertaneja é, no mínimo, algo diversa da nórdica. Como levar o leitor da tradução a perceber a diferença?

No formato impresso, evidentemente, não haveria muito o que fazer. Uma nota de tradutor, ainda que com reprodução em notação musical de uma peça típica da música folclórica norueguesa, seria de pouca valia para a grande maioria dos leitores, pouco versada na leitura de tal notação. Mas, em um experimento realizado há alguns poucos anos, esse conto foi transposto para um site na Internet e, ao lado de cada referência ao som da rabeca, inseriu-se um ícone que remetia a um arquivo de som, reproduzindo um trecho de uma típica composição para rabeca norueguesa. O que se pôde proporcionar, neste caso,

foi uma vivência razoavelmente direta do próprio fato cultural – obviamente, com uma contextualização significativamente menos forte do que aquela disponível para o leitor nativo do texto original, mas ainda assim muito mais poderosa do que seria possível pela inevitável filtragem de um recurso de tradução intersemiótica, no sentido jakobsoniano do termo.

Algo similar pode ser efetuado com o clipe de vídeo (arquivos *.avi, *.mpg e similares). Em uma tradução francesa de um romance sertanejo brasileiro, a referência a uma boiada será provavelmente traduzida como *manade*, evocando não mil cabeças de nelore mas, mais provavelmente, 20 ou 30 cabeças de uma raça européia qualquer. A inserção de um clipe de vídeo, por exemplo mostrando, ainda que em poucos segundos, a travessia do Rio Verde, no sertão goiano, das mil cabeças de nelore tangidas por alguns vaqueiros, berrante em punho, servirá para dissipar tal mal-entendido cultural, de forma mais eficaz do que algum aposto explicativo inexistente no original e subrepticamente introduzido na tradução.

A partir deste ponto, começa-se a adentrar o efetivamente novo representado pelo ambiente eletrônico de produção textual.

Em primeiro lugar, destaca-se a generalização de processos de produção textual anteriormente restrita a poucos produtores privilegiados. O que exigia pesados investimentos e a mobilização de recursos humanos especializados bastante amplos – casos, por exemplo, das editoras e das empresas cinematográficas, das companhias de ópera, e similares – hoje está ao alcance de quem quer que tenha acesso a um conjunto básico de ferramentas de informática e conexão à Web. Não se pode, ainda falar de uma verdadeira democratização do processo (menos de 3% da população brasileira está “plugada”, como se diz), mas certamente delineou-se um caminho que pode conduzir a tal democratização. As dotações relativamente significativas de equipamentos de informática às escolas das redes públicas e privadas são um indicativo claro de que tal caminho é trilhável em prazo relativamente breve. Essa ampla difusão na rede de ensino, por sua vez, torna urgente a abordagem das questões teóricas, metodológicas e praxiológicas que o suporte eletrônico coloca para a produção de textos e para a sua didática.

Um segundo aspecto mais radicalmente novo é a interatividade. Um texto disponível “*on line*” permite um novo tipo de interação com o texto e com seu(s) autor(es), potencializando a escrita e a re-escrita coletivas. As múltiplas apropriações do texto, anteriormente uma questão de foro íntimo, de anotações à margem que fazem a felicidade dos geneticistas do texto e dos pesquisadores literários em geral, hoje já podem ser explicitadas de forma direta, imediata e interferirem, de forma mais eficaz, não apenas na fortuna crítica, como também na gênese permanente do texto.

Algo similar pode ser constatado com o hipertexto. O que era uma remissão bibliográfica pode agora tornar-se presença efetiva, e faculta ao produtor do texto base construir toda uma rede de relações textuais (aqui incluídos os arquivos de texto propriamente ditos mas também os arquivos de som, imagem, vídeo, e toda uma rede de conexões (*links*)). Um exemplo de tal construção é um projeto que venho desenvolvendo, por enquanto ainda nos estágios de planejamento preliminar.

Na já referida tradução dos contos folclóricos noruegueses, como ficou dito, uma das principais preocupações foi a de facultar uma leitura do universo cultural norueguês. Para efetivar tal projeto, a tradução *stricto sensu* dos contos já representou um primeiro passo. Mas é possível ser mais ambicioso, e realizar essa ambição no ambiente eletrônico (tipicamente, em um CD-ROM). Nesse projeto, alguns dos contos devem ser apresentados no idioma original, em tradução para outras línguas (inglês e, possivelmente, francês ou castelhano), e em tradução para o português brasileiro em duas versões, uma mais livre (*Nacherzählung*) e outra mais literal. Pretende-se, ainda, disponibilizar a tradução de textos dos responsáveis pela coleta desses contos, a dupla de colegas de ginásio Asbjørnsen e Moe, que efeturaram, na Noruega, um trabalho inspirado no dos irmãos Grimm na Alemanha, resenhas críticas da tradução brasileira, as ilustrações que tradicionalmente acompanham as seguidas reedições norueguesas dos contos, textos de análise, textos historiográficos e, fechando de certo modo o círculo, uma avaliação das traduções brasileiras por leitores noruegueses versados em ambos os idiomas.

Quais as conseqüências da escrita eletrônica para a teorização lingüística e para as práticas de investigação e de ensino, na graduação, na pós-graduação e, à evidência, no ensino fundamental e médio? Quais as conseqüências para as múltiplas práticas profissionais das letras e das linguagens? E qual o papel da Universidade nisso tudo?

Nas estruturas dos cursos de graduação em Letras e de suas respectivas licenciaturas, as novas práticas (e as novas reflexões que essas novas práticas terão de suscitar) certamente terão de traduzir-se em novas disciplinas (ou em novos conteúdos programáticos). Essa é uma decorrência não apenas da evolução acelerada da produção textual no ambiente eletrônico, mas da própria normatização do ensino superior.

Com efeito, o perfil definido para o Graduando de Letras, no âmbito do Exame Nacional do Curso de Letras (o “Provão”) e que, na ausência de uma manifestação definitiva da SeSu e do CNE, vem servindo como diretriz curricular *ad hoc*, é bastante claro nesse sentido e auxilia na definição de alguns caminhos. Diz a recomendação de especialistas que elaboraram as diretrizes do Provão de Letras:

Tendo como pressuposto que o graduando em Letras deverá possuir capacidade de articular a expressão lingüística e literária com os sistemas de referência, em relação aos quais os recursos expressivos da linguagem se tornam significativos; e que deverá não apenas saber fazer uso dos recursos da língua oral e escrita, como também ser capaz de desempenhar o papel de multiplicador, capacitando outras pessoas na mesma articulação; espera-se que demonstre:

.....

d) capacidade de **compreender os fatos da língua** e de conduzir investigações de língua e linguagem, através da análise de diferentes teorias, e de sua aplicação a problemas de ensino e aprendizagem da língua materna;

.....

h) **capacidade de operar**, como professor, pesquisador e consultor, **com as diferentes manifestações lingüísticas possíveis**, sendo usuário, enquanto profissional, do padrão culto;

i) capacidade de **desempenhar papel de multiplicador, formando** leitores críticos, intérpretes e **produtores de textos de diferentes gêneros e registros lingüísticos, e fomentando o desenvolvimento de habilidades lingüísticas, culturais e estéticas;**

j) *atitude investigativa que favoreça processo contínuo de construção do conhecimento na área e utilização de novas tecnologias.*

(grifos nossos)

Sobressai, da definição citada, uma forte ênfase no graduando em Letras como **produtor de textos, dos mais diversos gêneros, nos mais diversos papéis** (professor, pesquisador e consultor), capaz de lidar com **as diferentes manifestações lingüísticas possíveis, de formar produtores de textos de diferentes gêneros**, e uma atitude investigativa que inclua a **utilização de novas tecnologias**. Traduzido em termos de estrutura curricular, estamos falando do desenvolvimento da capacidade de redação em língua vernácula e da habilidade de transmitir essa capacitação para terceiros.

A disciplina de prática de redação (com este ou outro designativo qualquer, de conformidade com o jargão específico de cada instituição) certamente terá de ser não apenas revista, mas, talvez principalmente, ser assumida como algo diverso do que tem sido. Não se trata mais de proporcionar, por meio de uma disciplina curricular ou extracurricular, um espaço remediativo das deficiências trazidas do ensino fundamental e médio. Trata-se, isso sim, de constituir uma disciplina exploratória de recursos; que conduza ensaios laboratoriais; uma disciplina em que docentes e alunos, conjuntamente, possam desvendar não apenas as novas possibilidades como, igualmente, as novas limitações. Trata-se de observar as tendências da nova gramática textual em formação e as normas de uso em fase de consolidação; de detectar incertezas e flutuações; trata-se, por fim, de teorizar sobre a estrutura e as aplicações desta nova textualidade.

Mas as questões aqui suscitadas não relevam apenas de uma praxiologia, profissional ou didática, nem se limitam a uma possível e desejável revisão curricular. Dizem respeito, em última análise, à nossa

própria concepção de língua e de linguagem. Mais do que nunca, a fonêmica deve acolher, em paralelo, a grafêmica. O estudo dos dêiticos não pode limitar-se a alguns lexemas/gramemas, mas terá de incluir considerações sobre leiaute, cor, traços. Essas mesmas facetas interferem na argumentação, na pressuposição. A intertextualidade deixou de ser uma abstração, para tornar-se algo explicitado e parte integrante da concretude do texto; e, portanto, mais uma vez, entende-se que a gramática de texto terá, necessariamente, de passar por alguma revisão mais aprofundada. A investigação da materialidade da linguagem abre-se como campo já conhecido das Artes mas ainda a ser resgatado para os Estudos da Linguagem. Em síntese, a distinção entre Lingüística e Semiótica, sempre anulável na essência, mas claramente implementada nos espaços de pesquisa e nos espaços institucionais, começa a deixar de fazer qualquer sentido relevante.

ILLOCUTIONARY LOGIC AND THE THEORY OF DISCOURSE

Daniel VANDERVEKEN
Université du Québec à Trois-Rivières

Until now philosophy of language and linguistics has tended to analyze linguistic competence as the speakers' ability to use and understand single sentences without much taking into consideration their ability to contribute to conversations. Similarly, speech act theory tends to study isolated illocutionary acts performed by using sentences in single contexts of utterance. However, it is clear that speech acts are seldom performed alone in the use of language. On the contrary, speakers perform their illocutionary acts within entire discourses where they are most often in verbal interaction with other speakers who reply to them and perform in turn their own speech acts with the collective intention of conducting a certain type of conversation. Above all, the use of language is a *social form of linguistic behaviour*. It consists, in general, of ordered sequences of utterances made by several speakers who tend by their verbal interactions to achieve common goals such as discussing news, coordinating their joint action, negotiating or more simply exchanging greetings. Could we enrich current speech act theory so as to develop a more general but equally powerful theory of discourse? Could we make a reasoned typology of conversations and analyze adequately their conditions of success and satisfaction? Recently, Searle¹ expressed skepticism about the possibility of constructing such a theory of discourse. He has pointed out the main difficulties and left us with the challenge of carrying out such a project. The purpose of this article is to meet his challenge. I will enrich illocutionary logic² so as to contribute to the foundations of the logic of discourse. For that purpose, I will analyze the logical structure of conversations such as descriptions,

¹ See J.R. Searle et al.(eds.), (*On*) *Searle on Conversation*, John Benjamins, 1992.

² J.R. Searle & D. Vanderveken, *Foundations of Illocutionary Logic*, Cambridge University Press, 1985 and D. Vanderveken, *Meaning and Speech Acts*, Volumes 1 and 2, Cambridge University Press, 1990-91.

interviews, deliberations, consultations, regulations, evaluations, protestations and eulogies, whose type is provided with a proper discursive goal. I think that all intelligent discourses are composed of such types of conversation.

Searle's Criticism

Searle admits that certain rules must be followed in order successfully to pursue various types of conversation. A basic principle of the conduct of discourse is that every speech act, performed at a certain time in a dialogue, limits in general the set of possible illocutionary acts which are appropriate replies in that dialogue to this act. However, Searle points out that even when there are systematic relations between a speech act and its possible replies, as is the case between questions and their answers, the discursive constraints are much less strong than one would expect. Thus the form of possible appropriate answers to questions may not correspond to the structure of their propositional content. Moreover, a speaker may often change the subject of a conversation or even perform an inappropriate speech act which has nothing to do with what has been said before without *eo ipso* violating a constitutive rule of the conversation which can continue successfully. Thus, the obvious irrelevance, failure, defectiveness or unsatisfaction of particular illocutionary acts at certain moments of time in a conversation do not necessarily interrupt that conversation or prevent it from being successful.

Second, unlike illocutionary acts which are always provided with a point internal to their force, conversations according to Searle do not have a point or purpose which is internal to them qua conversations. For this reason, the analysis that Grice, Sperber and Wilson and others have made of the maxim of relevance could hardly lead to a theory of conversation. The relevance of an illocutionary act at a moment of utterance is essentially dependent on the specific purposes of the participants in the conversation at that moment. Now such purposes can change arbitrarily in the course of a conversation. In making an

utterance at a certain moment a speaker may have a new purpose which is quite different from the previously existing purpose of the conversation. Consequently, Grice's requirement of relevance imposes relatively few constraints on the proper structure of a large number of conversations.

Thirdly, as Wittgenstein³ already pointed out, to converse is to engage in activities interwoven with various social *forms of life*. One cannot dissociate the meanings and purposes of speakers in a discourse from the *background* of their conversation which⁴ contains an open *network of mental states of speakers* such as desires, intentions as well as beliefs directed at facts of the world as well as a series of speakers' *abilities and practices* relating to their common forms of life or coming from their biological constitution of human beings. According to both Wittgenstein and Searle, it is impossible to make an exhaustive theoretical description of the structure of a conversational background. Such attempts of description could never stop and would lead us to a regression *ad infinitum*.

Finally, conversations are by nature joint actions of several agents who in turn make their successive utterances with the intention of achieving common goals. As Searle⁵ points out, the intentionality common to the protagonists of a conversation is a *collective intentionality* that is not reducible to the sum of their individual intentions in the first person and to their mutual knowledge of the conversational background. Of course, all the speakers and hearers of a conversation are endowed with a series of personal individual mental states which they sometimes express verbally in speaking. However, when two speakers participate to a conversation, they both perform a joint linguistic activity and not two distinct individual activities. Some of their individual intentions may differ. Thus, in a theoretical

³ See his *Philosophical Investigations*, Blackwell, Oxford, 1968.

⁴ See J.R. Searle, "The Background of Meaning" in Searle et al., *Speech Act Theory and Pragmatics*, Reidel, 1980 and "Literal Meaning" in *Expression and Meaning*, Cambridge University Press, 1979.

⁵ See Searle "Collective Intentions and Actions" in P. Cohen et al (eds.), *Intentions in Communication*, M.I.T. Press, Bradford Books, 1990.

discussion, one speaker can argue for and the other speaker against a certain thesis in question. However, such different individual intentions are part of the same, higher order, shared collective intention of describing together how objects are in the world.

As Searle recognizes, the preceding considerations about discourse are not really a demonstration of the impossibility of enriching speech act theory to develop an adequate theory of conversation. They only show intrinsic difficulties of a theoretical investigation of the subject. Background and collective intentionality are also indispensable in the current semantics and pragmatics of speech acts. However Searle does not question these established theories. Thus one can still hope to succeed in meeting Searle's challenge with regard to the possibility of elaborating a theory of conversation.

The background

According to Searle, the propositional content of most illocutionary acts only determines truth conditions on the basis of a series of assumptions and practices which belong to the background. Consider, for example, the request expressed by saying "Please, cut the grass!" Its conditions of satisfaction are dependent on the forms of life underlying the conversation of the speaker and hearer. If the speaker's purpose is esthetical (he wants the lawn at home to be mowed just like his neighbors to make it more beautiful), the hearer would do better to cut the grass using a lawn mower. But if the shared form of life underlying the conversation is different (the speaker's purpose is to sell the lawn to neighbours who have lost their own because of drought), the hearer should transplant the lawn in order to grant the speaker's request. The very analysis of the fundamental notions of truth and satisfaction of speech act theory require then a reference to the background.⁶ In order to analyze in pragmatics the meaning of non literal utterances, background is moreover indispensable at a later

⁶ See « The Background of Meaning », *op. cit.*

stage. Each interpreter must recognize facts of the background which prevent the speaker from speaking literally if he respects the conversational maxims. Of course, a proper theory of conversation requires a richer description of background than the theory of isolated illocutionary acts. For example, the theory of conversation must account for the changes that new speech acts can provoke in the assumptions that are made about the conversational background by participants. However, to require a richer description of background in the theory of conversation is not to introduce a new theoretical limit that cannot be overrun.

Collective intentionality

Collective intentionality is also part of the performance and understanding of many illocutionary acts. First, several speakers can perform simultaneously elementary illocutionary acts in collective utterances. They can use performative sentences with the first person plural pronoun such as “Together we all pledge allegiance to the flag”. Second, many speech acts (for example, orders, promises, supplications and thanks) have an illocutionary force which is necessarily hearer directed. A speaker could not perform them without *communicating* to the hearer (when that hearer is different from himself). In such cases, there is no success and satisfaction without *understanding* by the hearer. Furthermore, a speaker alone cannot perform illocutionary acts such as bets, conventions and contracts. They require a *mutual joint performance* by both a speaker and a hearer.⁷ Thus in order for a bet to be successfully performed, it is not sufficient that the speaker make a wager with a hearer by an utterance. It is also necessary that the hearer accept that wager. Speech acts such as betting and contracting require a *creative interlocutionary relationship* between the speaker and the hearer, who then also becomes a speaker for the purpose of making his own contribution to the joint speech act.

⁷ See *Foundations of Illocutionary Logic*, *op. cit.*

Like Francis Jacques⁸ I believe that the *relationship of interlocution* between speakers and hearers is as important as the traditional *relation of correspondence* between words and things in the philosophy of language in general and in discourse theory in particular. Collective intentionality is clearly constitutive of this relation of interlocution. Many illocutionary acts belonging to the domain of current speech act theory require collective intentionality. So I do not think that we are facing here a new limitation proper to the theory of conversation. We need a better philosophy of mind and of action with a more collective and less individual approach in order to analyze higher order collective intentionality. But this does not constitute a new theoretical obstacle peculiar to the logic of discourse.

The objectives of the logic of discourse

By nature, an instance of a well formed discourse is a finite sequence of successive utterances made by agents who are in turn speakers and hearers. As Frege pointed out, sentences are the syntactic units of conversation. Speakers cannot make acts of reference to an object without subsuming it under a concept and making a predication. Moreover they cannot express a propositional content without relating it to the world with a certain illocutionary force. So the analysis of basic illocutionary acts such as assertions, promises, requests, appellations and thanks that speakers attempt to perform by their use of sentences is part of the logic of discourse. However, speakers seldom talk just for the purpose of in turn performing such illocutionary acts. As Wittgenstein pointed out, speakers in conversation are engaged in common *forms of life* where they collectively attempt to achieve goals. Their speech acts are most often related to non verbal actions in a social activity such as training, going out shopping, cleaning the house, preparing a dinner, making or repairing a machine. In exchanging words, speakers often play *language games* which are not purely discursive.

⁸ See F. Jacques, *L'espace logique de l'interlocution*, PUF, 1985.

Their main common purpose is then *extra-linguistic*. Agents communicate in order to coordinate intelligently their non verbal actions. I agree with Wittgenstein and Searle that it is impossible to construct a theory of all kinds of language games. There are countless kinds of social forms of life and objectives that we could share. So there are “countless kinds” of language games that we could play in exchanging words and sentences. “And this multiplicity is not something fixed, given once for all; but new types of language, new language-games, as we may say, come into existence, and others become obsolete and get forgotten” (*Philosophical Investigations* 23)

The proper task of the logic of discourse is more restricted: it is rather to analyze only the structure of conversations whose type is provided with an internal discursive purpose. As I have pointed out⁹, **there are only four possible discursive goals** that speakers can attempt to achieve by way of conversing: the *descriptive*, *deliberative*, *declarative* and *expressive goals* which correspond each to one of the four possible directions of fit between words and things.

- **Discourses with the words-to-things direction of fit have the descriptive goal:** they serve to describe what is happening in the world. Such are descriptions, reports, accounts, stories, tales, memoirs, confessions, balances, public statements, comments, diagnoses, forecasts, prophesies, debates on a question, arguments, explications, demonstrations, theories, interviews and lessons, interrogations, corrections, examinations and evaluations at school.
- **Discourses with the things-to-words direction of fit have the deliberative goal:** they serve to deliberate on which future actions speakers and hearers should commit themselves to in the world. Such are deliberations, negotiations, bargaining sessions, peace talks, discussions aiming at a friendly settlement, a compromise or the signing of a contract, auctions,

⁹ See D. Vanderveken, *Principles of Speech Act Theory*, Shohakusha, Tokyo, 1995 and « La logique illocutoire et l'analyse du discours » in D. Luzzati *et al* (eds), *Le dialogique*, Peter Lang, 1997.

research programmes, collective planning, consultations, discourses of advertizing and of electoral propaganda, sermons and exhortations.

- **Discourses with the double direction of fit have the declarative purpose:** they serve to transform the world by way of doing what one says. Such are official declarations like declarations of war or of independence, ultimatums, amnesties, inaugural addresses, testaments, juridical codes, constitutions, regulations, creations of new symbolic languages and institutions, discourses held in ceremonies of baptism, pardon and wedding, nominations, appointments, licences and judgements at court.
- **Discourses with the empty direction of fit have the expressive point:** they serve to express common attitudes of their speakers. Such are the exchange of greetings, welcomes, congratulations, eulogies, praises, discourses which pay homage, express contrition, verbal protestations, public lamentations, cheers, boos and religious ceremonies where the participants express their faith and obedience to God.

In my opinion, we are all able to pursue conversations with the four discursive purposes. For we are all able to distinguish in thinking the four possible directions of fit from which we can achieve a correspondence between language and the world. Such directions are innate. Why are there exactly four discursive purposes while there are five illocutionary points? According to illocutionary logic, two different illocutionary points have the same things-to-words direction of fit: the *commissive* point which consists in committing the speaker to a future action and the *directive point* which consists in making an attempt to get the hearer to act. Speaker and hearer play very asymmetric roles in the contexts of single utterances: one is active and the other passive. So language distinguishes naturally a speaker-based and a hearer-based illocutionary point with the things-to-words direction of fit. In the case of commissive illocutionary acts, the responsibility for changing the world lies on the speaker, in the case of directives, it lies on the hearer.

Of course, Searle's classification of illocutionary points would be more elegant if the commissive and directive illocutionary points could be unified. But this is not possible.¹⁰ Real commitments are personal. So no speaker can commit someone else to an action by his own utterance. An attempt to get a hearer to act does not commit that hearer. Moreover a speaker who commits himself to an action does not necessarily try to influence himself.

However, the speaker and hearer are in a very different speech situation when they are protagonists of a conversation. For any hearer within a discourse is a potential speaker: he can in principle speak in his turn and contribute to the conversation. **So the protagonists of a conversation play the two complementary roles of speaker and hearer.** Thus any hearer who is given a directive at a moment can reply and commit himself personally later. Often, the commitment of a speaker is conditional upon a future commitment of the hearer who can accept, refuse or make a counter-offer. For that reason, there is a one-to-one correspondence between the discursive purposes and the possible directions of fit in the use of language. Discursive purposes and illocutionary points are logically related by their direction of fit. In order to achieve a discursive goal on a theme in a conversation, speakers must achieve illocutionary points with the same direction of fit on propositions about the objects under consideration.

The descriptive goal

Descriptive discourses serve to describe how certain objects are in the world. In the case of a lecture without questions or in the solitary writing of a treaty or of memoirs, a speaker alone is making a description. But most often descriptive discourses are verbal interactions among several speakers holding a discussion. Each of them makes his own assertions regarding the objects considered. The role of assertive

¹⁰ See « A Classification of Illocutionary Acts » in Searle J., *Expression & Meaning*, , op. cit.

illocutionary acts is central in the descriptive use of language. They have the same words-to-things direction of fit. **In order to be satisfied, a description must be exact: its assertions on the domain under consideration must be true.** Of course, speakers can disagree. In the case of disagreement, they can even contradict themselves. However in discussing, they attempt in general to convince others. So speakers can revise their assertions and sometimes come in the end to the same description.

The deliberative goal

Deliberative discourses serve to deliberate on what speakers and hearers should commit themselves to doing in the world. The deliberative goal is both commissive and directive. Deliberations serve as well to commit speakers and to attempt to commit hearers to reciprocal future actions in the world. Certain deliberations are negotiations where speakers act in concert with each other, they wish to mutually set out their reciprocal commitments and obligations. Such are the bargaining sessions between a potential buyer and seller about goods for sale as well as discussions aiming at the signing of a contract, a friendly settlement or the ratification of a treaty. Negotiators are potential parties who wish to decide in common their future reciprocal actions. On the other hand, in giving instructions or exhortations, in preaching and advertizing and in making electoral propaganda, speakers are more peremptory: they want rather to influence an audience who often does not participate in the conversation. However such deliberative discourses also contain commitments like promises “Buy our products! We guarantee them!” or threats “If you do not vote for us, you will regret it”. Every deliberative use of language has to contain both commissive and directive illocutionary acts representing actions of the speakers and hearers in the topic of the conversation. Sometimes the type of deliberation imposes a rather directive role to some and a more commissive role to others. For example, in a consultation, the consultant asks the consulted to give him well founded directives on a subject. The

role of the second is to recommend to the first certain actions to which he may finally commit himself. **In order to be satisfied, a deliberation must be respected: speakers must keep their commitments and hearers obey the directives of that deliberation.**

The declarative goal

Declarative discourses serve to transform the world by way of successful declarations. In order to pursue this kind of discourse, speakers must have the authority to do certain things by way of saying that they do. Sometimes, the needed authority has been conferred on the speakers institutionally. Thus a legislating assembly has the power to promulgate new laws. Similarly, members of the jury at court have the power to give a verdict. Declarative discourses are needed in science for the purpose of theoretical formulation. They serve to formulate ideal object languages of theories and to axiomatize their laws. Unlike formal artificial languages, natural languages were not born in the same way. Natural languages evolve with time. Sometimes, an established learned authority like the French Academy has the power to hold a discourse which can modify the existing spelling and the dictionary of an actual natural language. Declarative illocutionary acts of course play a central role in the declarative use of language. For they have the same double direction of fit. There is no declarative discourse without performative utterances. **In order to be satisfied, it is enough that a declaration be successful.** Sometimes only linguistic competence is needed to hold a declarative discourse. Thus, adults or children who together invent new games like war and video games often establish by this kind of discourse the constitutive rules to follow in the playing of these games.

The expressive goal

Finally, expressive discourses serve to express the mental states and attitudes of their participants with regard to objects and facts of the

world. Such, for example, are the discourses which pay homage to someone, religious masses and other church ceremonies where the faithful speak to God or the expression of crowd hostility where a booing mob harasses the object of their dislike. The main illocutionary acts of such discourses are expressive. Thus, in order to render homage to someone, one must compliment, laud and sometimes acclaim that person in expressing positive and favourable mental states such as joy, approval, respect for and sometimes-even pride in his accomplishments.

Typology of conversations with discursive goals

Until now, analysts of conversation have neglected discursive purposes. They have not really made a clear distinction between conversations with and without a proper discursive purpose. Moreover they have not sufficiently taken into consideration the fact that conversations are first and above all, actions provided with conditions of success. They did not analyze the structure of conversations so as to contribute to a theory of success. Many have distinguished good and bad conversations of certain discourse types. But few tried to explain why attempts to conduct discourse types can either succeed or fail. Thus Sacks, Schegloff Jefferson and others of the school of analysis of conversation have empirically analyzed recurrent models of verbal interactions such as the rules for taking turn in any conversation. Their descriptions do not offer much theoretical analysis of discourse. Some linguists (Ducrot, Jucker, Atkinson and Drew) have analyzed conversations with a discursive purpose such as argumentations, linguistic exchanges in court, job interviews, newscasts and lessons at school. Philosophers of language have studied the nature of religious discourse and philosophers of science that of scientific discourse. Logicians have studied in proof theory the nature of mathematical demonstrations. Such investigations are unfortunately too restricted. Other linguists, psychologists and logicians have adopted a more general approach and analyzed various types of discourse. Thus, Petofi and Van Dijk used text grammar and semantics and linguists of Geneva the

hierarchical model of exchanges in their analysis of discourse. Nancy psychologists used illocutionary logic in order to study intercomprehension. Hans Kamp and other logicians constructed a formal theory of discourse representation.

In my opinion, one should reinforce the theoretical approach to conversation by integrating the logical syntax, semantics and pragmatics of sentences and speech acts within a general and formal theory of discourse studying the logical form and function of all types of conversation with a proper discursive purpose. A theoretical approach too restricted to particular types or themes of discourse, too dependent on the terminology of ordinary language and deprived of theoretical vocabulary is not advisable. In order to contribute to the foundations of such a general theory, I will now attempt to answer a few important questions.

What are the units of a conversation?

As linguists of the Geneva school pointed out¹¹, a discourse is not to be divided immediately into the finite sequence of single individual illocutionary acts that speakers attempt to perform in it by their successive utterances. A discourse is rather to be divided into a finite sequence of *interventions* which are most often *exchanges* between speakers where they, for example, make presentations, take positions, respond in concert with one other, make decisions, argue and give explanations, make replies, comments, summaries and conclusions. Interventions are units of discourse of superior order, more complex than individual illocutionary acts corresponding to single utterances. They are generally collective speech acts corresponding to ordered subsequences of individual illocutionary acts. Wittgenstein was right to compare the conduct of a discourse with the practise of a game. A game of chess is more than the ordered sequence of all the successive moves of the two players. It consists rather of a sequence of exchanges involving

¹¹ Roulet, E., 1990, "On the Structure of Conversation as Negotiation", in (*On Searle on Conversation, op. cit.*)

the development of each player's game, the moving of their pieces in order to concentrate greater power in certain areas of the chessboard, attacks and counterattacks in order to win an advantage and attempts to checkmate or draw. Similarly, a complete discourse such as a newscast consists of various linguistic exchanges including the presentation of new events, interviews with personalities and reporters, the giving of illustrations and the drawing of conclusions.

Like Searle, I think that interventions are speech acts. But they are different from the individual auxiliary illocutionary acts that they contain. They are speech acts of a superior order. **So it is necessary to distinguish in the logic of discourse a hierarchy of structured units of different orders: interventions and basic illocutionary acts.** Interventions have a function in discourse. Often they satisfy what Dascal calls *conversational demands*. At a given moment in the conversation, speakers understand that they need to argue, to justify themselves, to explain or clarify their ideas, to reply to previous utterances, to make a compromise, to revise their position, make a decision, undertake a new development. They make an intervention with the collective intention of achieving a discursive goal, which can be different from that of their entire discourse. Thus in a scientific theory, interventions like the preface, the introduction, the statement of hypotheses, the demonstrations and the explanations have the same descriptive purpose as the theory itself. However, the definition of the ideal object language of the theory and its axiomatization are rather declarative interventions of the theory. Acknowledgements of scientists are expressive interventions while their attempts at convincing colleagues to demonstrate conjectures or proceed to experiments are deliberative. The discursive goal of many interventions is internal to their types. However, there are interventions whose discursive purpose is variable. Such are Austin's *expositive* speech acts. Acts of beginning, adding, illustrating, replying, repeating, concluding and summing up do not have a proper direction of fit.

The simplest kind of discourse consists of a single intervention and the simplest kind of intervention consists of a single (generally quite complex) illocutionary act. A policeman can report an offence in making a single description and he can make that description in a single assertion.

What is the logical form of a type of conversation provided with a discursive goal?

All forces having the same illocutionary point do not play the same role in language use. For example, a speaker in a position of authority should not beg but rather command the hearer if he really wants him to do something. On the other hand, he should supplicate when the hearer is all-powerful and what he desires is that he spare the life of his children. Ordinary language distinguishes many directive illocutionary forces. Requesting, asking a question, urging, begging, inviting, supplicating, imploring, praying, requiring, ordering, commanding, advising, recommending are directive illocutionary acts with different forces to be performed under different conditions. In analyzing the logical form of illocutionary forces, Searle and I decomposed each force into six components, namely: its illocutionary point, its mode of achievement of illocutionary point, its propositional content conditions, its preparatory and sincerity conditions and its degree of strength. In order to be identical, two illocutionary forces must have all six components. Otherwise they have different linguistic functions. Similarly, conversation types having the same discursive goal can play different roles in the use of language. For example, a sermon is a rather peremptory deliberation which serves principally to influence the behavior of an audience. A discourse of electoral propaganda is a sermon aiming at the election of a candidate. On the other hand, a negotiation is a deliberation where speakers act in concert with one other. Verbal attempts at a friendly settlement are negotiations aiming at the end of a conflict. Thus ordinary language distinguishes many deliberative types of discourse. Sermons, exhortations, electoral propaganda, negotiations, friendly settlements, bargaining sessions, peace talks, consultations are types of deliberation to be conducted under different conditions. In order to analyze the logical form of discourse types I will proceed as in illocutionary logic by decomposition. What are the other components of conversation types having a discursive goal? On the basis of the analysis of illocutionary forces, I propose to identify the following other components of

discourse types: a mode of achievement of discursive goal, thematic conditions, background conditions and sincerity conditions. As one might expect, these conversation components play in the conduct of discourse a similar role to that of the corresponding force components in the performance of elementary illocutionary acts. Here are some brief explanations.

The mode of achievement of the discursive purpose

Many types of conversation have a characteristic mode of achievement of their conversational goal, which requires the use of certain means or a particular way of conversing.. For example, certain types of discourse have a rather formal mode of achievement of their discursive goal. Think of inaugural addresses, solemn requests of pardon, declarations of war and ultimatums and renderings of homage. Often the mode of achievement of a discourse imposes a certain sequence of speech acts. In order for a job interview to take place, it is necessary that an official interviewer ask a job applicant questions in order to evaluate his qualifications. It is also necessary that this applicant attempt to answer with the intention of demonstrating his competence. A certain sequence of questions and answers is then needed for the successful implementation of such interviews. In the case of the proof of theorems by the axiomatic method, the formal constraints on the sequences of utterances are very strong. A proof of a theorem in an axiomatic system is a finite sequence of utterances. Any utterance in the proof is either an axiom or it is an immediate consequence by a rule of inference of utterances that precede it in the same sequence. And the last utterance is a formulation of the theorem.

Thematic conditions

Some discourse types impose conditions to their proper theme. For example, the deliberation of a jury in a trial must decide whether

the accused person is guilty or innocent. A policeman's official report on someone must describe an offence. Thematic conditions proper to a discourse type are relative to both the forces and the propositional contents of illocutionary acts that it must contain. For example, the deliberations of a jury must give a verdict and a judgement at court must disculpate or condemn the accused. As we have seen, discursive goals determine thematic conditions relative to force: any conversation must contain central illocutionary acts with the direction of fit of its discursive goal. Such thematic conditions are common to all conversations having that goal. Other thematic conditions are independent of the discursive goal. For example, a news broadcast must inform and announce new events. A job interview must describe the professional qualification of the interviewed.

Background conditions

As in the case of illocutionary acts, many discourse types can only be performed non defectively where preparatory conditions obtain in the conversational background. For example, in sending their condolences, speakers presuppose that something bad (a great misfortune) has befallen the person to whom they express sympathy. The examination of a witness in court is carried out against a certain background in which one presupposes that the speakers are in a certain formal position: there is the judge, the accused, the witness, the defence lawyer and the public prosecutor. Preparatory conditions of discourse types determine in general a structured set of presuppositions often related to social forms of life of the background. The discursive goal and theme determine certain background conditions. Any deliberative discourse has the preparatory conditions that speakers and hearers have the capacity to carry out the courses of action on which they deliberate. Other preparatory conditions are more particular. A medical consultation has the preparatory condition that the consulted person has qualifications in medicine, a funeral eulogy that the praised person is dead.

Sincerity conditions

Finally, as in the case of illocutionary acts, discourse types require the expression by their speakers of mental states having certain psychological modes. In order to exchange greetings, speakers must express courteous acknowledgements of the other's presence upon their encountering one other. In order to boo, they must collectively express unfavourable feelings such as derision, hostility and reprobation. The protagonists of a discourse type are sincere when they have the attitudes that they express in it. Most often, the attitudes to be expressed are determined by the conversational goal, thematic or background conditions. For example, negotiators must manifest their intentions to keep their reciprocal commitments because of their deliberative goal. In friendly settlements, they must express their will to settle their conflict without animosity (mode of achievement). And in funeral eulogies, they must express their belief that the praised person is dead (background conditions).

In my view there are no other kinds of discourse components than the five that I have identified. Consequently, **two conversation types are identical in my logic of discourse when they have the same discursive goals, modes of achievement of discursive goals, thematic, background and sincerity conditions.** They play exactly the same role in language use. As I will show in my next book on *Discourse*, one can formulate on the basis of my typology an adequate theory of success and satisfaction for discourses and a detailed lexical analysis of verbs of conversation.

What is the formal structure of the set of possible discourse types?

According to the model of illocutionary logic, I propose to make **the following recursive definition of the set of possible conversation types in the logic of discourse. There are four primitive discourse types** which are the simplest types of conversation provided with a discursive goal; they have no particular mode of achievement of their

discursive goal and no particular thematic, background or sincerity conditions. These primitive types are: 1) the *description type* which is common to all descriptive discourses, 2) the *deliberation type* common to all deliberative discourses, 3) the *declaration type* common to all declarative discourse and 4) the *expression type* common to all expressive discourses. **All other discourse types are more complex: they are obtained by a finite number of applications of certain Boolean operations which consist in adding to simpler discourse types new components.** Thus new discourse types are obtained by imposing to others a special mode of achievement of their discourse goal. The type of negotiation has a particular mode of achievement of the deliberative goal: negotiators must take counsel together as how to act. Similarly new discourse types are obtained by adding to others special thematic, background and sincerity conditions. Thus the type of bargaining has one more thematic condition than that of negotiation: a bargaining session treats of the purchase and selling of certain goods. The type of peace talks has an additional particular sincerity condition: in peace talks negotiators take for granted that they represent parts in war and are authorised to conclude peace. Finally, attempts of friendly settlements are negotiations with an additional sincerity condition: speakers express their will to come to an agreement without any animosity. As each kind of discourse component determines a particular condition of success, discourse types having more components than others are *stronger* than them: it is not possible to pursue with success a type of conversation on a topic without pursuing *eo ipso* all weaker types of conversation on that topic. Thus any negotiation is a deliberation. And bargaining sessions, peace talks and attempts at friendly settlements are negotiations.

Analysis of success in the logic of discourse

It is more difficult to define success in the logic of discourse than in illocutionary logic. As we have seen, an instance of discourse is not the sequence of basic illocutionary acts that speakers attempt to perform

in it. It is rather a sequence of interventions, which are in turn sequences of basic illocutionary acts. Elementary individual illocutionary acts are performed at the moment of an utterance in a single context of use of a language. But conversations are pursued over a longer interval of time. The speech situation lasts during the successive moments of all its utterances. From a logical point of view, interventions are speech acts whose order is superior to that of individual illocutionary acts. Speakers contribute to them with the collective intention of achieving a discursive goal. **Interventions are then sub-conversations of a certain discourse type.** They can in principle be held separately. Thus the hypotheses, demonstrations and discoveries of a scientific theory can be published as articles in learned journals. As I said earlier, discourses can consist in a single intervention.

Let us consider some facts that any adequate theory of success must take into account. First, the success conditions of conversations are not the sum of the success conditions of their constitutive interventions, just as the success conditions of these interventions are not the sum of the success conditions of their basic constitutive illocutionary acts. The successful conduct of a discourse only requires the successful performance (and sometimes also the felicity) of certain interventions and illocutionary acts which I call its *master speech acts*. A defence lawyer can make a lot of irrelevant remarks in pleading. But he could not plead without arguing in favour of the accused. This is an indispensable master speech act of a plead. From a logical point of view, all utterances do not have the same importance in a conversation. Some are superfluous. Others play a central role in its conduct. Only these have to be relevant, successful and sometimes even felicitous. Consider a ceremony of baptism. The priest can make various mistakes. He can give the child a wrong name, he can also attempt to christen the wrong child. The first mistake does not prevent the ceremony from being successful. But the second mistake is more serious. There is no baptism when the wrong child is already christened. I agree with Searle that the obvious irrelevance and even I would add the infelicity¹² of some of its utterances do not necessarily prevent a

¹² In my terminology, a speech act is felicitous when it is successful, non defective and satisfied.

conversation in course from continuing. Only its master speech acts need to be relevant and successful.

In illocutionary logic, each component of a force determines a particular condition of success of illocutionary acts with that force. Similarly, in the logic of discourse, each discourse type determines a particular condition of success of conversations of that type. As we will see, such success conditions concern not only the nature of their constituent master speech acts but also the relations that must exist between them. **First the conduct of a discourse requires the performance of master speech acts of certain forms.** Speakers must perform illocutionary acts having the direction of fit of the discursive goal on the topic of the conversation. Of course, they can also perform other kinds of illocutionary acts. In bargaining speakers can make assertions and ask questions on the price and quality of goods. They can also express their feelings and even speak of things that have nothing to do with the objects on sale. However, they must necessarily perform commissive and directive illocutionary acts such as offers, counter-offers, acceptances or refusals to buy or sell. Otherwise there is no bargaining. Similarly, the theme of a conversation must satisfy the thematic conditions proper to its type. Speakers must make certain acts of reference and predication and perform illocutionary acts with certain propositional contents and forces. In bargaining, they must refer to goods on sale in their commitments and directives. Sometimes, thematic conditions are so strong that they require the performance of a master illocutionary act of a specific force and propositional content. For example, in the ceremony of a wedding, future spouses must formally consent to be husband and wife and an authorized person (priest, mayor, judge) must next declare that they are hereafter married. Furthermore, protagonists of a conversation must perform illocutionary acts whose preparatory conditions correspond to the background conditions of their discourse type. In bargaining they must presuppose their being potential buyers or sellers. Finally, speakers have to express with regard to the objects under consideration attitudes corresponding to the sincerity conditions of their type of conversation. So potential buyers and sellers must express intentions to buy and sell in bargaining. All the master speech acts of a conversation are essential to

its conduct. It would not be possible to hold (or report) a conversation with a discursive goal without performing (or reporting) these central illocutionary acts. Sometimes, a master speech act terminates the conversation. For example, to come to an agreement of purchase and sale is a good way to terminate the bargaining.

Many speech act verbs in English are both illocutionary and discursive, for example: argue, state, describe, inform, present, criticize, exhort, claim, instruct, propose, license, appeal, petition, declare, interrogate, confirm, stipulate, institute, marry, rule, accord, condole, praise, protest, confess and pardon. As one might expect, these verbs name in their illocutionary sense illocutionary acts which turn into master speech acts in the discourse types that they name in their discursive sense

Second, the successful conduct of a discourse requires a minimal coordination between speakers. Protagonists must make relevant utterances given what they have said, the conversational background and the discourse type that they want to hold. **So the conduct of a type of discourse also imposes relations upon its master speech acts.** Thus the purchase and sale concluded at the end of a bargaining session depend on previous offers and acceptances. And the conclusion of a demonstration must be inferred from previous premises. Speakers often have a certain freedom as regards the development of their discourse. For example, the order of premises is relatively free in demonstrations. And so is the speaking turn of negotiators in most negotiations. However there are limit cases of discourse types like that of accusation trials in court where protagonists have roles fixed in advance with speaking turns and even utterances well determined. Thus the acquittal or condemnation of the judge depends upon the verdict.

In illocutionary logic, the necessary and sufficient conditions of successful performance of elementary illocutionary acts are all the success conditions determined by the various components of their force. Similarly, in the logic of discourse, the necessary and sufficient conditions of successful conduct of conversations are all the success conditions determined by the various components of their discourse type. **So I define as follows the notion of successful conduct of a**

discourse: Speakers *succeed in holding a conversation of a certain type* in making their successive utterances in a speech situation if and only if first, the theme of their conversation satisfies the thematic conditions of their discourse type, secondly, they achieve the discursive goal of that discourse type on the theme with the required mode of achievement, thirdly, they presuppose that the required background conditions obtain and finally they express all the mental states required by the sincerity conditions of their discourse type. Thus speakers conduct *peace talks* in a speech situation when the theme of their conversation is to conclude a peace accord (thematic conditions), their discursive goal is to deliberate on what they should commit themselves to doing in order to make peace, (discursive goal), they act in concert with each other in deliberating (mode of achievement), they take for granted that they represent parties in war (background conditions) and they express their will to conclude peace (sincerity conditions).

As in illocutionary logic, the theory of success in the logic of discourse requires less than good performance and felicity. Just as a successful illocutionary act can sometimes be bad, performed in the wrong context, defective and unsatisfied, a successful discourse can also be bad, made in the wrong background, defective and unsatisfied. It is very important to distinguish successful discourses which are bad (for example, consultations where the consultant gave bad information and the expert bad recommendations) from failed attempts to conduct discourses of the same type (when the solicited expert wanted to make a joke and refused to give consultation). It is also important to distinguish successful and felicitous discourses. Successful discourses can be defective: they can be performed in the wrong background (the consulted expert was an impostor) and their protagonists can be insincere. Furthermore, successful discourses can be unsatisfied (a consultant can violate his commitments and disobey the directives of the consulted person). Unlike empirical social sciences, artificial intelligence and business, the logic of discourse does not have the objective of generating felicitous conversations (which would be successful, non defective and satisfied). Its objective is rather to describe theoretically under which conditions conversations are successful, non defective and satisfied.

Applications of the theory to the analysis of replies

Let us apply the logic of discourse to the analysis of replies to master speech acts in conversations with a proper discursive goal. Inspired by Wittgenstein, Searle and I wrote: "The key to understanding the structure of conversations is to see that each illocutionary act creates the possibility of a finite and usually quite limited set of appropriate illocutionary acts as replies. Sometimes the appropriate illocutionary act reply is very tightly constrained by the act that precedes it, as in question and answer sequences; and sometimes it is more open, as in casual conversations that move from one topic to another. But the principle remains that just as a move in a game creates and restricts the range of appropriate countermoves so each illocutionary act in a conversation creates and constrains the range of appropriate illocutionary responses."¹³ Protagonists of a conversation can react non verbally to previous utterances in order to satisfy them. When they make a reply, they react verbally in the conversation .

Replies are often important and sometimes decisive. They determine how to continue the conversation. I agree with Searle that there are times in ordinary conversations where one speaks of the weather and ask questions about the health of others only to enjoy the pleasure of speaking to others. The collective intention of speakers is sometimes to speak and talk for talking's sake. In that case, the requirement of relevance is rather an external constrain on speech acts coming from general principles of practical reason. However, the logic of discourse, as I conceive it, only treats of conversations provided with an internal discursive goal and its theory of success require the performance of master speech acts standing in certain relations. So discursive constrains turn out to be much stronger than Searle thinks. Relevance is an internal constrain on conversations whose goal is internal to them *qua* conversations.

As we will see, the form of relevant replies to a master illocutionary act is quite determined by the form of that illocutionary

¹³ *Foundations of Illocutionary Logic, op. cit.* (p 11).

act given the discourse type of the conversation in course and its background.

Here are some general remarks on the matter. For the sake of clarity, I will apply my analysis to the following conversation that was held in a bookstore in Montreal:

(1) The potential buyer (hereafter B): “Good morning! Are you a salesperson here?” (2) The potential salesman (hereafter S): “Yes” (3) B: “Do you have *Hamlet* ?” (4) S: “The original English book or a French translation?” (5) B: “A French translation” (6) S: “Here it is.” (7) B: “Thank you!” (8) S: “It is a very good translation in a nice collection.” (9) B: “How much does it cost?” (10) S: “Let me see! 30\$” (11) B: “That is very expensive.” (12) S: “There is another cheaper edition.” (13) B: “Really?” (14) S: “In this collection it costs less than 20\$.” (15) B: “O.K I want it” (16) S: “Unfortunately, I don’t have it in stock. Do you want me to order it for you? I’ll get it soon.” (17) B: “Yes.” (18) S: “Please, fill this order form!” (20) B: “Here it is! Good bye!” (21) S: Thank you! I’ll phone you as soon as I get it. Good bye!”.

The preceding conversation was a successful negotiation of the purchase and sale of a book. The two protagonists achieved the deliberative point in committing each other reciprocally to buying and selling a book on order.

Which kinds of replies should a hearer make to a previous important utterance in a conversation?

1. Suppose that the hearer does not understand the sense or the reference of an expression, or does not know the value to give to a free variable or how to disambiguate a sentence used in that utterance. Then he should react in order to understand what the speaker has said. He should ask the speaker to be more explicit. This explains utterance (4) in the preceding conversation.

2. Often speakers do not speak literally in a conversation. They are ironic, make metaphors, indirect speech acts and conversational

implicatures. The basic units of a conversation are the illocutionary acts that speakers attempt to perform by their utterances, no matter whether they are literal or not. As Searle¹⁴ and I¹⁵ pointed out, in order to get understood, the speaker who means something else than what he says relies on various mental capacities and attitudes of the hearer: first the hearer's knowledge of the meaning of the sentence used and his ability to identify the literal illocutionary act, secondly their mutual knowledge of certain facts of the conversational background and finally the hearer's ability to make inference on the basis that the speaker respects conversational maxims. Suppose that the hearer understands the literal illocutionary act. But he does not know whether he should take into consideration a fact of the conversational background that would oblige the speaker to speak non literally given the conversational maxims. In that case the hearer should again ask the speaker to say what he means. For example, the salesman could have wondered whether the buyer indirectly requested to see the book by way of asking (3). So he could have asked him: "Do you want to see the book?". But he thought that it was really an indirect request. So he reacted non verbally by giving the book (6). By saying "Thank you!" the buyer confirmed his non literal interpretation. If however he had replied "No need to give me the book. I just wanted to know if you have it.", he would have specified that he only wanted to ask the literal question. As Nancy cognitive psychologists pointed out¹⁶, speakers can make a linguistic exchange in order to fix together the interpretation to give to a previous utterance that is ambiguous or could be non literal. Their intervention then clarifies the meaning of that utterance. Inter-comprehension is often made by default as in (6) and (7). In considering utterances within the conversations to which they belong, the logic of discourse gives a new perspective to the theory

¹⁴ See *Expression and Meaning*, *op. cit.*

¹⁵ See my articles « Non Literal Speech Acts and Conversational Maxims » in E. LePore & R. Van Gulick (eds), *John Searle and His Critics*, Blackwell, 1991 and « Formal Pragmatics and Non Literal Utterances » in *Linguistische Berichte*, Vol 8, 1997.

¹⁶ Trognon A. & Brassac C., "Speech Act Theory and the Logic of Intercomprehension" forthcoming in D. Vanderveken & Kubo S. (eds.), *Essays in Speech Act Theory*, John Benjamins.

of meaning. Meaning turns out to be finer and less dependent upon the single point of view of the agent of the utterance.

3. Once the hearer has understood the attempted illocutionary act of a previous utterance, he should still react when certain felicity conditions are not fulfilled in the conversational background. The speaker could ignore the fact that aspects of the background are incompatible with the non defective performance or satisfaction of his utterance. When the utterance is central, however, the intelligent hearer should reply by saying that the speaker cannot perform the illocutionary act in question, that its presuppositions are false, that he is insincere or that the attempted illocutionary act is not entirely satisfied or satisfiable. Sometimes, the illocutionary act is satisfiable but not immediately or only if the speech situation is changed. So the resulting linguistic exchange can have important consequences. Speakers can be brought to change the background or to revise their intentions. For example, after the buyer's indirect refusal (11) to buy the first book, the bookseller replies by offering him (14) a cheaper one. When he sees that he cannot keep his promise, he then proposes to the buyer that he order it for him (15).

In conversations interlocution is creative. Speakers have intelligently to coordinate their utterances in order to achieve their discursive goals. They manifest a practical and theoretical minimal rationality in their conversations. An important objective of the logic of discourse is to analyze that interpersonal minimal rationality.

COMPLEXIDADE SINTÁTICA EM PORTUGUÊS BRASILEIRO E EM INGLÊS

Ana Cristina GOUVÊA^{1,2} & David POEPEL¹

Laboratório de Neurociência Cognitiva da Linguagem, Departamento de Linguística,
University of Maryland¹ e Capes Brasil²

Introduction

One of the aims of sentence processing research and neurolinguistic research is to understand which processes underlie our ability to understand a sentence. Much of the literature in the field of sentence processing deals with *ambiguous* sentences, seeking to establish the processing strategies that we make use of when parsing a sentence. In contrast, *unambiguous* sentences have received less attention in the literature. This work examines the processing of unambiguous sentences – relative and conjoined sentences – in order to establish the processes responsible for understanding these sentences and their differences in complexity.

Rapid Serial Visual Presentation (RSVP), a technique not often exploited in the sentence processing literature, is used to study the processing of relative and conjoined sentences in two languages: English and Brazilian Portuguese (BP).

Data from acquisition, neuropsychology, sentence processing and brain imaging show that object center-embedded relative clauses (e.g. 2) are more difficult to be parsed than subject center-embedded relatives clauses (e.g. 1) and that relative clauses (e.g. 1 and 2) are more difficult to be parsed than conjoined sentences (3):

- (1) The man that is pinching the woman is talking to the child.
- (2) The man that the woman is pinching is talking to the child.
- (3) The man is pinching the woman and is talking to the child.

These findings are examined in English and BP. Another type of relative clause –subject (e.g. 4) and object (e.g. 5) right branching relative clauses – is also investigated in order to determine the interactions between type of embedding (center X right) and type of relative clause (subject X object):

- (4) The child is talking to the man that is pinching the woman.
- (5) The child is talking to the man that the woman is pinching.

Section 1 introduces the RSVP experiment and the details about the RSVP technique. Section 2 presents the Brazilian Portuguese results and section 3 the English results. Section 4 discusses the results and an explanation for our findings.

Experiment using RSVP

Rapid Serial Visual Presentation is a technique first used by Forster (1970) in which words of a sentence are presented rapidly and consecutively in the same spot on a computer screen. Since RSVP presents words rapidly, syntactic processing is affected.

RSVP has not been used often in sentence processing experiments. In this paper, RSVP is used because we want to exploit the effects of “stressing” the parser while subjects read different types of relative sentences and conjoined sentences.

In the present RSVP experiment, subjects were shown subject and object center embedded relative clauses, subject and object right branching relative clauses and conjoined sentences. It is worth examining if complexity is modulated only by the type of relative (subject versus object) or also by the type of embedding (right versus center embedding). Also, the difference between relative clauses and conjoined sentences is minimized by comparing conjoined sentences with subject right branching clauses:

- (6) The child is talking to the man_i that _{-i} is pinching the woman.
- (7) The child is talking to the man and ₋ is pinching the woman.

As the examples above shown, the difference between subject right branching relatives and conjoined sentences is only the presence of the relative pronoun in the first case and the conjunction in the second case. This is different from other experiments where conjoined sentences were compared to center-embedded clauses. It is important to know if in this situation conjoined sentences are still easier to process than relative clauses.

In subject right branching relative clauses (e.g. 6), the NP “the man” is interpreted as the subject of the relative sentence. To do this, this NP needs to be stored and rehearsed in working memory until the point it finds the gap position to which it should be attached. At this point, the NP is reactivated and interpreted as the subject of the relative sentence. When reactivating the NP, the parser does not need to scan a huge piece of structure while looking for the NP that should be linked to the gap. The position occupied by the NP is close to the gap position.

However, in conjoined sentences (e.g. 7), to interpret the NP “the child” as the subject of the second matrix clause, the parser has to scan all the first clause to find the NP that should occupy the subject position of the second matrix clause. Thus, reactivation of the NP in the conjoined sentence obliges the parser to cross some amount of structure (various phrases) until it finds the NP that should be linked to the subject position of the second clause. This means that the structure has to be maintained in working memory until the parser finds the NP “the child”.

Thus, the expectation is that when comparing conjoined and subject right branching relatives, conjoined sentences should not be easier than relative clauses because the parser has to scan much more structure in a conjoined sentence compared to a subject right branching relative clause. This obliges a conjoined structure to be kept longer in working memory than a subject right branching relative clause.

Each word of the sentence was presented on a computer screen for 200 ms with 0 ms inter-word interval. This rate was chosen based on Poeppel’s (in preparation) results showing that subjects perform well in an experiment with comparable sentence structures. The purpose of using this rate is to make subjects perform above chance and at the same time create difficulties for the normal processing of the sentences.

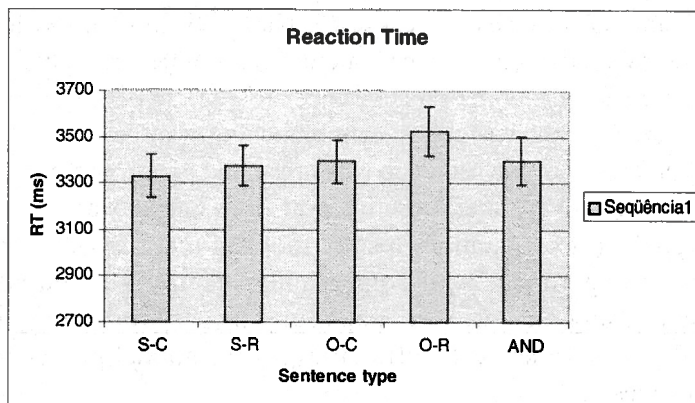
After all the words of the sentence were presented, the subject had to judge if the sentence was grammatical or not. Ungrammatical sentences were sentences missing constituents (e.g. the child is talking to that is pinching the woman) or sentences with too many constituents (e.g. the clown is pushing the woman that the thief is kicking the woman). Reaction times and number of errors are measured in all the sentences.

Brazilian Portuguese Results

Sixteen Brazilian Portuguese native speakers (age ranging from 22 to 37; 15 right-handed; 6 women; no vision problems) participated in the experiment. Reaction time and number of comprehension errors were measured while subjects were judging if the sentences were grammatical or not.

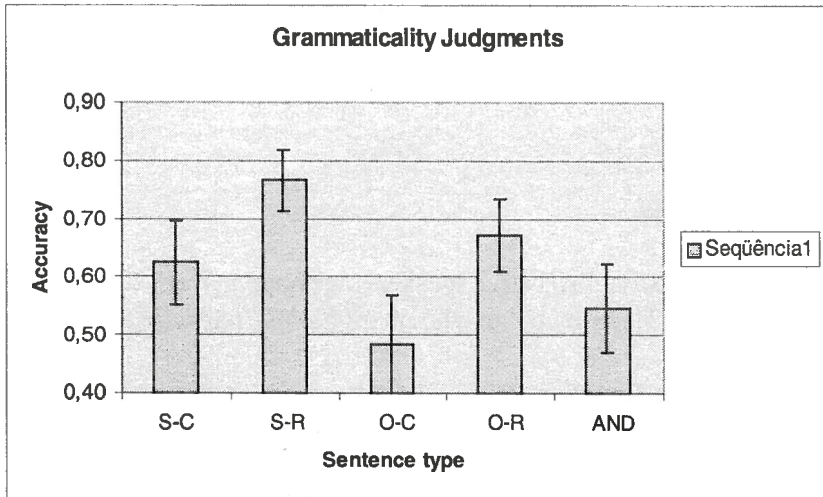
Reaction time revealed no significant effect of sentence type as shown by the analysis of variance: ($F(4,75)=0.57, p=0.69$). There was a non significant trend for right-branching object relatives (O-R) being longer as shown in figure 1 (S-C: subject center-embedded clauses, S-R: subject right branching clauses, O-C: object center-embedded clauses, O-R: object right branching clauses and AND: conjoined sentences):

Figure 1 – Reaction Time in Brazilian Portuguese



The analysis of variance of grammaticality judgments performance shows a marginally significant effect of sentence type $F(4,75)=2.38, p=0.058$). In particular, whereas center-embedded clauses and conjoined sentences yielded performance near chance levels (0.63, 0.48 and 0.54 respectively), right-branching relative clauses were associated with better performance (0.67 and 0.77):

Figure 2 – Grammaticality Judgments in Brazilian Portuguese



Subject center-embedded relatives (S-C:0.63) were more difficult than subject right branching relatives (S-R:0.77), the planned comparison showing a marginally significant effect of sentence type ($p=0.06$). Object center-embedded relatives (OR-C: 0.48) were also more difficult than object right branching relatives (OR-R: 0.67), ($p=0.04$).

These results show that center-embedded relative clauses were more difficult to process than right branching relative clauses in Brazilian Portuguese. We call this the center-embedding effect.

When comparing subject (S-C:0.63) versus object (O-C: 0.48) center-embedded relative clauses and subject (S-R:0.77) versus object (O-R:0.67) right-branching relative clauses, no significant effect was found. Nevertheless, there is a tendency for object relatives to be more

difficult than subject relatives. An increase in the number of subjects could reveal a significant result in these cases.

When comparing subject right branching relatives and conjoined sentences, conjoined sentences (0.54) were more difficult than subject right branching relative clauses (0.77) ($p=0.025$). This is exactly what is expected if the distance (number of phrases) between the gap and the head taxes working memory and increases complexity in these cases.

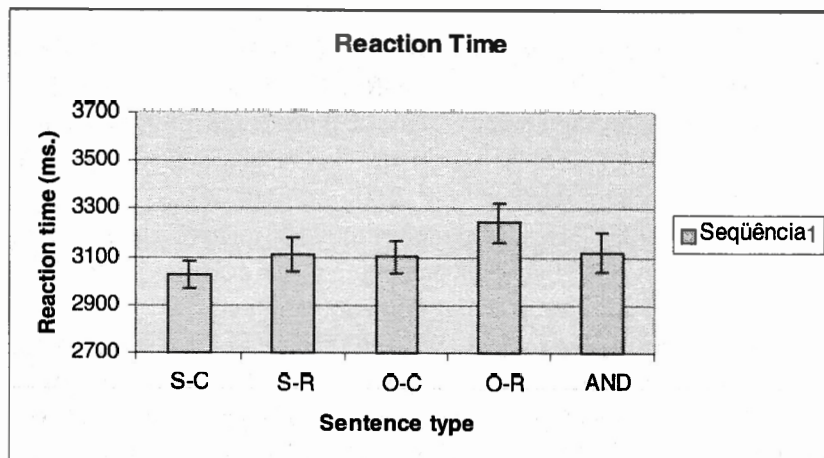
To summarize, in Brazilian Portuguese, center-embedded relatives were more difficult than right branching relatives. There is a tendency for object relatives to be more difficult than subject relatives and finally conjoined sentences were more difficult than subject right branching relative clauses.

English Results

Thirty-six English native speakers (age ranging from 20 to 41; 30 right-handed; 21 women; no vision problems) participated in the experiment.

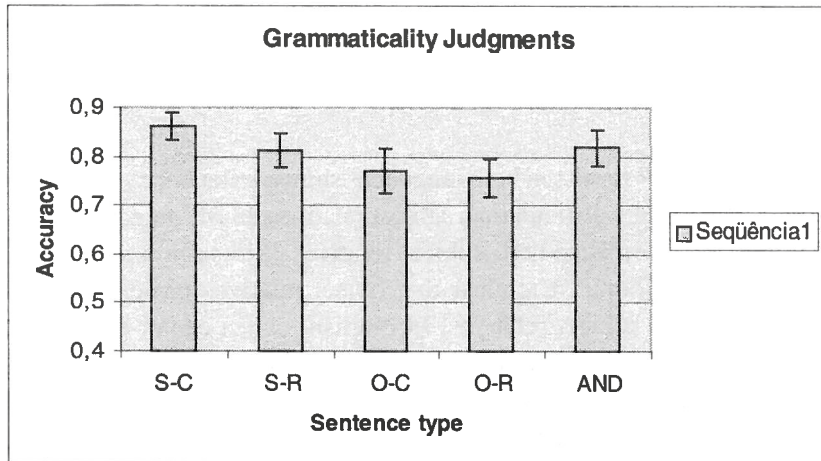
As in the Brazilian Portuguese data, reaction times showed no significant effect of sentence type: $F(4,175)=1.19$, $p=0.3$):

Figure 3 – Reaction time in English



The grammaticality judgments analysis showed significant results. The omnibus ANOVA did not show a significant effect of sentence type ($F(4,175) = 1.21, p=0.3$). Planned comparisons did reveal significant sub effects, however:

Figure 4 – Grammaticality Judgments in English



Contrary to Brazilian Portuguese, there was no center-embedding effect in English. Subject center-embedded relative clauses were not more difficult than subject right branching relative clauses ($p=0.1$). Neither were object center-embedded clauses more difficult than object right branching relative clauses ($p=1.6$).

When comparing subject center-embedded relatives (S-C:0.86) with object center-embedded relatives (O-C:0.77), a significant effect on sentence type was found ($p=0.04$). When comparing subject right branching relatives (S-R:0.81) with object right branching relatives (O-R:0.75), no significant effect on sentence type was found ($p=0.1$), although there is a clear tendency for object right branching relatives to be more difficult than subject right branching relatives.

Subject right branching relative sentences were also compared to conjoined sentences ($p=0.4$). As predicted in section 1, conjoined sentences were not easier than right branching relative clauses. In this case both types presented the same performance (0.81).

Thus, in English, object relatives are more difficult than subject relatives independent of the type of embedding (right versus center), contrary to Brazilian Portuguese. In both languages, conjoined sentences were not easier than subject right branching clauses. In English the difficulty was similar (0.81) and in BP conjoined sentences were, in fact, more difficult than subject right branching relative clauses.

Discussion

The RSVP results in both languages showed a tendency for object relatives to be more difficult than subject relatives. In BP, object relatives had worse performance than subject relatives. Although a significant effect was not found, it is clear that object relatives presented more difficulties than subject relatives. In English, object center-embedded relatives showed significantly worse performance than subject center-embedded relatives and object right branching relatives showed a tendency to be worse than subject right branching relatives.

These results are compatible with the literature. Several experiments using different techniques found that object relatives were harder to process than subject relatives.

One surprising result was the finding that center embedded clauses are harder to process than right branching clauses in Brazilian Portuguese. In the RSVP results, there is a clear cross-linguistic difference between BP and English. In English, the type of embedding (center or right) did not contribute to increase the difficulty in processing relative sentences as in BP. This finding has to be explained. Gouvea (2000) offers a detailed explanation for this cross-linguistic difference¹. This paper mentions Gouvea's explanation.

Gouvea (2000) claims that right branching relatives should be easier than center-embedded relatives, adopting Gibson's (1998)

¹ Gouvea (2000) also discusses three different working memories metrics (Caplan and Waters 1999, Gibson 1998 and King and Just 1991) and compares their complexity predictions to the RSVP results. If Gouvea's explanation is correct, only one of these metrics accounts for our data – Gibson 1998.

complexity metric. Gouvea suggests that in English, right branching relative clauses are not easier than center-embedded relative clauses because in English right branching relatives are ambiguous at the point where the relative pronoun “that” is parsed. This ambiguity occurs because English allows extraposition from a relative clause as in (8):

(8) Any girl_i could break the table easily that_i takes karate lessons. (Frazier 1996, p. 98)

In (8) the relative clause is extraposed, modifying the NP “any girl”. Thus, in sentences where there is a right branching relative clause there is an ambiguity at the point where the relative pronoun is parsed – the relative clause can be attached to the object noun phrase or to the subject noun phrase.² This ambiguity increases the difficulty to parse right branching relatives in English. As a consequence center-embedded relative clauses are not more difficult to parse than right branching relative clauses as should be expected.

In BP, relative clauses cannot be extraposed. Sentence (8) is ungrammatical in BP. BP does not allow attachment of the relative clause to the subject in (8). The relative clause has to be attached to the object in BP. Thus, when parsing a right branching relative clause there is no ambiguity at the point where the pronoun is parsed. Since there is no ambiguity, the difficulty in processing right branching relative clauses in BP does not increase as in English. Therefore, center-embedded relative clauses are more difficult than right branching relative clauses as expected.

In the RSVP experiment, subject right branching relatives were also compared to conjoined sentences. Conjoined sentences were not easier than subject right branching relatives. In BP conjoined sentences were significantly harder than subject right branching relatives. This is important, since in general it has been claimed that relative sentences are more difficult to process than conjoined sentences. These results show that the generalization is not absolute. Not all types of relative

² Nevertheless, in English, there is an object attachment preference in these cases. Gouvea (2000) accounts for this preference.

sentences are more difficult than conjoined sentences. Quite the contrary, relative sentences can be easier than conjoined sentences as is the case in BP.

If right branching relative clauses have their complexity increased because of the ambiguity at the point where the relative pronoun is parsed as proposed in Gouvea (2000), then the absence of difficulty between right branching relative clauses and conjoined sentences in English is explained. Right branching relative clauses should be easier than conjoined sentences since the distance between the gap and the head is smaller in subject right branching relative clauses than in conjoined sentences. This difference does not occur in English because right branching relative clauses are difficult in English in consequence of the possibility of extraposition of the relative clause³.

Acknowledgments

This research was supported in part by UMCP Department of Linguistics and in part by Capes/Brazil. We would like to thank Stephen Crain and Amy Weinberg for helping us to elaborate the experiments and to explain the data, and Colin Phillips for discussing the data with us. Virginie Van Wassenhove helped us to test subjects (and with many others things). Last but not least, we thank the Brazilians in the department (Acrisio Pires, Cilene Rodrigues and Maximiliano Guimaraes).

References

- Caplan, D. & Waters, G. 1999. Verbal working memory and sentence comprehension. *Behavioral and brain Sciences*, 22, 77-126.
- Forster, K. 1970. Visual perception of rapidly presented word sequence of vary complexity. *Perception and Psychophysics*, 8, 215-221.

³ Other cross-linguistic studies as well as the use of different methodologies (behavioral techniques and brain imaging techniques) are expected to confirm these findings and to shed light into this intriguing aspect of sentence processing.

- Frazier, L. & Clifton, C. 1996. *Construal*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Gibson, E. 1998. Linguistic complexity: locality of syntactic dependencies. *Cognition* 68, 1-76.
- Gouvea, A. C. 2000. *Working memory and theories of syntactic complexity*. Doctoral Dissertation Paper.
- King, J. & Just, A. 1991. Individual differences in syntactic processing: the role of working memory. *Journal of Memory and Language*, 30, 580-602.
- Poeppel, D. 2000 (in preparation).

ENCONTROS

A revista científica no próximo século

REVISTAS BRASILEIRAS EM LETRAS E LINGÜÍSTICA

Luiz Antônio Marcuschi

Universidade Federal de Pernambuco – UFPE

Língua e identidade: a necessidade ou não de uma lei de defesa e proteção do idioma

CONSIDERAÇÕES EM TORNO DO PROJETO DE LEI DE DEFESA, PROTEÇÃO, PROMOÇÃO E USO DO IDIOMA APRESENTADO À CÂMARA DOS DEPUTADOS PELO DEPUTADO ALDO REBELO

José Luiz Fiorin

Universidade de São Paulo – USP

REVISTAS BRASILEIRAS EM LETRAS E LINGÜÍSTICA¹

Luiz Antônio Marcuschi

Universidade Federal de Pernambuco – (UFPE)

lumarc@elogica.com.br

Observações preliminares

As observações que se seguem a respeito de como deveríamos ou poderíamos nos portar nos próximos anos em relação a periódicos científicos nas áreas de Letras e Lingüística (L&L), bem como as informações constantes na listagem de revistas anexa formam um subsídio preliminar para reflexão e conferência. Num segundo momento, discussões técnicas, levantamentos mais completos e atualizados deverão confirmar ou rever as propostas e os dados. É possível que algumas revistas arroladas não mais existam e várias outras sequer tenham sido incluídas por simples desconhecimento de minha parte.² O ideal seria que as áreas de L&L ainda dispusessem da publicação que já existiu por alguns anos, ou seja, os *Sumários Correntes de Periódicos em Letras e Lingüística*.³ Esse poderia ser um instrumento bastante útil na divulgação da produção científica recente e atualizada. Seu formato poderia ser o de uma informação via *Internet* para uma atualização permanente, tal como existe em algumas outras áreas.

¹ Esta comunicação foi apresentada na programação científica da ABRALIN durante a 52ª Reunião Anual da SBPC, em Brasília, de 8 a 14 de julho de 2000. O simpósio em que o texto foi apresentado estava a cargo da profa. Leila Barbara (PUC-SP), tendo ainda participado da mesa o prof. Wilson José Leffa (UCPEL).

² Algumas revistas estão desativadas, mas a indicação deste dado é difícil e somente uma revisão das informações aqui prestadas pode dar maior precisão a este aspecto. Agradeço à atual presidente da ANPOLL, Profa. Freda Indursky, o apoio na correção destes dados. Uma versão completa desta relação deverá ser divulgada pela ANPOLL no seu portal pela INTERNET.

³ Esta publicação, que chegou ao quinto número sob a orientação do prof. Ulf Gregor Baranow, não teve continuidade. Incluía periódicos nacionais e estrangeiros, estampando apenas o sumário de cada um deles. Só apresentava periódicos que se encontrassem em alguma biblioteca brasileira a fim de que pudessem ser acessados com facilidade.

A Produção Científica e sua Divulgação

Pode-se perguntar **para que servem as revistas científicas**, cujas publicações têm hoje mais prestígio que os textos em coletâneas ou até mesmo os próprios manuais. A resposta seria simples: servem como veículo fácil, econômico e rápido para divulgar o conhecimento científico produzido naquele momento. Trata-se de uma estratégia de divulgação imediata, mas que não pode perder de vista a qualidade da produção divulgada. Daí a importância de uma política editorial explícita e um comitê editorial atuante. Em princípio, as revistas deveriam circular com mais agilidade entre os pesquisadores e os estudantes de uma dada área, mas o que se verifica não é bem isto. É surpreendente constatar que nos Cursos de Graduação, a grande maioria dos alunos sequer sabe o nome de alguma revista e poucos as consultam. Parece que a publicação de revistas e seu consumo está ainda restrito à Pós-Graduação.

Que produção merece divulgação? Em princípio, partindo da hipótese de que todo o trabalho científico merece respeito e deve oferecer qualidade, pode-se dizer que toda produção científica merece divulgação. Olhando com atenção as revistas existentes, percebe-se que este não é o caso: há revistas que não são boas. Portanto, aspecto importante, que deverá receber uma definição mais detida tanto por parte dos órgãos de fomento quanto da comunidade, é o que diz respeito ao que se deve considerar como **produção científica**.⁴ Embora cada área tenha uma percepção do assunto, deve haver algumas regras gerais, sendo necessário, certamente, respeitar critérios específicos de cada área. Todos concordam em que a identificação da produção científica é essencial porque serve como indicador da vitalidade da área.

⁴ Neste momento não me deterei em todos os aspectos da questão e sim apenas às revistas. Mas será de grande importância abrir um debate sobre o tema abrangendo todo o leque de produção para definir o que entendemos por produção científica em nossas áreas. Por exemplo, em relação a trabalhos em jornais diários, em revistas de divulgação ao grande público e em revistas não especializadas; ou então o caso do valor de livros, capítulos de livros, relatórios técnicos não publicados, mas acessíveis em algum local certo; ou os trabalhos publicados em anais de congressos, resultados de estudos em grupo, divulgação pela Internet e assim por diante.

Ao lado dessas questões, poderíamos indagar ainda o seguinte: **quem publica?** No geral, publicam os docentes e pesquisadores da Pós-Graduação, mas já temos revistas de Graduação sendo publicadas. No geral, parece claro que é a Pós-Graduação que oferece hoje o maior contingente de publicações. Contudo, o mapeamento da autoria dos artigos em revistas está por ser feito e merece um trabalho a parte.

Outro aspecto interessante a ser aqui observado é o que diz respeito a **quem edita revistas**. Isto pode ser observado de dois ângulos: (1) no geral, são instituições ou cursos que editam as revistas e não editoras; isto pelo menos no Brasil (2) não temos a tradição de um editor qualificado (treinado para este fim) e os Cursos ou as Instituições vão atribuindo a tarefa editorial, em rodízio, para coordenadores ou indivíduos que disponham de tempo para isso, quando de fato a editoração não pode ser feita de forma tão amadorística. Não temos ainda uma cultura sólida da editoração de revistas e do “editor” técnico.

Quantas revistas temos? Não existe ainda uma relação das revistas publicadas no Brasil na áreas de L&L.⁵ Também não sabemos ainda como se acham as publicações em relação à sua indexação em nossas áreas. É provável que com o tempo tenhamos mais informações e visibilidade sobre a questão. Há uma revista das áreas de L&L produzida pela Graduação, mas resolvi incluí-la pelo simples fato de ser específica e ter uma política editorial muito clara.

Seria de utilidade saber quais são os órgãos mais importantes, de maior impacto e com mais trabalhos citados. Mas esse índice de citação não está nem perto de ser cogitado entre nós já que não indexamos as revistas.

⁵ Problema adicional é o que deveria ou não contar como revista nas áreas de L&L. Veja-se o caso da revista *CULT* que tem como subtítulo “*Revista Brasileira de Literatura*”. Trata-se de um órgão de L&L no sentido técnico do termo ou apenas de uma revista comercial? Não inclui esse periódico mensal entre as revistas técnicas por pura falta de segurança quanto ao critério que deveria seguir. Mas pode-se incluí-la, desde que assim se decida. Outra revista é a *Tempo Brasileiro*, que em boa parte é uma revista também de L&L, mas não tem o mesmo perfil em todos os casos. Há ainda algumas revistas de Educação que são muito mais voltadas para a área de L&L do que para a educação como tal. Cito por exemplo *Instrumento – Revista de Estudo e Pesquisa em Educação*, produzida na UFJF, desde 1999.

Proliferação de revistas

Não é novidade, nem é de hoje a imensa pressão exercida pelas instituições de ensino e pesquisa e pelos órgãos de fomento no quesito publicações. Especialmente a partir do momento em que se instituiu a GED (Gratificação de Estímulo à Docência) em que a publicação passou a contar pontos indispensáveis. Não se trata de tê-las em quantidade, mas em qualidade. De certo modo, há um consenso entre a comunidade dos pesquisadores de que a **revista científica** é a forma mais rápida e eficiente para circulação das idéias. Daí sua proliferação entre nós. Mas uma proliferação sem controle e de qualidade discutível.

O levantamento anexo, com dados preliminares, provavelmente não completos, mostra um fato curioso e até agora desconhecido. A grande proliferação de revistas deu-se na década de 90, especialmente na sua segunda metade. Dos 121 periódicos aqui listados para nossas áreas, 50 (41%) surgiram nos anos 90. Os mais antigos são dois do início dos anos 50, e nos anos 60 surgiram outros 2, sendo que nos anos 70 foram criados 14 (12%) periódicos; nos anos 80 foram 21 (17%) e quase todos na primeira metade dos anos 80. Para 31 (26%) dos periódicos não foi possível identificar a data de início. É curiosa essa trajetória, pois sabemos que nos anos 70 surgiu a PG e entre 80-85⁶ deu-se o melhor período para a capacitação e equipagem da PG e depois disto foram os anos 94-98 com alguns convênios interessantes e sobretudo com a exigência de publicações para as avaliações em função da GED. Isto significa que reagimos ao sabor das verbas e das pressões e não por um planejamento de produção. Tudo indica que o aumento de produção reflete **pressões institucionais** e não necessariamente maior investimento na pesquisa por parte dos pesquisadores.

⁶ Embora não tenha sido a única razão, mas certamente foi importante a criação da ANPOLL que muito contribuiu, com a formação dos GTs, para o aumento da produção científica e a proliferação de revistas. Também o fortalecimento de outras Associações Científicas (ABRALIN, ABRALIC, ALAB) e o surgimento de sociedades lingüísticas regionais, tais como o GEL, GELNE, ASSEL e outras, contribuiu para a ampliação de órgãos de publicação, já que cada qual tenta produzir sua revista.

Deve-se, no entanto, observar que nos anos 90 aumentou consideravelmente o número de doutores, já que os Cursos de Doutorado quase que duplicaram nesse período. Assim, com o aumento de Cursos e de Doutores, bem como de eventos científicos, foi necessário dar evasão a toda essa produção. Por outro lado, notou-se também que muitos Cursos de PG iniciaram a publicação de artigos de teses e dissertações (transformação tese/dissertação em artigo pela maior facilidade de publicação).

Não obstante todas essas circunstâncias, parece pouco aconselhável que cada Curso de PG tenha sua revista, pois isto acaba por originar uma infinidade de revistas em sua maioria paroquiais⁷. Um Conselho Editorial de caráter nacional é até mesmo internacional para a revista não é garantia de qualidade, pois tudo dependerá de como o editor usa seu conselho para pareceres. Não se trata de impedir o surgimento de revistas científicas, mas de estimular uma produção de qualidade. Já houve quem propusesse a fusão de revistas para que sobrevivessem poucas, porém boas. Não creio que se possa fazer uma tal proposta sem um estudo muito profundo da questão, pois isto equivaleria a tirar parte da liberdade de decisão dos programas de PG e limitar as iniciativas.

Seja como for, no futuro deveremos pensar em sistemas de produção que não tenham os Cursos como base de sustentação e sim as sociedades científicas, correntes teóricas ou grandes linhas temáticas. Poderia haver muitas revistas, mas todas com identidade. Além disso, ao invés de haver muitos títulos haveria maior número de fascículos anuais e regularidade na edição.

Como comprovação do que estou afirmando, é só surgir uma primeira crise séria de financiamento à PG e muitas das revistas atuais não serão mais editadas ou terão sua periodicidade comprometida.

Já é o momento de se fazer uma discussão mais completa a respeito das publicações em nossas áreas não só em relação às revistas, mas também em relação aos anais e aos livros e coletâneas de textos. Embora haja uma certa “exuberância” editorial nas nossas áreas, não se tem a

⁷ Ao se observar o panorama das revistas, pode-se imaginar que se trata de uma questão de **prestígio institucional** o fato de dispor de uma ou mais revistas. Pois isto é sempre indicado com orgulho em páginas centrais dos folhetos de divulgação das instituições.

menor idéia de seu quantitativo. Também aumentou a participação das editoras comerciais bem como das editoras universitárias. Seria interessante se alguém se dedicasse a esse levantamento nos anos 90.

Profissionalismo editorial

Não são muitas as revistas científicas em L&L que poderiam ser tidas como de **produção, distribuição e cuidado profissionais**. Muitas são relativamente amadorísticas. Se tomarmos as revistas de Universidade renomadas do país, veremos que 44 (36%) das 121 revistas não têm ISSN indicado. A maioria não informa a periodicidade, algumas sequer trazem o endereço e 31 (25%) não tem a informação sobre o ano de início da publicação. Isto para ficar apenas no que se refere a um aspecto estritamente formal. O curioso é que há revistas que sequer apresentam o endereço para correspondência e não indicam a vinculação institucional. Não sabemos se são números avulsos ou não.

Quanto à **padronização**, em termos de cuidado na forma de citação, dados bibliográficos e marcas características, não se observa regularidade. Falta a muitas de nossas revistas um projeto gráfico, uma definição de tratamento textual e todo tipo de uniformização. Isto é lamentável e afasta nossas revistas do mercado internacional. Já o simples manuseio torna muitas destas revistas desagradáveis. Deve-se, no entanto, dizer que o cuidado vem aumentando sensivelmente e as revistas mais atuais já estão com formato e requisitos técnicos bem mais planejados.

Dois aspectos são preocupantes: primeiro, a falta de **periodicidade** e, segundo, a péssima **distribuição e divulgação**. Creio que ambos os aspectos estão juntos e são responsáveis pelo encalhe das revistas e por sua não circulação. Os programas de PG e todos os demais editores de revistas deveriam tomar a si o encargo de uma divulgação mais sistemática entre as instituições, bibliotecas e pesquisadores. Deveria ser criado algo assim como um sistema automático de troca ou intercâmbio entre todas as revistas existentes (pelo menos as institucionais), de maneira que isto propiciaria que todos dispusessem das coleções para consulta.

Proposta para uma política de periódicos científicos em L&L

Propor uma política editorial para revistas científicas numa dada área é sempre um empreendimento temerário, mas necessário. Nas diversas oportunidades em que me encontrei com colegas e discuti a questão, ouvi posições muito variadas, mas duas delas foram recorrentes e quase opostas, podendo ser aqui preliminarmente discutidas como alternativas. São elas:

- a) **deveria haver muitas revistas** para que se pudesse publicar tudo o que se produz, já que não é fácil ter acesso às revistas consagradas, especialmente quando não se é de grandes centros ou não se frequenta certos círculos;
- b) **deveria haver um número limitado de revistas** para que só se publicasse o que é bom e não houvesse uma proliferação de trabalhos fracos ou inúteis.

Seguramente, as duas propostas têm seus prós e contras. Contudo, pondero que no caso de uma proliferação exagerada de revistas, como vem ocorrendo em nossas áreas no momento, teremos dificuldade de discernir entre o que é bom e o que não é. Uma mesma revista às vezes traz dois textos bons e 5 ruins, sendo que os dois bons se perdem porque a revista é tratada como ruim em seu todo. Por outro lado, de nada serve publicar de tudo já que isso não vai ajudar em nada além de ajudar os autores a terem currículos com títulos publicados. A multiplicidade sem avaliação é um problema sério porque não preserva a qualidade e só dá atenção para a quantidade. O argumento aduzido para a falta de acesso aos periódicos mais conhecidos e conceituados não é válido, pois basta ter um bom trabalho que ele terá colhida em bons periódicos. Não é necessário publicar 30 textos ruins ou medianos por ano. Bastam 3 ou 4 bons.

Quanto à política da qualidade, com redução do número de periódicos, trata-se de um ideal de difícil realização, pois cada curso quer ter sua identidade preservada. Além disso, parece-me que deveria haver uma cultura mais desenvolvida para a análise dos textos por pareceristas.

Também seria necessário aumentar a periodicidade das revistas e torná-las mais profissionais no que tange à distribuição e assinaturas. A política editorial não deveria ser fechada ou então deveria haver revistas mais específicas de linhas teóricas ou de áreas de investigação. Um número reduzido ou uma política bem-pensada para os periódicos poderia disciplinar de maneira mais adequada a área. Mas isto teria o inconveniente do viés teórico predominante ou de correlações de forças nem sempre equilibradas.

Como se nota, tanto uma como outra dessas duas linhas teria inconvenientes bastante acentuados. Penso, pois, que se deveria achar uma terceira via que fosse uma espécie de compromisso entre ambas as aqui citadas e com isto se faria uma política mais clara em relação aos periódicos. Imagino que se poderia lançar estas idéias para início de discussão:

1. Nem todos os cursos precisam ter revistas científicas; seria possível unir vários cursos e fazer com que se produzissem revistas mais fortes e com periodicidade maior (ao invés de dois números anuais, fazer quatro, por exemplo).
2. Seria bom que houvesse mais revistas específicas de área (Letras e Linguística separadamente), pois assim se teria uma distinção mais clara na orientação e nas políticas editoriais. Para as revistas hoje mistas, poderia-se prever números temáticos alternados.
3. As novas revistas a serem criadas poderiam se preferencialmente ligadas a Sociedades Científicas e não a instituições universitárias. Isto lhes daria uma identidade temática e uma linha de investigação mais definida.
4. Os financiamentos seriam canalizados para todas as revistas habilitadas. Haveria uma melhor distribuição e uso das verbas.
5. Deveria ser providenciada uma sistemática de distribuição das revistas, profissionalizando-as, talvez com a colaboração direta de editoras comerciais. Também poderia ser pensada uma forma de realizar um intercâmbio automático e sistemático de todas as revistas.

Nossa área ainda não despertou para a **publicação editorial eletrônica**.⁸ E isto deverá acontecer em breve, pois não se admite hoje que uma área do conhecimento não tenha periódicos sistematicamente editados pela via eletrônica. Isto não equivale a apenas lançar na internet os trabalhos na forma como estão no papel. Trata-se de uma forma muito diferente de publicação. Falo em **revistas eletrônicas com características hipertextuais** e não em revistas atualmente impressas replicadas eletronicamente. Pois isto não seria suficiente. Este assunto é importante para o futuro. Seguramente, as revistas eletrônicas (reduplicação das atuais revistas em papel) é desejável pela facilidade que se teria em consultá-las, mas isso é pouco já que a tecnologia de revistas eletrônicas está bem mais avançada do que isso.

Palavras finais

As observações aqui trazidas servem como estímulo inicial para discussão. Imagino que este assunto é muito importante para que permaneça sem um debate mais amplo. Por isso mesmo estão sendo divulgadas estas reflexões mesmo que ainda iniciais.

De igual modo, a relação anexa é de suma importância pelo fato de estar divulgando pela primeira vez para a área uma listagem “quase-completa” dos periódicos existentes. Peço a todos os colegas que tiverem acesso a estes documentos, que me remetam informações complementares com correções (já que deve haver equívocos aqui) ou sugestões para novos dados a serem incluídos.

⁸ A revista **D.E.L.T.A.** encontra-se hoje na WEB, mas não se trata de uma revista eletronicamente produzida. Ela está lá apenas como reduplicação do texto em papel.

ANEXO

As revistas abaixo listadas foram elencadas sem obedecer a qualquer tipo de ordem. Certamente, teria sido bom definir algum critério, por exemplo, uma separação por área (Letras num grupo e Lingüística em outro), mas isto é praticamente inviável, com exceção de alguns poucos casos, pois as revistas em sua maioria ainda continuam mistas. Também teria sido bom colocá-las numa ordem cronológica pelo seu ano de surgimento. Ocorre, no entanto, que não se tem o ano de início de muitas delas. Quando se dispuser de informações mais detalhadas sobre as revistas, será possível estabelecer critérios mais rigorosos e mais sistemáticos tanto para sua classificação como para sua avaliação. Agradeço aqui aos inúmeros colegas que me deram estas informações e a prof^a Freda Indursky que estimulou este levantamento.

(1)

Nome da Revista:	Revista da ANPOLL	
ISSN: 1414-756-4	Data de início: 1995- ...	
Endereço:	Departamento de Lingüística – FFLCH/USP Av. Prof. Luciano Gualberto 403 Cx. Postal 8105 05508-900 São Paulo SP	
Tem Corpo Editorial: sim	Tem política editorial informada: sim	
Instituição de vínculo: Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Letras e Lingüística – ANPOLL		
Observações: Publicação semestral. E-mail: fl@edu.usp.br ou pubflch@edu.usp.br Home-page: http://www.usp.br/flch/flch.html		

REVISTAS BRASILEIRAS EM LETRAS E LINGÜÍSTICA

(2)

Nome da Revista:	D.E.L.T.A - Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada	
ISSN: 0102-445	Data de início: 1985- ...	
Endereço:	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo Departamento de Lingüística R. Monte Alegre, 984, 05014-001 São Paulo SP	
Tem Corpo Editorial: sim	Tem política editorial informada: sim	
Instituição de vínculo: PUC-SP e ABRALIN		
Observações: Publicação semestral, indexada internacionalmente (LLBA; MLA; ULRICH'S International Periodicals Directory) e distribuída pela ABRALIN aos seus associados. E-mail: delta@exatas.pucsp.br Edição virtual: www.scielo.br/delta		

(3)

Nome da Revista:	Cadernos de Estudos Lingüísticos	
ISSN: 0102-5767	Data de início: 1978- ...	
Endereço:	UNICAMP-IEL Setor de Publicações Cx. Postal 6045 13081-970 Campinas SP	
Tem Corpo Editorial: sim	Tem política editorial informada: sim	
Instituição de vínculo: Instituto de Estudos da Linguagem – UNICAMP		
Observações: semestral E-mail: spublic@iel.unicamp.br Home-page: http://www.unicamp.br/iel		

(4)

Nome da Revista:	Boletim do Centro de Estudos Portugueses	
ISSN: 0101-7934	Data de início: 1979- ...	
Endereço:	Faculdade de Letras – Centro de Estudos Portugueses Av. Antonio Carlos, 6627 Cidade universitária - Pampulha 31270-910 Belo Horizonte MG	
Tem Corpo Editorial: sim	Tem política editorial informada: sim	
Instituição de vínculo: FALE-UFMG		
Observações:		

(5)

Nome da Revista:	Caderno de Letras
ISSN:	Data de início: 1994
Endereço: Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais Pró-Reitoria de Extensão Av. D. José Gaspar, 500, Coração Eucarístico, Caixa Postal 1686 30535-610 Belo Horizonte MG	
Tem Corpo Editorial: não	Tem política editorial informada: não
Instituição de vínculo: Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais	
Observações: semestral – Tel (031) 319-1220	

(6)

Nome da Revista:	Signótica
ISSN: 0103-7250	Data de início: 1989- ...
Endereço: Curso de Pós-Graduação em Letras e Linguística Departamento de Letras Universidade Federal de Goiás Campus Samambaia 74001-970 Goiânia GO	
Tem Corpo Editorial: sim	Tem política editorial informada: não
Instituição de vínculo: Curso de Pós-Graduação em Letras e Linguística (UFG)	
Observações:	

(7)

Nome da Revista:	Leitura: Teoria & Prática
ISSN: 0102-387X	Data de início: 1981
Endereço: Leitura: Teoria & Prática Associação de Leitura do Brasil Faculdade de Educação – UNICAMP Cidade Universitária Zeferino Vaz 13081-970 Campinas SP	
Tem Corpo Editorial: sim	Tem política editorial informada: sim
Instituição de vínculo: Associação de Leitura do Brasil	
Observações: semestral	

REVISTAS BRASILEIRAS EM LETRAS E LINGÜÍSTICA

(8)

Nome da Revista:	Investigações – Lingüística e Teoria Literária	
ISSN: 0104-1320	Data de início: 1979	
Endereço: Curso de Pós- Graduação em Letras e Lingüística Centro de Artes e Comunicação Universidade Federal de Pernambuco 50670-901 Recife PE		
Tem Corpo Editorial: sim		Tem política editorial informada: sim
Instituição de vínculo: Curso de Pós- Graduação em Letras e Lingüística (UFPE)		
Observações: Publicação semestral - Tel: (081) 271-8312 E-mail: pgletras@npd.ufpe.br		

9)

Nome da Revista:	Revista de Estudos da Linguagem	
ISSN: 0104-0588	Data de início: 1984- ...	
Endereço: Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG Faculdade de Letras sl 4004 Av. Antônio Carlos, 6627 31270-910 Belo Horizonte MG		
Tem Corpo Editorial: sim		Tem política editorial informada: sim
Instituição de vínculo: Faculdade de Letras da UFMG		
Observações: semestral		

(10)

Nome da Revista:	ALFA – Revista de Lingüística	
ISSN: 0002-5216	Data de início: 1962- ...	
Endereço: Instituto de Letras, Ciências Sociais e Educação Estrada de Araraquara-Jaú 14800-000 Araraquara SP Km1 Cx.P. 174		
Tem Corpo Editorial: sim		Tem política editorial informada: sim
Instituição de vínculo: Departamento de Letras –UNESP- Araraquara		
Observações:		

11)

Nome da Revista:	The Specialist	
ISSN: 0102-7077	Data de início: 1980- ...	
Endereço: Curso de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada -CEPRIL PUC-SP R. Monte Alegre, 984 05014-000 São Paulo SP		
Tem Corpo Editorial: sim	Tem política editorial informada: sim	
Instituição de vínculo: Curso de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada -CEPRIL		
Observações:		

(12)

Nome da Revista:	Em Aberto	
ISSN: 0104-1037	Data de início: 1976	
Endereço: S GAS – Quadra 607 – Lote 50- Asa Sul 70919-970 Brasília DF		
Tem Corpo Editorial: não	Tem política editorial informada: não	
Instituição de vínculo: INEP – MEC		
Observações: Publica números monográficos encomendados; quadrimestral.		

(13)

Nome da Revista:	Trabalhos em Lingüística Aplicada	
ISSN: 0102-5767	Data de início: 1983-...	
Endereço: Departamento de Lingüística Aplicada – IEL/UNICAMP Setor de Publicações Cx. Postal 6045 13081-970 Campinas SP		
Tem Corpo Editorial: sim	Tem política editorial informada: sim	
Instituição de vínculo: Departamento de Lingüística Aplicada – IEL/UNICAMP		
Observações: semestral E-mail: spublic@iel.unicamp.br Home-page: http://www.unicamp.br/iel		

(14)

Nome da Revista:	Estudos Lingüísticos – GEL	
ISSN: 1413-0939	Data de início: 1978	
Endereço: variável de acordo com o local da Diretoria do GEL		
Tem Corpo Editorial: sim	Tem política editorial informada: sim	
Instituição de vínculo: Grupo de Estudos Lingüísticos do Estado de São Paulo		
Observações: Publica, em geral, os anais do Congresso do GEL. O endereço é o da Diretoria em exercício		

REVISTAS BRASILEIRAS EM LETRAS E LINGÜÍSTICA

(15)

Nome da Revista:	Letras de Hoje
ISSN: 0101-3335	Data de início: 1967-...
Endereço: Departamento de Letras Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUC/RS Av. Ipiranga 6681, prédio 33 - C.P. 12001 90620-000 Porto Alegre RS	
Tem Corpo Editorial: sim	Tem política editorial informada: sim
Instituição de vínculo: Departamento de Letras - PUC-RS	
Observações:	

(16)

Nome da Revista:	Filologia e Língua Portuguesa
ISSN:	Data de início: 1997
Endereço: Editora Humanitas - FFLCH/USP Rua do Lago 717 Cidade Universitária - USP 05508-900 São Paulo SP	
Tem Corpo Editorial: sim	Tem política editorial informada: sim
Instituição de vínculo: Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas - USP	
Observações: E-mail- pubfleh@edu.usp.br http://www.usp.br/fflch/fflch.html	

(17)

Nome da Revista:	Estudos Lingüísticos e Literários
ISSN: 0102-5465	Data de início: 1984
Endereço: Instituto de Letras Universidade Federal da Bahia - UFBA Campus de Ondina 40170-290 Salvador BA	
Tem Corpo Editorial: sim	Tem política editorial informada: sim
Instituição de vínculo: Programa de Pós-Graduação em Letras e Lingüística - UFBA	
Observações: E-mail: pglet@ufba.br - Tel: (071)366-8355	

(18)

Nome da Revista:	Interfaces	
ISSN:		Data de início: 1995
Endereço: Universidade Federal do Rio de Janeiro Centro de Letras e Artes Coordenação de Integração Acadêmica de Pós-Graduação Universitária Cidade Universitária - Edifício da Reitoria - Térreo 21949-900 Rio de Janeiro RJ		
Tem Corpo Editorial: sim		Tem política editorial informada: sim
Instituição de vínculo: Centro de Letras e Artes - UFRJ		
Observações: Tel: (021)290-2112		

(19)

Nome da Revista:	Revista - Letras	
ISSN:		Data de início:
Endereço: Curso de Pós-Graduação em Letras Centro de Artes e Letras Campus Universitário Camobi - Universidade Federal de Santa Maria 97119-900 Santa Maria RS		
Tem Corpo Editorial: não		Tem política editorial informada: não
Instituição de vínculo: Centro de Artes e Letras - Mestrado em Letras - UFSM		
Observações: semestral - E-mail: mletras@cal.ufsm.br		

(20)

Nome da Revista:	Revista Brasileira de Linguística	
ISSN:		Data de início: 1987
Endereço: Sociedade Brasileira de Professores de Linguística (SBPL) Av. Prof. Luciano Gualberto 403 Bloco I térreo Cidade Universitária - Cx. Postal 8105 05508-900 São Paulo SP		
Tem Corpo Editorial: sim		Tem política editorial informada: sim
Instituição de vínculo: Sociedade Brasileira de Professores de Linguística (SBPL)		
Observações:		

REVISTAS BRASILEIRAS EM LETRAS E LINGÜÍSTICA

(21)

Nome da Revista:	Linguagens, Educação e Sociedade	
ISSN:		Data de início:
Endereço: Coordenação de Curso de Mestrado em Educação Centro de Ciências da Educação Campus da Ininga 64049-550 Teresina PI		
Tem Corpo Editorial:		Tem política editorial informada
Instituição de vínculo:		
Observações:		

(22)

Nome da Revista:	Miscelânea	
ISSN: 0104-3420		Data de início: 1993
Endereço: Revista de Pós-Graduação em Letras: Teoria Literária, Literatura Comparada e Literaturas de Língua Portuguesa Faculdade de Ciências e Letras – UNESP - Cx. Postal 335 19899-000 Assis SP		
Tem Corpo Editorial: sim		Tem política editorial informada:
Instituição de vínculo: Departamento de Literatura – UNESP-Assis		
Observações:		

(23)

Nome da Revista:	Revista de Letras	
ISSN: 0101-8051		Data de início: 1978
Endereço: Centro de Humanidades da UFC Av. da Universidade, 2683 60020-181 Fortaleza CE		
Tem Corpo Editorial: sim		Tem política editorial informada: sim
Instituição de vínculo: Departamentos de Letras Vernáculas, de Letras Estrangeiras e de Literatura do Centro de Humanidades da UFC		
Observações: semestral		

(24)

Nome da Revista:	Cadernos de História e Filosofia da Ciência	
ISSN: 0101-3424	Data de início:	
Endereço:	Centro de Lógica, Epistemologia e História da Ciência UNICAMP CP 6133 13081-010 Campinas SP	
Tem Corpo Editorial: sim	Tem política editorial informada: sim	
Instituição de vínculo: Centro de Lógica, Epistemologia e História da Ciência-UNICAMP		
Observações:		

(25)

Nome da Revista:	Gávea	
ISSN:	Data de início: 1984	
Endereço:	Revista de História da Arte e Arquitetura Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro Departamento de História R. Marquês de São Vicente, 225 sl 515- F 22453-900 Rio de Janeiro RJ	
Tem Corpo Editorial: SIM	Tem política editorial informada:	
Instituição de vínculo: Departamento de História – UFRJ		
Observações: semestral – Fax: (021) 259-1642		

(26)

Nome da Revista:	Odisséia	
ISSN: 1413 - 4640	Data de início: 1994	
Endereço:	Universidade Federal do Rio Grande do Norte Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes Campus Universitário BR -101 s/n Lagoa Nova 59072-970 Natal RN	
Tem Corpo Editorial: sim	Tem política editorial informada: sim	
Instituição de vínculo: Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes		
Observações: semestral E-mail: odisseia@echla.ufrn.br		

REVISTAS BRASILEIRAS EM LETRAS E LINGÜÍSTICA

(27)

Nome da Revista:	Estudos Anglo-Americanos ABRAPUI	
ISSN: 0102 -- 4906		Data de início: 1977
Endereço: Caixa Postal 164 15001-000 São José do Rio Preto SP		
Tem Corpo Editorial: sim		Tem política editorial informada: sim
Instituição de vínculo: ABRAPUI		
Observações:		

(28)

Nome da Revista:	RL - Revista Literária	
ISSN:		Data de início:
Endereço: Centro de Extensão da Faculdade de Letras da UFMG Av. Antônio Carlos, 6627 sl L 2000 - 2 andar 31270-000 Belo Horizonte MG		
Tem Corpo Editorial: não		Tem política editorial informada: não
Instituição de vínculo: Corpo Discente da UFMG		
Observações:		

(29)

Nome da Revista:	Letras & Letras	
ISSN: 0102 - 3527		Data de início: 1985
Endereço: Departamento de Letras e Departamento de Línguas Estrangeiras Modernas Universidade Federal de Uberlândia 38400-902 Uberlândia MG		
Tem Corpo Editorial: sim		Tem política editorial informada: sim
Instituição de vínculo: Departamento de Letras e de Línguas Estrangeiras Modernas		
Observações: Tel - (034) 235-2888 R. 162		

(30)

Nome da Revista:	Working Papers em Lingüística	
ISSN: 1415-1464		Data de início: 1998
Endereço: Curso de Pós-Graduação em Letras e Lingüística Centro de Comunicação e Expressão Universidade Federal de Santa Catarina Florianópolis SC		
Tem Corpo Editorial: sim		Tem política editorial informada: não
Instituição de vínculo: Curso de Pós-Graduação em Letras e Lingüística (UFSC)		
Observações: semestral		

(31)

Nome da Revista:	Revista Philologus – O Filólogo de Plantão	
ISSN: 1423-6457	Data de início: 1995	
Endereço: Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos (CIFEFL) Rua Visconde de Niterói 512/97 20943-000 Rio de Janeiro RJ		
Tem Corpo Editorial: sim	Tem política editorial informada: sim	
Instituição de vínculo: Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos (CIFEFL)		
Observações: quadrimestral E-mail: pereira@uerj.br Home-page: www.filologia.org.br		

(32)

Nome da Revista:	Forum Lingüístico	
ISSN: 1415-8698	Data de início: 1998	
Endereço: Pós-Graduação em Lingüística Cxa. Postal 476 88040-970 Florianópolis SC		
Tem Corpo Editorial: sim	Tem política editorial informada: sim	
Instituição de vínculo: Pós-Graduação em Lingüística (UFSC)		
Observações: E-mail: forum@cce.ufsc.br		

(33)

Nome da Revista:	Confluência	
ISSN:	Data de início:	
Endereço: HVF - Arte e Cultura R. Salvador Garcia, 39 - Butantã 05503-030 São Paulo SP		
Tem Corpo Editorial: sim	Tem política editorial informada: não	
Instituição de vínculo: Departamento de Lingüística		
Observações:		

(34)

Nome da Revista:	Comunicação e Educação	
ISSN: 0104 – 6829	Data de início:	
Endereço: CCA – ECA - USP Av. Prof. Lúcio Martins Rodrigues, 443, Bloco Central, Cidade Universitária – USP 05508-900 São Paulo SP		
Tem Corpo Editorial: sim	Tem política editorial informada: sim	
Instituição de vínculo: Departamento de Comunicações e Artes - USP		
Observações:		

(35)

Nome da Revista:	Moara
ISSN: 0104-0944	Data de início: 1993
Endereço: Curso de Pós-Graduação em Letras Centro de Letras e Artes – Universidade Federal do Pará Campus Universitário do Guamá, 66075-900 Belém PA	
Tem Corpo Editorial: sim	Tem política editorial informada: sim
Instituição de vínculo: Curso de Pós-Graduação em Letras – UFPA	
Observações:	

(36)

Nome da Revista:	Organon
ISSN: 0102 – 6267	Data de início: 1956
Endereço: Instituto de Letras Universidade Federal do Rio Grande do Sul Av. Bento Gonçalves, 9500 Cx. Postal 15002 91540-000 Porto Alegre RS	
Tem Corpo Editorial: sim	Tem política editorial informada: sim
Instituição de vínculo: Instituto de Letras – UFRGS	
Observações: E-mail: iletras@vortex.ufrgs.br Home-page: http://www.ufrgs.br/iletras Fone: (051)316-66.97 Fax: (051)319-17-19	

(37)

Nome da Revista:	Letras
ISSN: 0102 – 0250	Data de início:
Endereço: Revista do Instituto de Letras Edifício do Instituto de Letras – PUCCAMP Rua Barreto Leme, 1225 13020-000 Campinas SP	
Tem Corpo Editorial: sim	Tem política editorial informada: sim
Instituição de vínculo: Instituto de Letras – PUCCAMP	
Observações: Tel: (019) 236-7001 R. 260	

(38)

Nome da Revista:	Trans/form/ação
ISSN: 0101 - 3173	Data de início: 1975
Endereço: Faculdade de Filosofia e Ciências Av. Hygino Muzzi Filho, 737 17500-000 Marília SP	
Tem Corpo Editorial: sim	Tem política editorial informada: sim
Instituição de vínculo: Faculdade de Filosofia e Ciências	
Observações: interrompida em 1976 voltou a publicar em 1980.	

(39)

Nome da Revista:	Sittientibus
ISSN:	Data de início:
Endereço: Universidade Estadual de Feira de Santana Km-3, BR-116 Campus Universitário 44031-460 Feira de Santana BA	
Tem Corpo Editorial:	Tem política editorial informada:
Instituição de vínculo:	
Observações:	

(40)

Nome da Revista:	O Eixo e a Roda -Revista de Literatura Brasileira
ISSN:	Data de início: 1983
Endereço: Departamento de Letras Vernáculas Faculdade de Letras da UFMG Rua Carangola 288, 7º andar 30000-000 Belo Horizonte MG	
Tem Corpo Editorial: sim	Tem política editorial informada: não
Instituição de vínculo: Departamento de Letras Vernáculas – UFMG	
Observações:	

(41)

Nome da Revista:	Ilha do Desterro
ISSN: 0101-4846	Data de início: 1979
Endereço: Pós-Graduação em Inglês – CCE Universidade Federal de Santa Catarina - Trindade 88049-000 Florianópolis SC	
Tem Corpo Editorial: sim	Tem política editorial informada:
Instituição de vínculo: Programa de Pós-Graduação em Inglês – UFSC	
Observações:	

(42)

Nome da Revista:	Linha d'água
ISSN: 0103 - 3638	Data de início:
Endereço: Associação de Professores de Língua e Literatura Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas Av. Prof. Luciano Gualberto, 403 - Cidade Universitária USP Caixa Postal 8619 05508-900 São Paulo SP	
Tem Corpo Editorial: sim	Tem política editorial informada: sim
Instituição de vínculo: Associação de Professores de Língua e Literatura	
Observações: E-mail flch@edu.usp.br	

REVISTAS BRASILEIRAS EM LETRAS E LINGÜÍSTICA

(43)

Nome da Revista:	Cadernos de Linguagem e Sociedade	
ISSN: 0104-9712	Data de início: 1995	
Endereço: Departamento de Linguística, Línguas Clássicas e Vernáculas Universidade de Brasília 70910-900 Brasília DF		
Tem Corpo Editorial: sim	Tem política editorial informada: sim	
Instituição de vínculo: Departamento de Linguística, Línguas Clássicas e Vernáculas – UNB		
Observações:		

(44)

Nome da Revista:	IPOTESI: Estudos Literários	
ISSN: 1415 - 2525	Data de início: 1997	
Endereço: Instituto de Ciências Humanas de Letras Universidade Federal de Juiz de Fora 36036-330 Juiz de Fora MG		
Tem Corpo Editorial: sim	Tem política editorial informada: sim	
Instituição de vínculo: Programa de Pós-Graduação em Letras – UFJF		
Observações: E-mail - pgletras@artnet.com.br Tel: (032) 229-3112		

(45)

Nome da Revista:	VEREDAS: Revista de Estudos Linguísticos	
ISSN: 1415-2533	Data de início: 1997	
Endereço: Programa de Pós-Graduação em Letras Departamento de Letras Campus Universitário da Universidade Federal de Juiz de Fora 36036-330 Juiz de Fora MG		
Tem Corpo Editorial: sim	Tem política editorial informada: sim	
Instituição de vínculo: Programa de Pós-Graduação em Letras /Mestrado em Linguística		
Observações: E-mail: pgletras@artnet.com.br Tel: (032) 229-3112 fax: (032) 229-3110		

(46)

Nome da Revista:	Scripta	
ISSN:	Data de início: 1997	
Endereço: Centro de Estudos Luso-Afro-Brasileiros Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC-MG Av. Dom José Gaspar 50 Prédio 04, sala 103 30525-610 Belo Horizonte MG		
Tem Corpo Editorial: sim	Tem política editorial informada: sim	
Instituição de vínculo: PUC-MG		
Observações: semestral		

(47)

Nome da Revista:	A Cor das Letras	
ISSN:		Data de início: 1997
Endereço: Departamento de Letras e Artes Universidade Estadual de Feira de Santana Feira de Santana BA		
Tem Corpo Editorial:		Tem política editorial informada:
Instituição de vínculo:		
Observações:		

(48)

Nome da Revista:	Revista Brasileira de Literatura Comparada	
ISSN: 0103-6963		Data de início: 1991
Endereço: Revista da ABRALIC Instituto de Letras da UFF Rua Visconde do Rio Branco s/n Bl. C, sala 212 Campus do Gragoatá – Universidade Federal Fluminense - UFF 24000-000 Niterói RJ		
Tem Corpo Editorial: sim		Tem política editorial informada: sim
Instituição de vínculo: Associação Brasileira de Literatura Comparada		
Observações:		

(49)

Nome da Revista:	Acta Semiótica et Lingüística	
ISSN: 0102-4264		Data de início: 1977
Endereço: SBPL - USP Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas - USP Av. Prof. Luciano Gualberto 403 05508-900 São Paulo SP		
Tem Corpo Editorial: sim		Tem política editorial informada: sim
Instituição de vínculo: Sociedade Brasileira de Professores de Lingüística		
Observações: E-mail – ctpais@that.com.br Fone: (11) 38183757		

(50)

Nome da Revista:	Discurso	
ISSN:		Data de início: 1970
Endereço: Departamento de Filosofia USP São Paulo SP		
Tem Corpo Editorial:		Tem política editorial informada:
Instituição de vínculo:		
Observações:		

REVISTAS BRASILEIRAS EM LETRAS E LINGÜÍSTICA

(51)

Nome da Revista:	Estudos Portugueses e Africanos	
ISSN: 0103-1821	Data de início: 1983	
Endereço: UNICAMP-IEL Setor de Publicações Cx. Postal 6045 13081-970 Campinas SP		
Tem Corpo Editorial: sim	Tem política editorial informada: sim	
Instituição de vínculo: IEL-UNICAMP		
Observações: semestral E-mail: spublic@iel.unicamp.br Home-page: http://www.unicamp.br/jel		

(52)

Nome da Revista:	Língua e Literatura	
ISSN: 0101-4862	Data de início: 1972	
Endereço: Departamento de Letras Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas - USP C.P. 810 505508-900 São Paulo SP		
Tem Corpo Editorial: sim	Tem política editorial informada: não	
Instituição de vínculo: Departamento de Letras - USP		
Observações:		

(53)

Nome da Revista:	Papia	
ISSN:	Data de início: 1993	
Endereço: Departamento de Lingüística, Línguas Clássicas e Vernáculas Universidade de Brasília 70910-900 Brasília DF		
Tem Corpo Editorial:	Tem política editorial informada:	
Instituição de vínculo:		
Observações:		

(54)

Nome da Revista:	Linguagem – Revista para estudos de língua e literatura	
ISSN:	Data de início: 1983	
Endereço: Rua Monte Alegre 984 sala 44 Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC-SP 05014-000 – São Paulo SP		
Tem Corpo Editorial:	Tem política editorial informada:	
Instituição de vínculo:		
Observações:		

(55)

Nome da Revista:	Revista Camoniana
ISSN:	Data de início:
Endereço: Centro de Estudos Portugueses FFLCH Departamento de Letras – USP Cidade Universitária – USP C. Postal 8105 05508-900 São Paulo SP	
Tem Corpo Editorial: sim	Tem política editorial informada: sim
Instituição de vínculo: Centro de Estudos Portugueses – USP	
Observações:	

(56)

Nome da Revista:	Revista de Estudos Árabes
ISSN:	Data de início:
Endereço: Centro de Estudos Árabes Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas - USP Av. Prof. Luciano Gualberto 403 05508-900 São Paulo SP	
Tem Corpo Editorial: sim	Tem política editorial informada: não
Instituição de vínculo: Centro de Estudos Árabes – FFLCH-USP	
Observações:	

(57)

Nome da Revista:	Pandaemonium Germanicum – Revista de Estudos Germânicos
ISSN: 1414 - 1906	Data de início: 1997
Endereço: Departamento de Letras Modernas Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas - USP Av. Prof. Luciano Gualberto 403 Cidade Universitária - USP 05508-900 São Paulo SP	
Tem Corpo Editorial: sim	Tem política editorial informada: sim
Instituição de vínculo: Departamento de Letras Modernas – FFCHL-USP	
Observações: E-mail djm@edu.usp.br	

(58)

Nome da Revista:	INSIEME – Revista da Associação de Professores de Italiano do Estado de São Paulo - APIESP
ISSN:	Data de início: 1990
Endereço: Departamento de Letras Modernas Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas - USP Av. Prof. Luciano Gualberto 403 05508-900 São Paulo SP	
Tem Corpo Editorial: sim	Tem política editorial informada: sim
Instituição de vínculo: Associação de Professores de Italiano do Estado de São Paulo - APIESP	
Observações:	

REVISTAS BRASILEIRAS EM LETRAS E LINGÜÍSTICA

(59)

Nome da Revista:	Revista de Italianística	
ISSN:		Data de início:
Endereço: Departamento de Letras Modernas Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas - USP Av. Luciano Gualberto 403 05508-900 São Paulo SP		
Tem Corpo Editorial: sim	Tem política editorial informada: sim	
Instituição de vínculo: DLM – FFCHL-USP		
Observações: anual - Tel: (011) 210-2325		

(60)

Nome da Revista:	Revista de Estudos Orientais	
ISSN:		Data de início: 1997-
Endereço: Departamento de Línguas Orientais Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas - USP Av. Prof. Luciano Gualberto 40305508-900 São Paulo SP		
Tem Corpo Editorial: sim	Tem política editorial informada: sim	
Instituição de vínculo: Departamento de Línguas Orientais – USP		
Observações: E-mail - flor@edu.usp.br		

(61)

Nome da Revista:	MAGMA – Revista da Pós-Graduação	
ISSN: 0104 - 6330		Data de início:
Endereço: Departamento de Teoria Literária e Literatura Comparada Faculdade Filosofia, Letras e Ciências Humanas - USP Av. Prof. Luciano Gualberto 40305508-900 São Paulo SP		
Tem Corpo Editorial: sim	Tem política editorial informada: sim	
Instituição de vínculo: Departamento de Teoria Literária e Literatura Comparada Departamento de Teoria Literária e Literatura Comparada – USP		
Observações: E-mail – flit@org.usp.br		

(62)

Nome da Revista:	Literatura e Sociedade – Revista de teoria Literária e Literatura Comparada	
ISSN:		Data de início: 1997 -
Endereço: Departamento de Teoria Literária e Literatura Comparada Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas - USP Av. Prof. Luciano Gualberto 40305508-900 São Paulo SP		
Tem Corpo Editorial:	Tem política editorial informada:	
Instituição de vínculo:		
Observações:		

(63)

Nome da Revista:	TradTerm
ISSN: 0104 - 693X	Data de início:
Endereço: Centro Interdepartamental de Tradução e Terminologia Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas - USP Av. Prof. Luciano Gualberto 40305508-900 São Paulo SP	
Tem Corpo Editorial: sim	Tem política editorial informada: sim
Instituição de vínculo: Centro Interdepartamental de Tradução e Terminologia – USP	
Observações: E-mail – citrat@edu.usp.br	

(64)

Nome da Revista:	Alea: Estudos Neolatinos
ISSN: 1517-106X	Data de início: 1999
Endereço: Programa de Pós-Graduação em Letras Neolatinas Faculdade de Letras – UFRJ Av. Brigadeiro Trompovsky, s/n - Ilha do Fundão 21941-590 Rio de Janeiro RJ	
Tem Corpo Editorial: sim	Tem política editorial informada: sim
Instituição de vínculo: Programa de Pós-Graduação em Letras Neolatinas – UFRJ	
Observações: E-mail - alea@letras.ufrj.br http://www.geocities.com/neolatinas	

(65)

Nome da Revista:	Cerrados
ISSN:	Data de início:
Endereço: Curso de Mestrado em Literatura Departamento de Teoria Literária e Literaturas Universidade de Brasília Campus Universitário L2 Norte –UNB 70910-900 Brasília DF	
Tem Corpo Editorial: sim	Tem política editorial informada: não
Instituição de vínculo: Curso de Pós-Graduação em Literatura – UNB	
Observações: Tel: (061) 348-2357	

(66)

Nome da Revista:	Revista Brasileira de Letras – Linguística e Literatura
ISSN:	Data de início: 1999
Endereço: Revista Brasileira de Letras Departamento de Letras – Universidade Federal de São Carlos Rodovia Washington Luís, km 235 13565-905 São Carlos SP	
Tem Corpo Editorial: não	Tem política editorial informada: sim
Instituição de vínculo: Departamento de Letras – UFSCAR	
Observações:	

REVISTAS BRASILEIRAS EM LETRAS E LINGÜÍSTICA

(67)

Nome da Revista:	Linguagem & Ensino	
ISSN: 1415-1928	Data de início: 1998	
Endereço: Mestrado em Letras Universidade Católica de Pelotas Rua Felix da Cunha 412 96010-000 Pelotas RS		
Tem Corpo Editorial: sim	Tem política editorial informada: sim	
Instituição de vínculo: Mestrado em Letras da Universidade Católica de Pelotas		
Observações: E-mail: poslet@atlas.ucpel.tche.br Homepage: http://atlas.ucpel.tche.br/~poslet/le.htm		

(68)

Nome da Revista:	Gragoatá	
ISSN: 1413 – 9073	Data de início:	
Endereço: Av. Visconde do Rio Branco s/n Campus do Gragoatá – UFF Bloco C – Sala 501 24220-200 Niterói RJ		
Tem Corpo Editorial: sim	Tem política editorial informada: sim	
Instituição de vínculo: Instituto de Letras – UFF		
Observações: E-mail – pgletras@nitnet.com.br		

(69)

Nome da Revista:	SIGNUM – Estudos da Linguagem	
ISSN: 1516-3085	Data de início: 1998	
Endereço: Revista Signum Programa de Pós-Graduação em Letras C.P. 6001 86051-990 Londrina PR		
Tem Corpo Editorial: sim	Tem política editorial informada: sim	
Instituição de vínculo: Programa de Pós-Graduação em Letras – Universidade Estadual de Londrina		
Observações: E-mail: eduel@npd.uel.br Publicação anual		

(70)

Nome da Revista:	Boletim da Associação Brasileira de Linguística	
ISSN: 0102-7158	Data de início: 1981	
Endereço: Variável, dependendo do local da Diretoria.		
Tem Corpo Editorial: não	Tem política editorial informada: não	
Instituição de vínculo: ABRALIN		
Observações: Trata-se de um Boletim que se transformou em revista, mas publica quase que exclusivamente trabalhos apresentados em Reuniões ou Congressos promovidos pela ABRALIN. Os números 21, 24 e 25 estão disponíveis no site http://sw.npd.ufc.br/abralin		

(71)

Nome da Revista:	Ensino de Línguas – Série Cadernos	
ISSN: 0102 - 2040	Data de início:	
Endereço: EDUC – Editora da PUC-SP R. Monte Alegre 984 C.P. 7982 05014-000 São Paulo SP		
Tem Corpo Editorial: sim	Tem política editorial informada: não	
Instituição de vínculo: PUC-SP		
Observações: Tel: (011) 263-0211		

(72)

Nome da Revista:	Scriptoria – Ensaios de Literatura	
ISSN:	Data de início:	
Endereço: Editora da UFRN Campus Universitário – Lagoa Nova 59072 – Natal RN		
Tem Corpo Editorial: sim	Tem política editorial informada: não	
Instituição de vínculo: Universidade Federal do Rio Grande do Norte		
Observações: Tel: (084) 215-3236		

(73)

Nome da Revista:	Terceira Margem	
ISSN:	Data de início: 1993	
Endereço: Faculdade de Letras – Pós-Graduação Universidade Federal do Rio de Janeiro Cidade Universitária – Ilha do Fundão 21491-000 Rio de Janeiro RJ		
Tem Corpo Editorial: sim	Tem política editorial informada: não	
Instituição de vínculo: Faculdade de Letras – UFRJ		
Observações: Tel: (021) 590-0212 R. 248		

(74)

Nome da Revista:	Remate de Males	
ISSN: 103 – 183X	Data de início:	
Endereço: Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) UNICAMP - Setor de Publicações CP – 6045 13083-970 Campinas SP		
Tem Corpo Editorial: sim	Tem política editorial informada: sim	
Instituição de vínculo: Departamento de Literatura – IEL-UNICAMP		
Observações: E-mail - remate@unicamp.br		

(75)

Nome da Revista:	Vivência	
ISSN: 0104 – 3069	Data de início: 1983	
Endereço: Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte Campus Universitário – Lagoa Nova 59072-970 Natal RN		
Tem Corpo Editorial: sim	Tem política editorial informada: não	
Instituição de vínculo: Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes		
Observações: semestral		

(76)

Nome da Revista:	Línguas/ Instrumentos Lingüísticos	
ISSN:	Data de início:	
Endereço: Departamento de Lingüística UNICAMP C.P. 6045 13081-970 Campinas SP		
Tem Corpo Editorial: sim	Tem política editorial informada: sim	
Instituição de vínculo:		
Observações: Tel: E-mail:		

(77)

Nome da Revista:	Corpo e Voz	
ISSN:	Data de início:	
Endereço: Faculdade de Ciências e Letras – Pós-Graduação UNESP CP. 174 14800-901 Araraquara SP		
Tem Corpo Editorial: sim	Tem política editorial informada: não	
Instituição de vínculo: Programa de Pós-Graduação em Lingüística e Língua Portuguesa		
Observações: E-mail - pgling@fclar.unesp.br		

(78)

Nome da Revista:	Ao Pé da Letra – Revista dos alunos de Graduação em Letras	
ISSN:	Data de início: 1999	
Endereço: Departamento de Letras Centro de Artes e Comunicação Universidade Federal de Pernambuco 50670-901 Recife PE		
Tem Corpo Editorial: sim	Tem política editorial informada: sim	
Instituição de vínculo: Departamento de Letras da UFPE		
Observações: Revista com publicações de trabalhos exclusivamente de alunos de Graduação em Letras e Lingüística. E-mail: dletras@npd.ufpe.br		

(79)

Nome da Revista:	Revista do GELNE: Grupo de Estudos Lingüísticos do Nordeste	
ISSN: 1517-7874	Data de início: 1999	
Endereço: Centro de Humanidades Universidade Federal do Ceará Av. da Universidade 2683 Benfica 60020-180 Fortaleza - CE		
Tem Corpo Editorial: sim	Tem política editorial informada: sim	
Instituição de vínculo: GELNE – Grupo de Estudos Lingüísticos do Nordeste		
Observações: E-mail: melias@ufc.br Tel. FAX – (85) 223-1642 e (85) 281 3186		

(80)

Nome da Revista:	Hispanista	
ISSN:	Data de início:	
Endereço eletrônico: http://www.hispanista.com.br Site situado na Universidade Federal Fluminense de Niterói		
Tem Corpo Editorial:	Tem política editorial informada:	
Instituição de vínculo: Revista Eletrônica dos hispanistas do Brasil		
Observações: Edição virtual		

(81)

Nome da Revista:	Revista Brasil de Literatura	
ISSN:	Data de início:	
Endereço eletrônico: http://members.tripod.com/~lfilipe/ Site situado na Universidade Federal Fluminense de Niterói		
Tem Corpo Editorial:	Tem política editorial informada:	
Instituição de vínculo: Universidade Federal Fluminense		
Observações: Revista eletrônica - Edição virtual		

(82)

Nome da Revista:	Sínteses	
ISSN:	Data de início: 1995	
Endereço: UNICAMP-IEL Setor de Publicações Cx. Postal 6045 13081-970 Campinas SP		
Tem Corpo Editorial:	Tem política editorial informada:	
Instituição de vínculo: IEL-UNICAMP		
Observações: Revista anual com resumos de teses dos pós-graduandos do IEL-UNICAMP E-mail: spublic@iel.unicamp.br Home-page: http://www.unicamp.br/iel		

(83)

Nome da Revista:	SériENCONTROS – Revista	
ISSN:		Data de início:
Endereço: Faculdade de Ciências e Letras Seção de Pós-Graduação Caixa Postal 174 14800-901 Araraquara SP		
Tem Corpo Editorial: não	Tem política editorial informada: não	
Instituição de vínculo: Universidade Estadual Paulista – UNESP Araraquara Pós.Graduação em Letras		
Observações: E-mail: pgling@fclar.unesp.br		

(84)

Nome da Revista:	CROP – Revista da Área de Língua e Literatura Inglesa e Norte-Americana	
ISSN: 1415-6253		Data de início: 1994
Endereço: Departamento de Letras Modernas – Área de Inglês Av. Prof. Luciano Gualberto, 403 Cidade Universitária - USP 05508-900 São Paulo SP		
Tem Corpo Editorial: sim	Tem política editorial informada: sim	
Instituição de vínculo: Departamento de Letras Modernas – Área de Inglês - USP		
Observações: Publicação anual fone: (011) 210-2325 fax: (011) 818-5041 E-mail: dml@edu.usp.br		

(85)

Nome da Revista:	Letras Clássicas	
ISSN: 1516-4586		Data de início: 1997
Endereço: Departamento de Letras Clássicas e Modernas Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas - USO Av. Prof. Luciano Gualberto, 403 2º andar, sala 4 Cidade Universitária - USP 05508-900 São Paulo SP		
Tem Corpo Editorial: sim	Tem política editorial informada: sim	
Instituição de vínculo: Departamento de Letras Clássicas e Modernas		
Observações: Tel: (011) 818-4294 Fax: (011) 818-5035 E-mail: dj@edu.usp.br		

(86)

Nome da Revista:	Cadernos do Centro de Línguas	
ISSN: 1415-3653		Data de início: 1997
Endereço: Centro de Línguas – FFLCH Cidade Universitária - USP Av. Prof. Luciano Gualberto, 403 05508-900 São Paulo SP		
Tem Corpo Editorial: sim	Tem política editorial informada: sim	
Instituição de vínculo: Centro de Línguas da USP		
Observações: tel: (011) 818-4589 E-mail: clinguas@edu.usp.br		

(87)

Nome da Revista:	Cadernos de Literatura em Tradução	
ISSN:		Data de início: 1997
Endereço: Cadernos de Literatura em Tradução DLM – FFLCH - USP Cx. Postal 2530 01060-970 São Paulo SP		
Tem Corpo Editorial: não		Tem política editorial informada: não
Instituição de vínculo: Departamento de Letras Modernas - USP		
Observações: tel: (011) 818-5052 fax: (011) 818-5041 E-mail: jmilton@usp.br		

(88)

Nome da Revista:	Revista Letras	
ISSN:		Data de início: 1953
Endereço: Revista Letras – UFPR Profa. Anamaria Filizola Rua General Carneiro, 460 – 11º andar 80060-150 Curitiba PR		
Tem Corpo Editorial:		Tem política editorial informada:
Instituição de vínculo: Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da UFPR Curso de Letras – UFPR		
Observações: publicação semestral – indexada pelo <i>Modern Language Abstracts (MLA)</i> e <i>Citas Latinoamericanas em Ciências Sociais y Humanidades (CLASE)</i> . E-mail: revlet@humanas.ufpr.br Home page: http://www.humanas.ufpr.br/delin/revista-letras/revlet.htm		

89)

Nome da Revista:	Semear	
ISSN: 1415-3130		Data de início:
Endereço: Cleonice Berardinelli PUC-RJ		
Tem Corpo Editorial:		Tem política editorial informada:
Instituição de vínculo: Revista da Cátedra Padre Antônio Vieira de Estudos Portugueses – PUC-RJ		
Observações:		

REVISTAS BRASILEIRAS EM LETRAS E LINGÜÍSTICA

(90)

Nome da Revista:	Via Atlântica	
ISSN: 1516-5159	Data de início: 1997	
Endereço: Centro de Estudos Portugueses Área de estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas - USP Av. prof. Luciano Gualberto 403 05508-900 São Paulo SP		
Tem Corpo Editorial: sim	Tem política editorial informada: sim	
Instituição de vínculo: : Centro de Estudos Portugueses / Área de estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa		
Observações: E-mail: cep@trex.uspnet.usp.br		

(91)

Nome da Revista:	Revista da ABRAPLIP	
ISSN:	Data de início: 1999	
Endereço: Centro de Estudos Portugueses FALE-UFMG Av. Antônio Carlos, 6627, Sala 3031 31270-901 Belo Horizonte MG		
Tem Corpo Editorial: sim	Tem política editorial informada: sim	
Instituição de vínculo: Associação Brasileira de Professores de Literatura Portuguesa (ABRAPLIP)		
Observações: Tel: (031) 499-5134 E-mail: cesp@letras.ufmg.br		

(92)

Nome da Revista:	Boletim do Centro de Estudos Portugueses "Jorge de Sena"	
ISSN: 1415-7365	Data de início: 1992	
Endereço: Centro de Estudos Portugueses "Jorge de Sena" Departamento de Literatura – Faculdade de Ciências e Letras UNESP/Araraquara Caixa Postal 174 14801-970 Araraquara SP		
Tem Corpo Editorial: sim	Tem política editorial informada: sim	
Instituição de vínculo: Centro de Estudos Portugueses "Jorge de Sena" -UNESP		
Observações: cepsena@fclar.unesp.br		

(93)

Nome da Revista:	Revista do Centro de Estudos Portugueses	
ISSN: 1516-5167	Data de início: 1998	
Endereço: Centro de Estudos Portugueses Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas - USP Av. Prof. Luciano Gualberto 403 05508-900 São Paulo SP		
Tem Corpo Editorial: sim	Tem política editorial informada: sim	
Instituição de vínculo: Centro de Estudos Portugueses – USP		
Observações: : E-mail: cep@trex.uspnet.usp.br		

(94)

Nome da Revista:	Revista Confluência	
ISSN: 1415-7403	Data de início: 1º semestre de 1991	
Endereço: Instituto de Língua Portuguesa do Liceu Literário Português do Rio Rua Senador Dantas, 118 20031-201 Rio de Janeiro RJ		
Tem Corpo Editorial: Sim		Tem política editorial informada: Sim
Instituição de vínculo: Instituto de Língua Portuguesa do Liceu Literário Português / RJ		
Observações: Publicação semestral Tel. (21) 220-5495 / 2205445 Fax: (21) 533-3044		

(95)

Nome da Revista:	Cadernos de Letras da UFF	
ISSN:	Data de início:	
Endereço: Av. Visconde do Rio Branco s/n Campus do Gragoatá – UFF Bloco C – Sala 501 24220-200 Niterói RJ		
Tem Corpo Editorial:		Tem política editorial informada:
Instituição de vínculo: Instituto de Letras da UFF		
Observações: (Contato, profa. Ana Lúcia Cerqueira)		

(96)

Nome da Revista:	Convergência Lusíada	
ISSN: 1414-0381	Data de início: 1976	
Endereço: Real Gabinete Português de Leitura do Rio de Janeiro Rua Luís de Camões, 30 20051-020 – Rio de Janeiro - RJ		
Tem Corpo Editorial: Sim		Tem política editorial informada: sim
Instituição de vínculo: Real Gabinete Português de Leitura do Rio de Janeiro		
Observações: Tel: 221.3138; Fax: 221-2960 E-mail: realgabinete@uoi.com.br		

(97)

Nome da Revista:	Fragmenta	
ISSN:	Data de início:	
Endereço: Rua General Carneiro, 460 10º andar 80060-150 Curitiba PR		
Tem Corpo Editorial:		Tem política editorial informada:
Instituição de vínculo: Curso de Pós-Graduação em Letras - Universidade Federal do Paraná		
Observações:		

REVISTAS BRASILEIRAS EM LETRAS E LINGÜÍSTICA

(98)

Nome da Revista:	Ipotesi – Revista de Estudos Literários	
ISSN: 1415-2525	Data de início:	
Endereço: Departamento de Letras Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF		
Tem Corpo Editorial:	Tem política editorial informada:	
Instituição de vínculo: Departamento de Letras UFJF		
Observações: E-mail: pgletras@artnet.com.br		

(99)

Nome da Revista:	Quinto Império – Revista de Cultura e Literatura de Língua Portuguesa	
ISSN: 1415-1758	Data de início: 1986	
Endereço: Gabinete Português de Leitura da Bahia Praça da Piedade s/n 40070-010 Salvador BA		
Tem Corpo Editorial:	Tem política editorial informada:	
Instituição de vínculo: Gabinete Português de Leitura da Bahia		
Observações: Tel (071) 329-57.58 ou 329-27.33		

(100)

Nome da Revista:	Encontro – Revista do Gabinete Português de Leitura	
ISSN:	Data de início: 1986	
Endereço: Gabinete Português de Leitura Rua do Imperador, 290 50010-010 Recife PE		
Tem Corpo Editorial: sim	Tem política editorial informada: não	
Instituição de vínculo: Gabinete Português de Leitura		
Observações:		

(101)

Nome da Revista:	Boletim do Centro de Estudos Portugueses da UFPI	
ISSN:	Data de início: 1999	
Endereço: Centro de Estudos Portugueses Universidade Federal do Piauí Teresina PI		
Tem Corpo Editorial:	Tem política editorial informada:	
Instituição de vínculo:		
Observações:		

(102)

Nome da Revista:	Cadernos do IL	
ISSN: 0104-1886	Data de início: 1989	
Endereço: Universidade Federal do Rio Grande do Sul Instituto de Letras Av. Bento Gonçalves, 9500 91540-000 - Porto Alegre - RS		
Tem Corpo Editorial: Sim	Tem política editorial informada: sim	
Instituição de vínculo: Instituto de Letras da UFRGS		
Observações: E-mail: iletras@vortex.ufrgs.br Home Page: http://www.ufrgs.br/iletras Tel: (0xx51) 316 66 89 Fax: (0xx51) 319 17 19		

(103)

Nome da Revista:	ABEI Journal - The Brazilian Journal of Irish Studies	
ISSN: 1518-0581	Data de início: 1999	
Endereço: Departamento de Letras Modernas - USP ABEI - Associação Brasileira de Estudos Irlandeses Av. Prof. Luciano Gualberto, 403 05508-900 São Paulo SP		
Tem Corpo Editorial: sim	Tem política editorial informada: sim	
Instituição de vínculo: ABEI - USP		
Observações:		

(104)

Nome da Revista:	Contexturas	
ISSN: 0104-7485	Data de início: 1992	
Endereço: Associação dos Professores de Língua Inglesa do Estado de São Paulo Departamento de Educação do IBILCE/UNESP Rua Cristóvão Colombo 2265 15054-000 São José do Rio Preto SP		
Tem Corpo Editorial: sim	Tem política editorial informada: sim	
Instituição de vínculo: Associação dos Professores de Língua Inglesa do Estado de São Paulo		
Observações:		

REVISTAS BRASILEIRAS EM LETRAS E LINGÜÍSTICA

(105)

Nome da Revista:	ALETRIA – Revista de Estudos de Literatura	
ISSN: 0104-5210	Data de início: 1993	
Endereço: Centro de estudos Literários Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos Literários Faculdade de Letras FALE-UFMG Av. Antônio Carlos, 6627 Campus da Pampulha 31270-901 Belo Horizonte MG		
Tem Corpo Editorial: sim		Tem política editorial informada: sim
Instituição de vínculo: FALE/UFMG		
Observações: E-mail: cei@letras.ufmg.br Tel: (031) 499-5133 FAX: (031) 499-5490 Publicação anual (artigos, ensaios, resenhas de pesquisadores da PG e estudantes da FALE/UFMG e outras instituições).		

(106)

Nome da Revista:	Arte & Linguagem – Língua e Literatura na Educação	
ISSN:	Data de início:	
Endereço: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo Departamento de Lingüística R. Monte Alegre, 984, 05014-001 São Paulo SP		
Tem Corpo Editorial: sim		Tem política editorial informada: sim
Instituição de vínculo: PUC-São Paulo		
Observações: Edição EDUC-Cortez (São Paulo)		

(107)

Nome da Revista:	Lácio-Revista de Letras do Unicentro Newton Paiva	
ISSN:	Data de início: 1999	
Endereço: Rua Goitacases, 1762 Barro Preto 30190-052 Belo Horizonte MG		
Tem Corpo Editorial: sim		Tem política editorial informada: sim
Instituição de vínculo: CENTRO UNIVERSITÁRIO NEWTON PAIVA		
Observações:		

(108)

Nome da Revista:	TERESA- Revista de Literatura Brasileira	
ISSN: 1517-9737	Data de início: 2000	
Endereço: Av. Prof. Luciano Gualberto, 403 Cidade Universitária 05508-900 São Paulo SP		
Tem Corpo Editorial: sim		Tem política editorial informada: sim
Instituição de vínculo: USP-Programa de pós-graduação-Literatura Brasileira		
Observações:		

(109)

Nome da Revista:	Revista Arte Comunicação	
ISSN:		Data de início:
Endereço: Centro de Artes e Comunicação Rua Acadêmico Hélio Ramos, s/n Cidade Universitária-UFPE 50740-530 Recife PE		
Tem Corpo Editorial: sim		Tem política editorial informada: sim
Instituição de vínculo: Centro de Artes e Comunicação – UFPE		
Observações: semestral		

(110)

Nome da Revista:	Caderno Uniabc de Letras	
ISSN: 1516-6155		Data de início: 1999
Endereço: Avenida Industrial, 3330 Santo André SP		
Tem Corpo Editorial: sim		Tem política editorial informada: sim
Instituição de vínculo: UNIABC-Universidade do Grande ABC		
Observações: anual		

(111)

Nome da Revista:	Estudos Japoneses	
ISSN: 1413-8298		Data de início: 1979
Endereço: Centro de Estudos Japoneses da Universidade São Paulo Av. Prof. Lineu Prestes, 159 Cidade Universitária USP 05508-900 São Paulo SP		
Tem Corpo Editorial: sim		Tem política editorial informada: sim
Instituição de vínculo: Departamento de Letras Orientais da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo		
Observações: publicação anual E-mail: cejap@edu.usp.br		

(112)

Nome da Revista:	SIGNUM – Estudos Literários	
ISSN: 1516-103X		Data de início: 1998
Endereço: Programa de Pós-Graduação em Letras C. Postal 6001 86051-990 Londrina PR		
Tem Corpo Editorial: sim		Tem política editorial informada: sim
Instituição de vínculo: Programa de Pós-Graduação em Letras - Universidade Estadual de Londrina		
Observações: publicação anual E-mail: eduel@npd.uel.br		

(113)

Nome da Revista:	BOLETIM
ISSN: 0102-6968	Data de início: 1980
Endereço: Universidade Estadual de Londrina Centro de Letras e Ciências Humanas C. Postal 6001 86051-990 Londrina PR	
Tem Corpo Editorial: sim	Tem política editorial informada: sim
Instituição de vínculo: Centro de Letras e Ciências Humanas – Universidade Estadual de Londrina	
Observações: publicação semestral E-mail: disque-gramatica@uel.br	

(114)

Nome da Revista:	Graphos
ISSN: 1516-1536	Data de início: 1997
Endereço: Programa de Pós-Graduação em Letras Universidade Federal da Paraíba Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes Cidade Universitária 58.051-900 – João Pessoa – PB	
Tem corpo editorial: Sim	Tem política editorial informada: Sim
Instituição de vínculo: Universidade Federal da Paraíba	
Observações: Semestral Fone: (83) 216-7289 / (83) 216-7335 (fax) E-mail: posletras@cchla.ufpb.br	

(115)

Nome da Revista:	Cadernos de Língua e Literatura Hebraica
ISSN: 1415-7977	Data de início: 1998
Endereço: Departamento de Literaturas Orientais Faculdade de Filosofia Línguas Ciénciais e Letras - USP Av. Prof. Luciano Gualberto, 403 C. Postal 8105 05508-900 São Paulo SP	
Tem Corpo Editorial: sim	Tem política editorial informada: sim
Instituição de vínculo: FFLCH-USP - Área de Pós-Graduação em Língua Hebraica, Literatura e Cultura Judaicas	
Observações: anual E-mail: pubflch@edu.usp.br H-Page: http://www.usp.br/fflch/fflch/html	

(116)

Nome da Revista:	Vértices
ISSN: 1516-8689	Data de início: 1999
Endereço: Departamento de Literaturas Orientais Faculdade de Filosofia Línguas Ciêncas e Letras - USP Av. Prof. Luciano Gualberto, 403 C. Postal 8105 05508-900 São Paulo SP	
Tem Corpo Editorial: sim	Tem política editorial informada: sim
Instituição de vínculo: FFLCH-USP - Área de Pós-Graduação em Língua Hebraica, Literatura e Cultura Judaicas	
Observações: anual E-mail: pubflch@edu.usp.br H-Page: http://www.usp.br/fflch/fflch/html	

(117)

Nome da Revista:	Revista Fragmentos
ISSN: 0103-1783	Data de início: 1986
Endereço: Revista Fragmentos Caixa Postal 5049 88040-970 Florianópolis SC	
Tem Corpo Editorial: sim	Tem política editorial informada: sim
Instituição de vínculo: Departamento de Língua e Literatura Estrangeiras – Universidade Federal de Santa Catarina	
Observações: E-mail: frag@cce.ufsc.br	

(118)

Nome da Revista:	Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos
ISSN: 0103-8893	Data de início: 1991
Endereço: Consejería de Educación de la Embajada de España Av. Jorge João Saad, 905 Morumbi 05618-001 São Paulo SP	
Tem Corpo Editorial: sim	Tem política editorial informada: sim
Instituição de vínculo: Embaixada da Espanha	
Observações: publicação anual E-mail: cursos@u-net.com.br Home-page: http://www.cervantes-brasil.com.br Tel: (011) 3779-18.55 Fax: (011) 842-63.55 - R. 215	

(119)

Nome da Revista:	Revista de la APEESP	
ISSN:		Data de início: 1991
Endereço: Revista de La APEESP Av. Prof. Luciano Gualberto, 403 Prédio de Letras FFLCH/DLM/USP C. Postal 2530 01060-970 São Paulo SP		
Tem Corpo Editorial: não	Tem política editorial informada: sim	
Instituição de vínculo: USP		
Observações: publicação bienal E-mail: l.rogério@originet.com.br Fax: (011) 3871-2709		

(120)

Nome da Revista:	IDIOMA	
ISSN: 1414-0837		Data de início: 1982
Endereço: Centro Filológico Clóvis Monteiro Instituto de Letras da UERJ Rua São Francisco Xavier, 524 sala 11031 – bloco B Maracanã 20559-900 Rio de Janeiro RJ		
Tem Corpo Editorial: sim	Tem política editorial informada: sim	
Instituição de vínculo: Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)		
Observações: Publicação anual E-mail: cefil@uerj.br Home-page: http://www.uerj.br/~letras ("link": tira-dúvidas de português) Tel: (011) 587-7254		

(121)

Nome da Revista:	Cadernos de Língua Portuguesa	
ISSN: 1415-5117		Data de início: 1997
Endereço: Setor de Língua Portuguesa - Instituto de Letras da UERJ Instituto de Letras da UERJ Rua São Francisco Xavier, 524 sala 11017 – bloco A Maracanã 20559-900 Rio de Janeiro RJ		
Tem Corpo Editorial: sim	Tem política editorial informada: sim	
Instituição de vínculo: Universidade do Estado do Rio de Janeiro		
Observações: Publicação semestral E-mail: cefil@uerj.br Home-page: http://www.uerj.br/~letras ("link": publicações) Tel: (011) 587-7286		

**CONSIDERAÇÕES EM TORNO DO PROJETO DE LEI DE
DEFESA, PROTEÇÃO, PROMOÇÃO E USO DO IDIOMA
APRESENTADO À CÂMARA DOS DEPUTADOS PELO
DEPUTADO ALDO REBELO**

José Luiz Fiorin
Universidade de São Paulo – USP

*A nossa verdadeira nacionalidade é a
humanidade*

H. G. WELLS

*O nacionalismo é uma doença infantil.
É o sarampo da humanidade.*

EINSTEIN

O deputado Aldo Rebelo apresentou à Câmara dos Deputados projeto de lei de defesa, proteção, promoção e uso do idioma¹. O que o deputado propõe é uma política lingüística, com sua decorrente planificação lingüística. Em primeiro lugar, cabe dizer que uma política lingüística só existe quando há escolha, seja entre diferentes variedades lingüísticas, seja entre diferentes línguas. É a possibilidade de escolha que torna possível a planificação lingüística. Diz Claude Hagège:

Em diversas épocas, mas principalmente no século XX, os homens intervieram na estrutura das línguas, não somente pela estandardização da norma, mas também pela planificação da gramática: por exemplo, os gêneros do holandês, as flexões nominais e verbais em finlandês, as desinências casuais em estoniano, o lugar dos clíticos em checo, numerosos pontos da morfologia em hebraico israelense. Essa ação concerne igualmente

¹ Há, neste texto, explicações que são absolutamente desnecessárias para um lingüista. No entanto, como espero que este texto seja utilizado para o debate com não lingüistas, essas explicações ganham sentido.

às estruturas lexicais: modernização do vocabulário, em particular erudito e especializado (tecnoletos e outros itens da neologia), defesa legal contra as “invasões” de termos estrangeiros (ex. França, Quebec) e, mais geralmente, controle do principal fator externo de modificação da estrutura da língua, o empréstimo (1986, p. 124-125).

É preciso distinguir o que são política lingüística e planificação lingüística. De acordo com Calvet, aquela é “o conjunto de escolhas conscientes efetuadas no domínio das relações entre língua e vida social, e mais particularmente entre língua e vida nacional”, enquanto esta é “a busca e o emprego dos meios necessários para a aplicação de uma política lingüística” (1987, p. 154-155). Uma planificação lingüística implica uma política lingüística, mas a recíproca não é verdadeira. Ela é, assim, uma mudança deliberada, ou melhor, uma escolha explícita entre alternativas. Essa escolha existe em todos os níveis de uso da língua, mas é evidente que nem todos os níveis podem ser objeto da planificação lingüística. Geralmente, esta diz respeito aos usos oficiais ou públicos da língua e não às situações quotidianas de comunicação informal, que são regidas por fatores muito complexos de natureza sócio-psicológica.

Grande parte dos pesquisadores concorda que a planificação lingüística é um conjunto de ações que “têm em comum o fato de ser premeditadas e visar a fins particulares concernentes ao uso da língua numa comunidade” (Baylon, 1996, p. 177). Por isso, ela é uma intervenção (visa a interferir no curso normal dos acontecimentos lingüísticos, para determinar o uso futuro da língua), explícita (são tentativas conscientes e deliberadas para determinar o emprego e o uso da língua), orientada para uma finalidade (existe uma motivação explícita para a planificação), sistemática (há uma previsão de ações com vistas a resolver um problema), uma escolha entre possibilidades (as alternativas devem ser identificadas e a escolha entre elas, realizada), institucional (ela diz respeito principalmente às instituições públicas) (Baylon, 1996, p. 177-178).

Há dois tipos principais de política e, conseqüentemente, de planificação lingüística: uma diz respeito ao estatuto de um língua ou de

uma variedade (são exemplos a escolha do hindi como língua nacional depois da independência da Índia, a escolha do português como língua de unidade nacional nos diferentes países africanos que foram colônias portuguesas, a seleção de uma variante como língua-padrão); outra diz respeito à codificação lingüística do idioma, ou seja, a sua normatização, sua standardização (por exemplo, a escolha de uma escrita, a unificação ortográfica, a modernização do vocabulário, como ocorreu com o hebraico em Israel) (Baylon, 1996, p. 185-189).

Uma última observação deve ser feita. Uma língua não é um mero instrumento de comunicação, mas tem funções simbólicas muito importantes no seio de uma sociedade. É vista, por exemplo, como fator de unidade nacional, como ponta de lança da invasão cultural, etc. Uma política lingüística diz respeito muito mais às funções simbólicas da língua do que a suas funções comunicativas. Não são as necessidades reais de comunicação que pesam na definição de uma política lingüística, mas considerações políticas, sociais, econômicas ou religiosas. O estabelecimento de uma política lingüística começa com a identificação de um problema, que não é de natureza lingüística, mas de ordem política, econômica ou cultural, apesar do que possam achar as pessoas implicadas no processo. Na verdade, quando se diz que estamos diante de um problema lingüístico, estamos pensando na língua como manifestação de uma cultura, que assegura uma função comportamental e simbólica.

O projeto do deputado Aldo Rebelo contém uma política e uma planificação lingüística. A política lingüística está estabelecida, quando no parágrafo único do artigo 1º se afirma que “a língua portuguesa é um dos elementos da integração nacional brasileira, concorrendo, juntamente com outros fatores, para a definição da soberania do Brasil como nação”. Nos considerandos, explica-se que “a História nos ensina que uma das formas de dominação de um povo sobre outro se dá pela imposição da língua”, “porque é o modo mais eficiente, apesar de geralmente lento, para impor toda uma cultura – seus valores, tradições, inclusive o modelo socioeconômico e o regime político”. Por outro lado, mostra que “estamos a assistir a uma verdadeira descaracterização da língua portuguesa, tal a invasão indiscriminada e desnecessária de

estrangeirismos (...) e de aportuguesamentos de gosto duvidoso (...)" o que permite supor que "estamos na iminência de comprometer, quem sabe até truncar, a comunicação oral e escrita com o nosso homem simples do campo, não afeito a palavras e expressões importadas, em geral do inglês norte-americano, que dominam nosso cotidiano, sobretudo a produção, o consumo e a publicidade de bens, produtos e serviços, para não falar das expressões estrangeiras que nos chegam pela informática, pelos meios de comunicação de massa e pelos modismos em geral". Isso está ameaçando "um dos elementos mais marcantes da nossa identidade nacional", que "reside justamente no fato de termos um imenso território com uma só língua, esta plenamente compreensível por todos os brasileiros de qualquer rincão, independentemente do nível de instrução e das peculiaridades regionais da fala e da escrita". Esse fenômeno explica-se "pela ignorância, pela falta de senso crítico e estético e até mesmo pela falta de auto-estima". O projeto visa a nos levar a "participar dos valores culturais globais sem comprometer os locais". O deputado incorpora em suas justificativa uma citação de Napoleão Mendes de Almeida: "conhecer a língua portuguesa não é privilégio de gramáticos, senão dever do brasileiro que preza sua nacionalidade. A língua é a mais viva expressão da nacionalidade. Como havemos de querer que respeitem nossa nacionalidade se somos os primeiros a descuidar daquilo que a exprime e representa, o idioma pátrio?"

Como se vê, estão aí colocadas todas as bases de uma política lingüística. Apresenta-se um problema lingüístico, a dificuldade de comunicação que terão os nossos homens simples do campo com a invasão de estrangeirismos. Um outro problema é o da descaracterização do idioma. Trata-se no conflito português/inglês do aparecimento de uma crise do idioma. O fundamento político e ideológico dessa política é a defesa da soberania nacional, na luta anti-imperialista. Alia, assim, o projeto de lei um componente nacionalista a um componente purista. A concepção de língua sobre a qual se fundamenta essa política é a da língua como algo homogêneo.

Com base nessa política, estabelece-se uma planificação lingüística. O domínio de intervenção da lei é o léxico. Estabelece-se a obrigatoriedade do uso da língua portuguesa nos domínios públicos,

com exceção de alguns casos previstos em lei. Uma planificação lingüística pode atuar de duas maneiras diferentes: uma positiva, incentivando, promovendo, etc. e uma negativa, proibindo, castigando, etc. O projeto prevê as duas formas de ação, pois pretende ser uma lei de promoção, proteção e defesa do idioma.

Para analisar a validade dessa iniciativa legislativa, precisamos verificar se os problemas lingüísticos identificados têm procedência, se a planificação proposta pode atingir os objetivos colimados, se os fundamentos ideológicos apresentam uma direção conservadora ou progressista.

A primeira coisa a analisar é a concepção de língua sobre a qual se baseia o projeto. Apesar de falar em peculiaridades regionais da fala e da escrita e em deixar claro que as línguas mudam, o projeto, na verdade, baseia-se numa concepção homogênea e estática da língua, pois pensa fundamentalmente em sua unidade. É um mito essa pretensa possibilidade de comunicação igualitária em todos os níveis. Isso é uma idealização. Todas as línguas apresentam variantes: o inglês, o alemão, o francês, etc. Também as línguas antigas tinham variações. O português e outras línguas românicas provêm de uma variedade do latim, o chamado latim vulgar, muito diferente do latim culto. Além disso, as línguas mudam. O português moderno é muito distinto do português clássico. Se fôssemos aceitar a idéia de estaticidade das línguas, deveríamos dizer que o português inteiro é um erro e, portanto, deveríamos voltar a falar latim. Ademais, se o português provém do latim vulgar, poder-se-ia afirmar que ele está todo errado.

A variação é inerente às línguas, porque as sociedades são divididas em grupos: há os mais jovens e os mais velhos, os que habitam uma região ou outra, os que têm esta ou aquela profissão, os que são de uma ou outra classe social e assim por diante. O uso de determinada variedade lingüística serve para marcar a inclusão num desses grupos, dá uma identidade para seus membros. Aprendemos a distinguir a variação. Quando alguém começa a falar, sabemos se é do interior de São Paulo, gaúcho, carioca ou português. Sabemos que certas expressões pertencem à fala dos mais jovens, que determinadas formas se usam em situação informal, mas não em ocasiões formais. Saber uma língua é conhecer suas variedades. Um bom falante é “poliglota” em sua própria

língua. Saber português não é aprender regras que só existem numa língua artificial usada pela escola. As variantes não são feias ou bonitas, erradas ou certas, deselegantes ou elegantes, são simplesmente diferentes. Como as línguas são variáveis, elas mudam. “Nosso homem simples do campo” tem dificuldade de comunicar-se nos diferentes níveis do português não por causa da variação e da mudança lingüística, mas porque lhe foi barrado o acesso à escola ou porque, neste país, se oferece uma ensino de baixa qualidade às classes trabalhadoras e porque não se lhes oferece a oportunidade de participar da vida cultural das camadas dominantes da população.

Depois é preciso analisar os dois problemas lingüísticos apresentados no projeto: a dificuldade de comunicação pela invasão de palavras estrangeiras e a descaracterização do idioma. O primeiro é um falso problema e fundamenta-se num preconceito, o de que certas camadas da população têm dificuldades naturais de aprendizagem. É um falso problema, porque o léxico é aprendido em função das experiências de vida e qualquer pessoa é capaz de aprender qualquer setor do vocabulário, se ele tiver algum sentido para ela. Até a ascensão de Guga aos primeiros lugares do tênis mundial, a maioria dos brasileiros não conhecia das regras desse jogo, não sabia como se faz a contagem de pontos ou o que significam expressões como *game* ou *match point*. Como o tênis passou a fazer parte da vida dos brasileiros, em qualquer botequim, discute-se a contagem de pontos, sabe-se o significado das expressões usuais no tênis. Portanto, a incorporação de palavras estrangeiras não trará qualquer dificuldade real de comunicação.

O segundo problema é a descaracterização do idioma. Um idioma se caracteriza por uma gramática e por um fundo léxico comum. A gramática não se encontra ameaçada por empréstimos estrangeiros, pois eles são pronunciados de acordo com o sistema fonológico do português e usados segundo a morfologia e a sintaxe de nosso idioma. Por exemplo, pronuncia-se *hot dog* como *roti dogui*, porque o português não tem h aspirado e porque, em nosso sistema fonológico, não há travamento silábico em t e g. Os verbos que estão sendo formados, a partir de substantivos emprestados, como *deletar*, *printar*, *bidar*, são verbos da primeira conjugação, a conjugação produtiva em nosso sistema lexical, e são con-

jugados de acordo com nossa morfologia. Não há nenhum empréstimo de palavras gramaticais, bem como não estamos diante de uma mudança da sintaxe da língua. Além disso, nenhum desses empréstimos altera o que alguns linguistas chamam o fundo léxico comum, que continua tão vernáculo quanto antes. Ora, estando sólidos a gramática da língua (fonologia, morfologia e sintaxe) e seu fundo léxico comum, não há nenhuma razão para temer qualquer desvirtuamento ou enfraquecimento do idioma em virtude de algumas centenas de empréstimos.

Analisemos um pouco melhor a questão do léxico, que é o campo sobre o qual pretende atuar a planificação linguística proposta pelo deputado Aldo Rebelo. O léxico de uma língua é constituído da totalidade das palavras que ela possui, consideradas do ponto de vista das invariantes semânticas, independentemente da função gramatical que exercem na oração. Ele permite verificar o grau de desenvolvimento social de um povo, porque nos mostra a quantidade e o tipo de conhecimentos que ele detém. É reflexo da vida sócio-econômico-cultural de um povo e, portanto, contém a cristalização de sua vida material e espiritual. O léxico possui um fundo comum, que caracteriza uma língua e é tão resistente quanto a gramática, porque as noções que ele expressa, de um lado, não são afetadas por mudanças econômicas e sociais, e, de outro, porque são de uso geral e coloquial. Esse fundo comum é o sustentáculo da estrutura léxica de uma língua. O resto do vocabulário pode modificar-se mais ou menos rapidamente, porque reflete a vida sócio-econômica de um povo. Portanto, o que está em questão, quando se fala em descaracterização do idioma, é o fundo léxico comum. Este, no caso dos idiomas românicos, é formado de palavras herdadas do latim, de elementos autóctones, que são palavras vindas das línguas faladas pelos povos pré-românicos, por palavras germânicas. Ainda, deve-se considerar a existência de palavras eslavas no romeno e palavras árabes, nas línguas faladas na península ibérica. No caso das línguas românicas, são latinas as preposições e as conjunções, os pronomes, os numerais, os advérbios, a maioria dos verbos antigos e muitos adjetivos. A situação é diferente no âmbito dos substantivos. Como eles denominam objetos materiais, que, como produtos da atividade humana destinados a satisfazer as necessidades correntes da vida, modificam-se e

renovam-se incessantemente, ou noções abstratas, que estão submetidas a mutações devidas à marcha da História, são a classe que sofre maiores alterações. No entanto, pertencem ao fundo léxico comum os nomes de partes do corpo e dos laços de parentesco, termos relativos à casa (mobiliário, etc.), nomes de animais domésticos e selvagens, nome de ocupações mais antigas, relacionadas à agricultura, ao pastoreio, ao artesanato, etc., nomes de plantas, termos designativos de fenômenos da natureza, nomes dos astros, dias, meses e estações do ano, termos religiosos que expressam convicções muito antigas, palavras que indicam virtudes e vícios, etc. Todos esses são, em geral, termos herdados do latim. Do germânico provieram termos concernentes à vida jurídica e política (por exemplo, guerra, feudo, banir) e alguns adjetivos (por exemplo, branco, franco). Do árabe, recebemos, no português, termos referentes ao exército (por exemplo, almirante), à administração (por exemplo, aldeia), à indústria (por exemplo, alambique), ao comércio (por exemplo, fardo), a vários objetos de uso corrente (por exemplo, alfinete). Pode-se verificar que a invasão lexical, objeto de preocupação do projeto de lei do deputado Aldo Rebelo, não está, de modo algum, afetando o fundo léxico comum do português. Nenhuma das palavras mencionadas por ele em seu projeto está fazendo desaparecer termos do fundo léxico comum.

Por outro lado, temos que verificar que o léxico é constituído, além de palavras do fundo léxico comum, de criações vernáculas e de empréstimos de línguas estrangeiras. Como mostramos acima, ao comentar a formação dos verbos a partir de substantivos emprestados, os processos de formação vernácula (derivação (sufixação, prefixação e parassíntese) e composição) não estão sendo atingidos. Portanto, resta a questão do empréstimo. É isso que a planificação lingüística proposta pelo deputado pretende evitar. É possível isso? O léxico de uma língua é um conglomerado de formas provindas de fontes diversas e não se pode evitar o empréstimo lingüístico, um dos meios de renovação lexical. O léxico é resultado da História de um povo, de seus contactos, da divisão internacional do trabalho num dado momento, da correlação de forças entre os diferentes países numa dada época. O léxico do português foi formado com empréstimos do árabe, das línguas germânicas, do ita-

liano, do espanhol, do francês, de línguas africanas, de línguas indígenas, etc. É evidente que as línguas que têm hegemonia política, num determinado momento, fornecem mais empréstimos do que outras. Hoje o deputado está preocupado com os empréstimos do inglês, como outrora os chamados puristas queriam defender o idioma dos galicismos. Cabe lembrar ainda que o português também forneceu muitos empréstimos para outras línguas, que esperamos não sejam expulsas dessas idiomas por leis como a que o deputado Aldo Rebelo pretende ver votada. Como dizíamos, o léxico de uma língua forma-se na História de um povo. Por essa razão, o romeno, uma língua neolatina, tem quase 30% de vocábulos de origem eslava e cerca de 8% de palavras de origem turca. Não se pode mudar, por decreto, essa situação, que deriva de História da formação social romena. De um lado, o projeto de lei pretende, por decreto, eliminar a História refletida no léxico. Por outro lado, o projeto é inútil, porque não há orientação política capaz de alterar o uso lingüístico. Por que não? Primeiro, porque as palavras emprestadas não têm exatamente o mesmo valor que as palavras portuguesas do ponto de vista do uso. O projeto labora em erro, quando diz que “contamos com palavras e expressões na língua portuguesa perfeitamente utilizáveis no lugar daquelas (na sua quase totalidade) que nos chegam importadas”. É preciso considerar que, se, do ponto de vista do sistema, certas formas estrangeiras têm correspondentes exatos em português, do ponto de vista do uso, a língua não tem formas vernáculas ou emprestadas que sejam correspondentes perfeitos. Assim, o uso de determinadas expressões estrangeiras conota “modernidade”, “requinte”, etc., conotações que as correspondentes vernáculas não possuem. Observem-se os nomes das revistas em bancas de jornais. As revistas femininas têm, em geral, nomes franceses (por exemplo, Marie Claire), as revistas dedicadas aos jovens têm, geralmente, nomes em inglês (por exemplo, Trip); as revistas de informação têm nomes em português (por exemplo, Veja, Época). Os nomes em francês conotam elegância, refinamento; os nomes em inglês, modernidade, aventura, juventude; os nomes em português, objetividade e neutralidade da informação. Esse caso demonstra que, do ponto de vista do uso, não há equivalências perfeitas. Já o poeta Horácio dizia que, em língua, a suprema lei é o uso.

Assim, o projeto pretende ir contra um modo de funcionamento das línguas. Por outro lado, o desejo de eliminação dos empréstimos é vão. No início dos séculos, houve, como já mencionamos, uma corrente purista, que estava preocupada com os galicismos, pois o francês era a língua que mais fornecia empréstimos. Havia listas de formas vernáculas para substituir os galicismos, as escolas ensinavam-nas a todos os alunos. Subsidiariamente, havia listas para substituir palavras provindas de outras línguas. De nada adiantou. Ninguém fala *lucivelo*, *casa de pasto*, *ludopédio*, *bufarinheiro*, *engate*, *endentar*, *lanço*, *fato de malha* ou *beberete*, mas *abajur*, *restaurante*, *futebol*, *camelô*, *embreagem*, *engatar*, *etapa*, *maiô* ou *coquetel*.

Como se vê, a concepção de língua sobre a qual se apóia o projeto é equivocada. Os problemas lingüísticos que identifica não são reais. Resta agora discutir os fundamentos ideológicos do projeto, que se baseiam não na língua considerada como instrumento de comunicação, mas na língua como expressão simbólica da nacionalidade. O que o projeto pretende é considerar a língua como o lugar da luta anti-imperialista. Sem dúvida nenhuma, uma dimensão simbólica existe na língua e o domínio dos símbolos é também o domínio da luta ideológica. Nesse sentido, poderíamos colocar-nos a favor do projeto do deputado Aldo Rebelo, mesmo que os fundamentos propriamente lingüísticos do projeto não tenham sustentação? Sem dúvida nenhuma, se a política lingüística proposta contribuir para a melhoria das condições de vida da maioria do povo brasileiro ou para o aumento da consciência da população.

O projeto fundamenta-se na promoção do nacionalismo contra o internacionalismo da globalização. Primeiramente, é de estranhar que essa iniciativa legislativa venha de um deputado de esquerda, pois a história das idéias lingüísticas mostra que essas iniciativas de defesa do idioma são, em geral, propostas pela direita. Foi assim, por exemplo, com a lei Toubon na França, com as leis de defesa do italiano do período fascista e com as leis de defesa do castelhano durante a ditadura franquista. A idéia de que as línguas decaem e deterioram-se é uma noção que é corolário de uma concepção da História como decadência, o que é completamente contrário às concepções que a esquerda tem de História. As línguas não decaem, mudam. Se, assim, não fosse, deveríamos fazer uma lei de defe-

sa do latim, contra esta decadência que se chama português. Em segundo lugar, o projeto pressupõe que existem interesses nacionais, que devam ser protegidos diante da globalização. Na verdade, esses interesses não existem. O que existe são, de um lado, os interesses da burguesia, que ora está a favor da globalização, ora contra, segundo o fato de seus lucros serem ou não atingidos; de outro, os interesses das massas trabalhadoras. Já se cometeu outrora o erro de acreditar que a chamada burguesia nacional progressista era aliada das massas trabalhadoras. A esquerda é internacionalista. Deve contrapor o internacionalismo proletário ao internacionalismo burguês. Manifesto-me contrariamente a qualquer política de aquecimento do nacionalismo, pois a barbárie da nossa época apresenta o paradoxo aparente de que diante de uma globalização econômica e cultural se acentuam os particularismos, que têm levado ao nacionalismo, à xenofobia, aos fundamentalismos, etc. Não é sem razão que o projeto do deputado tem encontrado apoio nos setores mais conservadores de nossa sociedade. É curioso que o deputado apresente uma citação de Napoleão Mendes de Almeida em apoio a seu projeto. Para ficar na análise de suas posições lingüísticas, basta dizer que, num programa do Jô Soares, ele afirmou que Machado de Assis era fraco em português e que Guimarães Rosa não conhecia o idioma. Que língua é essa, se dois de seus maiores prosadores, não a conhecem? Uma língua artificial inventada pelos gramáticos.

Diante disso, nada deve ser feito? Também eu considero exagerado o uso de palavras e expressões estrangeiras desnecessárias; também eu considero de um esnobismo exagerado ouvir um economista dizer *bidar*. No entanto, isso não me dá o direito de propor projetos lingüisticamente inconsistentes e politicamente duvidosos. No entanto, considero louvável a iniciativa do ilustre Deputado no que diz respeito à promoção da língua portuguesa, exposta no artigo 2º do referido projeto de lei:

Ao Poder Público, com a colaboração da comunidade, no intuito de promover, proteger e defender a língua portuguesa, incumbe:

- I. melhorar as condições de ensino e aprendizagem da língua portuguesa em todos os graus, níveis e modalidades da educação nacional;

- II. incentivar o estudo e a pesquisa sobre os modos normativos e populares de expressão oral e escrita do povo brasileiro (esse item é notável, porque supõe que os falares populares não tenham gramática, não tenham norma);
- III. realizar campanhas e certames educativos sobre o uso da língua portuguesa, destinados a estudantes, professores e cidadãos em geral;
- IV. incentivar a difusão do idioma português, dentro e fora do Brasil;
- V. fomentar a participação do Brasil na Comunidade dos Países de Língua Portuguesa;
- VI. atualizar, com base em parecer da Academia Brasileira de Letras, as normas do Formulário Ortográfico, com vistas ao aportuguesamento e à inclusão de vocábulos de origem estrangeira no Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa.

No entanto, esses aspectos estão expostos no projeto de lei de maneira muito genérica, sem que haja uma determinação de ações concretas para atingir os objetivos fixados nesse artigo. Por exemplo, poderiam ser estabelecidos investimentos novos para o ensino fundamental; poderiam ser criadas comissões para operacionalizar, por meio da confecção de materiais didáticos, os parâmetros curriculares de língua portuguesa, de forma a renovar o ensino de língua materna no Brasil; poderiam ser criados cursos de português no rádio e na televisão por gente que entende do funcionamento da língua e não por agentes difusores do preconceito lingüístico; poderia ser incentivada a criação de leitorados em universidades estrangeiras para a promoção do português; poderia ser ampliado o número de bolsas de mestrado e de doutorado para professores estrangeiros de língua portuguesa, etc. Nada disso é proposto, o artigo que trata da promoção do idioma perde-se em boas intenções, em generalidades e em vaguidades.

Na verdade, o ponto central do projeto de lei não é a promoção da língua portuguesa, mas o que o projeto chama proteção e defesa da língua. Para isso, propõe uma ação bastante concreta: a proibição do uso de palavras ou expressões em língua estrangeira, no âmbito público

de utilização da língua, ressalvadas as exceções previstas na lei e na sua regulamentação. A infração dessa norma será punida com multa, sem prejuízo das sanções de natureza civil e penal. Essa proibição é um equívoco, pois contraria o funcionamento de uma língua, como mostramos acima, e, por outro lado, parte da suposição da existência de problemas lingüísticos que não são reais. Gostaríamos que o deputado Aldo Rebelo apresentasse um verdadeiro projeto de lei de promoção do idioma e não um projeto de defesa do idioma, que contraria tudo o que se sabe sobre o funcionamento das línguas e que politicamente é indefensável. Precisamos de ações concretas para a promoção do idioma, para a melhoria do ensino do português, para a difusão do português no mundo e isso o projeto fica a dever.

Bibliografia

- HAGÈGE, Claude (1986). *La structure des langues*. 2 ed. Paris, PUF.
- CALVET, Jean-Louis (1987). *La guerres des langues et les politiques linguistiques*. Paris, Payot.
- BAYLON, Christian (1996). *Sociolinguistique: société, langue et discours*. 2 ed. Paris, Nathan.

SIMPÓSIOS

Os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Ensino de Língua Portuguesa

A INTERAÇÃO FACE A FACE EM SALA DE AULA E O TEXTO MEDIÁTICO

Stella Maris Bortoni-Ricardo
Universidade de Brasília – UnB

ENSINO DE PORTUGUÊS: DO PRECONCEITO LINGÜÍSTICO À PESQUISA DA LÍNGUA

Marcos Bangno
Universidade de Brasília – UNB

DIVERSIDADE TEXTUAL E ENSINO DE LEITURA: ATUAÇÃO NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Maria Augusta G. de M. Reinaldo
Departamento de Letras – Universidade Federal da Paraíba – Campina Grande

Sobre as diferenças entre o português europeu e o português do Brasil, II

O OBJETO NULO NO PORTUGUÊS DO BRASIL E NO PORTUGUÊS DE PORTUGAL

Sonia Maria Lazzarini Cyrino
UEL/CNPq

O PORTUGUÊS BRASILEIRO: UMA LÍNGUA VOLTADA PARA O DISCURSO

Esmeralda Vailati Negrão
FFLCH-USP

Os cursos de Letras e a formação de professor de Português

EDUCAÇÃO EM LINGUAGEM: MUDANÇA DE PARADIGMA

Maria Margarida Martins Salomão
Universidade Federal de Juiz de Fora

UMA PROPOSTA CURRICULAR PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE PORTUGUÊS

Neusa Salim Miranda
Universidade Federal de Juiz de Fora

QUE PROFESSOR DE PORTUGUÊS QUEREMOS FORMAR?

Magda Soares
Universidade Federal de Minas Gerais

Explorando uma hipótese de antigas conexões ligüísticas no Brasil: a flexão relacional em Tupi e Macro-Jê

FLEXÃO RELACIONAL NO TRONCO LINGÜÍSTICO MACRO-JÊ

Aryon D. Rodrigues
Laboratório de Línguas Indígenas, Universidade de Brasília

FLEXÃO RELACIONAL NA FAMÍLIA TUPI-GUARANI

Ana Suelly Arruda Câmara Cabral
Universidade Federal do Pará – UFPA

IDENTIFICANDO A FLEXÃO RELACIONAL EM MUNDURUKÚ

*Dioney Moreira Gomes**
Universidade de Brasília – UnB

A INTERAÇÃO FACE A FACE EM SALA DE AULA E O TEXTO MEDIÁTICO

Stella Maris Bortoni-Ricardo
Universidade de Brasília – UnB

Dedico este texto à discussão da interação face a face, enfocando tal processo, especialmente, no contexto de sala de aula.

A motivação para essas reflexões surgiu quando, em 1999, comecei a coordenar um grupo de trabalho, na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, encarregado de conceber e desenvolver um curso de licenciatura em Pedagogia, de natureza semi-presencial, destinado aos professores em exercício nas séries iniciais, em escolas da rede pública do Distrito Federal, habilitados no antigo Curso Normal.¹

Por tratar-se de curso com 60 % da carga curricular desenvolvida com tecnologia multimídia, tornou-se muito necessário refletir-se sobre a produção conjunta do saber na interação professor-aluno em sala de aula para que se pudesse planejar melhor os textos ‘mediáticos’, que seriam a base dos recursos multimídia empregados no Curso. A reflexão sobre esse tema deitou luzes sobre o processo de elaboração dos referidos textos mediáticos, na medida em que nos permitia vislumbrar categorias textuais que poderiam compensar os alunos pela ausência dos recursos da interação face a face. O estudo ainda não se concluiu. O que se apresenta aqui são considerações iniciais, que continuam sendo objeto de nossa reflexão.

No início do presente trabalho, faço uma sucinta apresentação do referido Curso; em seguida, teço um rápido panorama das contribuições da Sociolinguística Interacional para o tema, detendo-me no processo interativo em sala de aula. Apresento, então, algumas recomendações que têm sido produtivas na elaboração dos textos mediáticos, fechando com um pequeno exemplo desses textos.

¹ Grupo de Trabalho foi inicialmente composto pelas professoras Solange Amorim Amato, Maria das Graças Carvalho, Najla Velosa Sampaio Barbosa, Sílvia Lúcia Soares e Stella Maris Bortoni-Ricardo, que são as autoras da proposta do Curso.

I. O Curso de Pedagogia para Professores em exercício na Educação Básica – Infantil e Fundamental – Início de Escolarização – é um Curso de Licenciatura Plena, com habilitação para o magistério e duração de 03 (três) anos, oferecido com características de semi-presencialidade. É destinado a professores em exercício na Educação Infantil ou no início de escolarização do Ensino Fundamental na rede pública de ensino do Distrito Federal, que sejam portadores de habilitação para o magistério em nível médio.

O desenho do Curso norteou-se pelos seguintes objetivos:

- a) atender efetivamente às necessidades do professor em formação, especialmente no que respeita a suas habilidades de letramento e numeramento², em sentido estrito, facilitando-lhe o desenvolvimento de competências múltiplas, sobretudo aquelas voltadas para a organização do pensamento e da dimensão criadora, contribuindo, assim, para o seu crescimento pessoal, para a transformação do meio e para o exercício da cidadania.
- b) Transformar-se em laboratório de pesquisa sobre a produção de textos ‘mediáticos’, adaptados à comunicação educacional multimídia, que atinjam uma efetiva interação com os educandos.

A composição desse tipo de texto, que constitui um gênero muito específico, tem de partir de pressupostos corretos quanto ao *background* sociocultural e sociolinguístico do professor em formação, bem como tem de fazer uso de estratégias textuais e linguísticas especialmente planejadas, já que os cursistas terão nesses textos um importante mediador que lhes dará acesso a textos acadêmicos: científicos e técnicos .

Não se pode perder de vista que, em sala de aula, através de estratégias presenciais, os professores e alunos constroem significados compartilhados com maior segurança, pois o monitoramento do discurso

² Os dois termos estão sendo propostos como equivalentes aos termos ingleses ‘literacy’ e ‘numeracy’, que vêm descritos no corpo deste texto. O primeiro já é de uso corrente na literatura especializada no Brasil. O segundo não está dicionarizado.

construído durante as interlocuções dá-se de forma contínua. Diferentemente, no contexto da educação a distância, os sujeitos envolvidos não contam com a interação face a face e a negociação do significado de signos das diferentes áreas do conhecimento precisa ser estabelecida pela competente elaboração do material mediático.

O Curso visa a desenvolver as potencialidades ou competências dos professores em formação, fortalecendo-os³ e facilitando-lhes a apropriação de recursos comunicativos e de estratégias de aprendizagem. Em especial o Curso facilitará sua familiarização com estratégias cognitivas e verbais associadas aos mencionados processos de letramento e de numeramento.

Estamos tomando letramento tanto no sentido estrito quanto no sentido lato. Nesta última instância, é entendido como o acervo de conhecimento produzido, transmitido e acumulado por meio da escrita na sociedade e de seu impacto sobre ela, incluindo aí o desenvolvimento social que acompanhou a expansão dos usos da escrita desde o século XVI. Kleiman (1995:19) o define como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia em contextos específicos para objetivos específicos⁴.

No sentido estrito, letramento refere-se ao conjunto de estratégias usadas na redação e leitura de variados gêneros textuais, especialmente os empregados na produção e divulgação do conhecimento acadêmico. Entre essas estratégias relevamos a capacidade de elaborar um texto levando em conta os objetivos do autor e as expectativas dos interlocutores ou leitores.

³ O conceito de fortalecimento (“empowerment”) vem sendo muito empregado na literatura sobre pesquisa educacional e formação de educadores (Cameron et al. 1992; Paulo Freire e Donaldo Macedo, 1990 *inter alia*)

⁴ Há uma instigante discussão sobre a concepção de letramento. Street (1994) distingue um modelo autônomo e um modelo ideológico de letramento. Aquele associa o letramento ao progresso e à civilização e conseqüentemente releva a correlação entre a escrita e o desenvolvimento cognitivo. O modelo ideológico apresenta-se como uma alternativa que enfatiza o fato de as práticas de letramento estarem ligadas às estruturas de poder na sociedade. O segundo não contradiz o primeiro, mas fornece instrumentos de análise crítica, que nos permitem trabalhar a questão do letramento sem perder de vista a relatividade cultural, os universais do desenvolvimento cognitivo e, principalmente, nos precaver contra o risco de resvalarmos por concepções etnocêntricas, sem fundamentação científica.

O letramento estrito, ou letramento acadêmico, inclui a capacidade de analisar o texto, identificando-lhe as partes constitutivas, hierarquizando as idéias ali avançadas e reconhecendo o processo de progressão ou continuidade temática, inclusive as reiteraões e digressões. Dessa forma, compreende a capacidade de produzir paráfrases, resumos, roteiros, esquemas, etc. Compreende também a capacidade de contextualizar o texto em função das condições que presidiram sua produção, tais como sua inserção no momento sócio-histórico e no estado da arte da tradição epistemológica em que se inscreve, reconhecendo o quadro conceitual que lhe serve de matriz e a polifonia que dele emana⁵.

São ainda estratégias de letramento no sentido estrito a precisão vocabular e a estruturação morfossintática que garantam a coerência das idéias e a coesão estrutural. Todas essas estratégias de letramento estão intimamente relacionadas a processos cognitivos, à medida que os refletem e, ao mesmo tempo, interferem na sua constituição. A relação que se estabelece, então, é de interdependência, pois as estratégias de letramento são constituídas pelos processos cognitivos, mas são também deles constitutivas.

No Curso que está sendo apresentado sucintamente aqui, serão contempladas também estratégias de letramento voltadas para a distinção, no texto, entre o que é dito e o que está implícito, que permitem identificar, em ambos os níveis, axiomas e pressupostos ideológicos subjacentes, informações factuais e estratégias sócio-pragmáticas de persuasão e envolvimento, na formação textual. E mais: estratégias voltadas ao uso competente das dimensões mecânicas da escrita – ortografia, pontuação, recursos gráficos, etc.

Outro conjunto de competências do professor em formação que o Curso se propõe a desenvolver são as de numeramento. Entre elas, as de construir e entender matrizes, tabelas, gráficos, etc. Distinguir valores totais de valores percentuais; reconhecer as unidades de medidas, comparando-as; mensurar dimensões espaço-temporais, e estabelecer relações lógicas.

⁵ Polifonia é um conceito avançado por Bakhtin (1929) e se refere ao conjunto de vozes que repercutem no texto, ou seja, a do(s) autor(es) e a de seu(s) interlocutor(es) contemporâneos ou não.

II – O maior desafio que se apresenta no delineamento de um Curso semi-presencial, desenvolvido com tecnologia educacional multimídia, é garantir uma condição “ótima” de comunicação entre os interagentes – elaboradores de texto, tutores, monitores e professores em formação – nos diversos processos e modos de comunicação implementados no projeto: face a face ou presenciais e os mediados pelos recursos multimídia.

A interação humana face a face é sempre um processo de construção conjunta visando à organização e negociação dos significados. Os falantes se ratificam mutuamente, por meio de recursos verbais e não-verbais, como direcionamento do olhar, as reações fisionômicas, os gestos, a projeção corporal e a distância entre si. Observa-se, mesmo, uma sincronia interacional entre os interagentes engajados de maneira cooperativa na construção discursiva. O(s) ouvinte(s), denominados primários quando a interação se lhes é diretamente dirigida, ratificam o falante primário com a atenção manifestada pelo olhar, com meneios de cabeça, sorrisos, expressões de perplexidade, dúvida, aprovação, concordância etc. O falante primário, por sua vez, ratifica os ouvintes, que são falantes potenciais, selecionando por meio de pistas não-verbais seus ouvintes ratificados. As conversas rotineiras e os demais tipos de interação seguem padrões organizacionais que são culturalmente variáveis.

As elocuições dos falantes são encadeadas – ou as vezes sobrepostas- de acordo com normas culturais subjacentes. Observa-se em seu seqüenciamento um alto grau de contingência e dependência contextual. Isto é, o significado das elocuições depende dos significados das elocuições que a precederam (contingência) bem como das condições contextuais que vão sendo construídas no próprio processo interacional (dependência contextual). Assim, o significado vão sendo construídos localmente e negociados à medida que a interação se processa. Para isso os falantes se valem de pistas de contextualização e metagensagens.⁶ Estas últimas constituem um conjunto de “instruções”

⁶ O primeiro conceito advém do trabalho de John Gumperz (1982) sobre inferência conversacionais. As metagensagens, verbais ou não, foram inicialmente postuladas pelo psicanalista Gregory Bateson (1972) e servem de base para o conceito de “enquadrar” desenvolvido pelo sociólogo interacionista Erving Goffman (1997).

implícitas ou explícitas que permitem ao ouvinte reconhecer o enquadre em que a interação se situa: “Trata-se de uma brincadeira?”; “Trata-se de uma crítica?”; “Trata-se de uma conversa amistosa?”; “Trata-se de uma ameaça?”, etc. As pistas de contextualização são balizas de natureza verbal ou não-verbal, que também ajudam o ouvinte a interpretar os enunciados, permitindo-lhe fazer inferências conversacionais e preservando o caráter cooperativo e co-construído da interação.

A comunicação nessa circunstância caracteriza-se pelo um alto grau de redundância já que para significar os falantes se valem não só da dimensão referencial do código lingüístico mas também de uma gama de recursos interacionais que transmitem as metamensagens, estabelecem os enquadres e sinalizam as pistas contextuais.

Além da negociação de significados, outra dimensão importante da interação face a face é o envolvimento ou empatia entre os falantes. O envolvimento é crucial nos processos persuasivos, além de ser um correlato, de natureza interacional, de processos afetivos. Os falantes promovem um envolvimento, por exemplo, acomodando sua fala às características do seu interlocutor. Assim, um adulto não fala com uma criança da mesma forma como fala com outro adulto, para ficarmos apenas com um exemplo. Essa acomodação pode dar-se no nível formal – fonológico, sintático etc.– ou no nível das idéias expendidas.

As características da interação face a face, vistas nesta breve síntese, nos permitem concluir que há diferenças estruturais entre a comunicação oral e a escrita. A primeira é construída conjuntamente pelos interagentes e tem grande dependência do contexto, considerado sempre como um conceito dinâmico. Na segunda a cooperação entre escritor e leitor não é simultânea ao ato de produção. O escritor não dispõe nem da avaliação nem do concurso imediato do leitor. Ademais a fala é um processo que prima pela redundância na codificação das mensagens, já que o falante dispõe de muitos recursos co-ocorrentes para significar. Por isso a fala tende a ser menos explícita, mais fragmentada, a fazer uso de construções sintáticas mais curtas e a recorrer a termos genéricos e a expressões indexicais, que remetem ao contexto imediato.

A escrita, por sua vez, tende a ser mais explícita e menos repetitiva ou redundante. Vale-se de maior precisão lexical e de recursos sintáticos

mais complexos, que garantem mais condensação informacional. Os recursos de envolvimento na escrita são mais escassos, mas, por outro lado, os recursos de planejamento prévio estão mais disponíveis, já que o tempo de produção é mais lento e pausado que no caso da fala.⁷

A interação em sala de aula é marcada, em princípio, pelas características presentes em qualquer interação face a face e por outras que são próprias da escola enquanto domínio social e dos papéis sociais de que se investem os atores envolvidos naquele microcosmo. Para efeito de nossa reflexão aqui, podemos distinguir dois níveis do processo comunicativo em sala de aula: o relacionado à interação e o relacionado à aprendizagem. Tanto a administração de um processo quanto a de outro cabem principalmente ao professor (ou professora), considerando que ele/ela detém responsabilidade, na condição de membro mais experiente na díade professor-aluno. Nesta condição cabe a ele (ou a ela) facilitar ao aluno a transposição da zona de conhecimento proximal para nos valermos do conhecido conceito vygotskyano sobre a construção da aprendizagem.

Sua tarefa como facilitador da aprendizagem é multifacetada, abrangendo, na administração do processo interacional, a alocação do piso conversacional; a ratificação do alunos como ouvintes primários ou secundários e, principalmente, como falantes potenciais; a constituição de diferentes estruturas de participação, isto é, a disposição dos alunos em um único grupo ou em diversos grupos de modo a se engajarem em tarefas cooperativas de diferentes formatos.

Cabe ao professor ou professora, ainda, produzir continuamente metagensagens, que orientam os alunos quanto a forma de se comportarem como interagentes e coprodutores do discurso. As metagensagens constituem os enquadres interacionais. Aprender a ser aluno de fato implica aprender reconhecer os diferentes enquadres, assumindo, com base nesse reconhecimento, o devido alinhamento em relação às ações que se sucedem e em relação aos demais interagentes. Admite-

⁷ Na literatura prevalece a tendência de não se tratar as modalidades oral e escrita da comunicação como entidades dicotômicas. O processo é visto como um continuum onde se distribuem as práticas sociais de oralidade e letramento em função das características brevemente expostas acima (Ver Bortoni-Ricardo, 1998).

se mesmo que este aprendizado, ou sociabilização, seja tão relevante quanto o aprendizado dos conteúdos curriculares. Segundo Mehan (1989), o aluno competente vai-se apropriando simultaneamente de uma competência interacional e de uma competência acadêmica.

Focalizando esta última, cabe aqui enfatizar estratégias desenvolvidas em sala de aula relacionadas diretamente à organização do conhecimento. Entre elas as que promovem o ensino incidental, decorrente da própria dinâmica interacional, a recapitulação contínua, as associações entre o que é novo e o que já foi visto, a exemplificação, a transição de um nível epistêmico abstrato para o mais concreto, enfim, a aprendizagem em espiral que vai do mais simples ao mais complexo e daí retorna ao mais simples.

Diante de um texto didático, visto como um texto fonte, o professor produz um novo texto, um texto mediador, constituído pelas reformulações, paráfrases e seqüências explicativas (Passeggi, 1998). A reformulação parafrástica é ao mesmo tempo um processo de acomodação e de orientação, por meio da qual o professor preenche as lacunas, estabelece relações, exemplifica e, principalmente, problematiza as questões apresentadas no texto.

Em todas essas instâncias a ação pedagógica em sala de aula é dinâmica, altamente dependente do contexto que se vai constituindo. É sempre uma produção conjunta entre professor e aluno, localmente constituída e administrada em tempo real.

Com essas rápidas considerações sobre o processo interacional no domínio específico da sala de aula, quisemos enfatizar a importância que a interação face a face assume na ação pedagógica, para daí concluir que, quando esta interação não ocorre, as dificuldades crescem exponencialmente. No presente projeto estamos considerando essas dificuldades, e investigando o uso de estratégias discursivas na língua escrita que possam reduzir tais dificuldades, compensando, assim, nas interações mediadas por esse material, os benefícios decorrentes do trabalho pedagógico presencial.

III – No exemplo de texto mediático, que apresentaremos na seqüência, desejo enfatizar estas características:

1. Para compensar a falta do apoio contextual imediato, são usados muitos elementos dêiticos, que funcionam como pistas conversacionais e metamensagens;
2. Há um alto grau de redundância nas mensagens, que são codificadas de vários modos; observe-se o uso de reformulações, paráfrases e seqüências explicativas;
3. Para estabelecer-se um processo empático entre autor e leitores, usam-se estratégias de envolvimento, como o vocativo, perguntas indiretas e diretas; mudança de código com convergência para um estilo mais informal; marcadores discursivos próprios da oralidade, etc.
4. Finalmente, observe-se como se pode implementar o ensino incidental, isto é, o que se viabiliza no próprio desenvolvimento do processo interativo, que não é necessariamente planejado *a priori*⁸. Veja-se a seguir em excerto de texto mediático do Curso.

IV “Na época do descobrimento do Brasil, a Mata Atlântica era uma faixa de 3.500 km que se estendia por 17 estados. A mata tinha mais de um milhão de quilômetros quadrados, o equivalente a 12% da área do país.

Hoje os séculos de exploração madeireira, o avanço agrícola e o crescimento urbano destruíram mais de 90% da mata original. A maior parte do que sobrou permanece em serras inacessíveis.

A floresta praticamente sumiu do Nordeste. Do território de Minas Gerais, 51,7% eram cobertos pela mata; há apenas 1,5%. Dos 39,7% do Rio Grande do Sul, 2,33. No Rio de Janeiro, eram, originalmente, 97%. Ficaram menos de 20%.

Há estados que deixaram o desmatamento para o século XX. Mas foram rápidos. Por exemplo, do Paraná, 84,5% já foram floresta, sendo que a metade acabou nos primeiros 450 anos desde o descobrimento do Brasil. Nos últimos 40 anos, o que sobrou foi reduzido a 1 quinto. O

⁸ Ver nosso texto “Conscientização e intencionalidade no ensino/aprendizagem de estilos monitorados da língua”, conferência apresentada no II Encontro de Língua Falada e Escrita, UFAL, novembro de 1995 (no prelo).

Estado de São Paulo era uma mancha contínua de Mata Atlântica em 1500: mais de 80% do território eram cobertos pela floresta.

A previsão para São Paulo no ano 2000 é sombria: a Mata Atlântica estará quase extinta, reduzida a 3% do território do Estado” (Veja/ Especial Amazônia, p. 80).

Você já sabe que este é um texto jornalístico porque leu a referência à fonte, que é a revista **Veja**. Quando deparamos com um texto para leitura, é muito importante identificarmos as condições de produção desse texto: Quem o escreveu? Quando? Com que intenções? Para que público leitor? Qual o gênero do texto?

Em toda sociedade que desenvolveu ou faz uso de sistemas de escrita pratica-se uma ampla gama de gêneros textuais, relacionados às diversas atividades sociais, profissionais, religiosas, educacionais, etc. Alguns gêneros são próprios do local – ou domínio social do trabalho – outros são próprios do domínio do lar, da família, da vizinhança....

As características físicas do texto (manuscrito, impresso, digital) e suas características lingüísticas já nos dão informação sobre o gênero textual. Por exemplo: um extrato bancário obtido no terminal eletrônico, um editorial de jornal, um folheto de propaganda da vidente que joga búzios, um impresso de promoção de artigos à venda em um supermercado, uma receita culinária, uma oração num santinho, um mapa rodoviário e outros constituem gêneros textuais distintos, distribuídos nos diversos domínios sociais.

No texto que você acabou de ler, há vários índices que o marcam como um texto jornalístico: os períodos são curtos e justapostos, isto é, a sintaxe é bastante simples, sem uso de períodos compostos por subordinação; também o vocabulário é de fácil acesso ao público em geral.

Se fosse um texto técnico, por exemplo, nele poderiam aparecer termos científicos da área de botânica ou de engenharia florestal.

Além de identificar as condições de produção do discurso e o gênero textual, quando fazemos uma leitura, estabelecemos uma interação com o próprio texto, pois temos que ir buscar, em nosso conhecimento do mundo, as informações básicas que nos permitem processar as informações do texto.

No texto sobre a Mata Atlântica, podemos distinguir as informações novas e o conhecimento pressuposto, ou seja, conhecimento que o leitor já traz consigo para “dialogar com o texto”. Você entendeu bem esse texto porque tem um conhecimento armazenado sobre o nosso país. Por exemplo: Você sabe o ano e o século em que o Brasil foi descoberto; conhece o mapa do Brasil e sabe localizar nele a Região Nordeste e os estados do Rio de Janeiro, Minas Gerais, Rio Grande do Sul e Paraná, que foram citados. Você também está a par do pernicioso processo de desmatamento que vem ocorrendo no Brasil e no mundo.

Mas há algumas informações no texto que são novas para a maioria dos leitores. Vamos conversar um pouco sobre elas e vamos ver como podemos sintetizá-las para que fiquem mais claras e possam até ser levadas à sala de aula da escola onde você trabalha.

Se no século XVI, quando o Brasil foi descoberto, a Mata Atlântica cobria 12% da área do Brasil, podemos calcular qual a extensão da área dessa mata há 500 anos atrás se soubermos a área total do Brasil. Se você não sabe qual a área do território brasileiro, deve pesquisar outras fontes (Internet, livros, revistas, semanários, outros). Se tiver dificuldade, consulte o seu monitor.

O Brasil tem 8.511.965 Km² (oito milhões, quinhentos e onze mil, novecentos e sessenta e cinco quilômetros quadrados). Para calcular quanto são doze por cento desta área – você sabe – multiplicamos esse número por 12 e dividimos por 100. Pegue uma calculadora:

Calculamos assim:

$$\begin{array}{r} 8.511.965 \quad 100 \quad \text{OU} \quad X = \underline{8.511.965 * 12} \\ X \quad 12 \quad \quad \quad 100 \end{array}$$

O resultado é 1.021.435 Km² (um milhão, vinte e um mil, quatrocentos e trinta e cinco quilômetros quadrados). Então esta era a área da Mata Atlântica quando a colonização do Brasil começou. Lemos no texto que 90% da mata original já foram destruídos. Restaram, então, só 10%. Você pode calcular a área que restou dividindo 1.021.435 Km² por 10. Para dividir por 10 – você sabe – basta deslocar a vírgula uma casa à esquerda. Como o nosso número é inteiro, sua vírgula está situada depois do último algarismo.

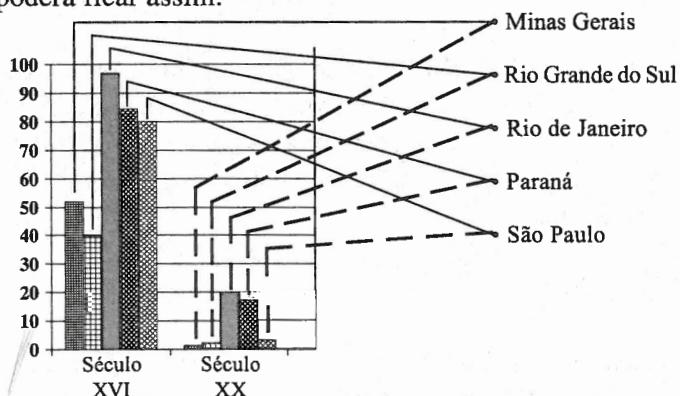
Pronto! Após o cálculo, ficamos sabendo que a Mata Atlântica cobre hoje em dia 102.143,5Km².

Você pode ainda visualizar como se deu a destruição da mata nos cinco estados que estão mencionados no texto. Vamos construir uma tabela:

Extensão da Mata Atlântica

Século Estados	Século XVI	Século XX
Minas Gerais	51,7%	1,5%
Rio Grande do Sul	39,7%	2,33%
Rio de Janeiro	97%	> 20%
Paraná	84,5%	16,9%
São Paulo	80%	3%

Se você transformar essa tabela em um gráfico, seus alunos vão perceber melhor a gravidade do processo de desmatamento. Seu gráfico poderá ficar assim:



Você ficou curioso – ou curiosa – quando leu os dados referentes ao estado do Paraná e os comparou com os dados dos outros estados? Por que será que, nos primeiros quatrocentos e cinquenta anos de colonização do Brasil, a metade da Mata Atlântica paranaense foi preservada e nos últimos quarenta anos houve uma aceleração do desmatamento, reduzindo essa metade a um quinto de sua extensão?

Uma explicação para isto está no fato de a colonização do Paraná ter-se intensificado a partir de meados do século XX. O Paraná se transformou então em um grande produtor agrícola, mas isto significou a destruição de quatro quintos de suas florestas. (Confirme esta informação, pesquisando sobre o estado do Paraná na Internet e em outras fontes).

Fica, aí, uma questão séria para a nossa reflexão: **como se pode promover o desenvolvimento de uma região sem deteriorar os seus recursos naturais, suas matas, rios, relevos etc.?**

Vamos ampliar um pouco essa reflexão!

E quanto à área do Distrito Federal e da região que o cerca? Nós sabemos que em nossa região não havia Mata Atlântica, que estava localizada ao longo do litoral brasileiro. Mas se aqui, no Planalto Central, não havia matas, havia, sim, uma rica vegetação de cerrado.

Então podemos nos perguntar: quanto da área de cerrado do Planalto Central está preservada? Esta é uma boa questão para você pesquisar na Internet ou em outras fontes. Você pode acessar o Ministério do Meio Ambiente, o IBAMA, o Jardim Botânico e outros órgãos.

Converse também sobre isso com o seu monitor e com os tutores da áreas de Educação e Desenvolvimento Sustentável e de Educação e Ciências Sociais. Você pode ainda entrar em contato com o Instituto Socioambiental (fone 061-349.5114).

Quando você obtiver os dados, procure construir um gráfico que mostre quanto do cerrado original no Distrito Federal e do estado de Goiás está preservado. Você certamente vai descobrir que o processo de desmatamento do cerrado acelerou-se depois da inauguração de Brasília, em 1960, quando se acentuou a colonização de nossa região, com a abertura de estradas e de fronteiras agrícolas. Seus aluno vão, com certeza, se interessar por esta questão:

- **Como podemos desenvolver a agricultura e a pecuária no Planalto Central por meio de um processo de desenvolvimento sustentável?**

Voltaremos a essa questão depois que você concluir a pesquisa juntamente com seus alunos. Bom trabalho!

Brasília, UnB, outubro de 2000.

Referências bibliográficas

- Bakhtin, M. (1929) **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1981.
- Bateson, G. **Steps to an Ecology of Mind**, Nova York: Ballantine, 1972
- Bortoni-Ricardo, S.M. "Conscientização e intencionalidade no ensino/aprendizagem de estilos monitorados da línguaII Encontro de Língua Falada e Escrita, UFAL, novembro de 1995.
- _____ "Variação lingüística e atividades de letramento em sala de aula", in Kleiman, A (org.). **Os significados do letramento**, Campinas: Mercado das Letras, 1995, p. 119-144.
- _____ "A Análise do português brasileiro em três *continua* : o *continuum* rural-urbano, o *continuum* de oralidade-letramento e o *continuum* de monitoração estilística" in Grosse, S. e K. Zimmermann (orgs.) **Substandard e mudança no Português do Brasil**, Frankfurt am Main: TFM, 1998, p.101-118.
- Cameron, D. et alii **Researching Language: Issues of Power and Method**, Londres: Routledge, 1992.
- Freire P. e Donaldo Macedo. **Alfabetização- Leitura do mundo e leitura da palavra**, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.
- Goffman, E. **Forms of Talk**, Filadélfia: University of Pennsylvania Press, 1981.
- Gumperz, J. **Discourse Strategies**, Cambridge University Press, 1982
- Kleiman, A. "Introdução" in Kleiman A. (org.) **Os significados do letramento**, Campinas: Mercado das Letras, 1995, p. 15-61.
- Mehan, H. "Understanding inequalities in schools: the contribution of interpretive studies", **Sociology of Education** 65 (1). 1992.
- Passeggi, M. da Conceição. "Discurso explicativo e uso de texto didático na sala de aula" in Passeggi, L. (org.) **Abordagens em Lingüística Alicada**, Natal: EDUFRN, 1990, P. 146-158.
- Street, B.V. **Literacy in Theory and Practice**, Cambridge University Press, 1984.

ENSINO DE PORTUGUÊS: DO PRECONCEITO LINGÜÍSTICO À PESQUISA DA LÍNGUA

Marcos Bagno
Universidade de Brasília – UNB
<mbagno@terra.com.br>

Lendo o texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais referentes à Língua Portuguesa, encontramos a seguinte afirmação:

há muitos preconceitos decorrentes do valor social relativo que é atribuído aos diferentes modos de falar: é muito comum se considerarem as variedades lingüísticas de menor prestígio como inferiores ou erradas. O problema do preconceito disseminado na sociedade em relação às falas dialetais deve ser enfrentado, na escola, como parte do objetivo educacional mais amplo de educação para o respeito à diferença. Para isso, e também para poder ensinar Língua Portuguesa, a escola precisa livrar-se de alguns mitos: o de que existe uma única forma ‘certa’ de falar — a que se parece com a escrita — e o de que a escrita é o espelho da fala — e, sendo assim, seria preciso ‘consertar’ a fala do aluno para evitar que ele escreva errado. Essas duas crenças produziram uma prática de mutilação cultural que, além de desvalorizar a forma de falar do aluno, tratando sua comunidade como se fosse formada por incapazes, denota desconhecimento de que a escrita de uma língua não corresponde inteiramente a nenhum de seus dialetos, por mais prestígio que um deles tenha em um dado momento histórico.

Tenho me dedicado nos últimos anos a uma investigação detalhada do preconceito lingüístico, investigação que resultou em dois livros e, mais recentemente, numa tese de doutoramento. De fato, como os Parâmetros enfatizam, existe um profundo preconceito lingüístico no Brasil. No entanto, no texto que acabo de citar só se fala do preconceito que pesa sobre as variedades lingüísticas menos prestigiadas ou,

melhor dizendo, sobre as *peessoas* que falam variedades lingüísticas menos prestigiadas. Porque é isso mesmo que acontece: as *peessoas* é que são estigmatizadas, desvalorizadas e aviltadas em sua própria identidade individual e social sob a alegação de que “falam tudo errado” ou “não sabem português”. A principal conclusão a que cheguei em minha investigação foi essa: o preconceito lingüístico não existe. O que existe é o uso da linguagem como desculpa válida e aceitável para excluir uma pessoa dos bens sociais aos quais ela deveria ter direito pelo simples fato de ser uma pessoa. Como já dizia o lingüista italiano-brasileiro Maurizio Gnerre: “Uma língua ou variedade de língua vale o que valem seus falantes”. Mais recentemente, o lingüista britânico James Milroy escreveu: “Numa época em que a discriminação em termos de raça, cor, religião ou sexo não é publicamente aceitável, o último bastião da discriminação social explícita continuará a ser o uso que uma pessoa faz da língua”.

Assim, num país como o Brasil, que embora tenha a décima economia mais rica do mundo, também tem o mais alto índice de concentração de renda e de injustiça social, não é de admirar que os milhões de brasileiros que falam variedades lingüísticas consideradas não-padrão sofram todo tipo de acusação preconceituosa como “não saber português”, “falar tudo estropiado”, “falar língua de índio”, “falar uma língua sem gramática”, ou mesmo ter algum tipo de “inferioridade mental”. Essa, aliás, é uma situação que, em graus variados, a gente pode encontrar em muitas sociedades, inclusive nas sociedades efetivamente democráticas (coisa que a brasileira está muito longe de ser). E que situação é essa? A situação em que os grupos dominantes de uma sociedade, os grupos detentores dos bens políticos, econômicos e culturais de uma sociedade, acreditam que são também os detentores de uma língua mais correta, mais bonita, mais cultivada. Isso se verifica em praticamente todo lugar, como as palavras de James Milroy, referindo-se à Inglaterra, deixam bem claro. E aqui no Brasil não é diferente: as pessoas excluídas do poder político e do poder aquisitivo também são excluídas do poder falar.

No entanto, a situação lingüística do Brasil é ainda mais dramática. Os brasileiros letrados não só discriminam o modo de falar de seus

compatriotas analfabetos, pobres e excluídos, como também discriminam o seu próprio modo de falar, a sua própria variedade lingüística. Podemos dizer, portanto, que o preconceito lingüístico no Brasil se exerce em duas direções: de dentro da elite para fora dela, contra os que não pertencem às camadas sociais privilegiadas; e de dentro da elite para ao redor de si mesma, contra seus próprios membros. Existe na mentalidade dos brasileiros em geral, e das camadas cultas em particular, a convicção muito arraigada de que no Brasil ninguém fala bem o português, a convicção de que só os portugueses é que sabem português. No plano individual, é muito comum ouvir a afirmação absurda, proferida por pessoas cultas e inteligentes, com escolaridade superior completa: “eu não sei português”.

Assustado com essa situação, comecei a refletir sobre o por que desse fenômeno que chamo de “auto-aversão lingüística”. Por que o brasileiro deprecia tanto o seu modo de falar? Vou propor algumas explicações, que depois a gente pode discutir aqui em conjunto. Uma delas é o que chamo de “fantasma colonial”.

Passados mais de 170 anos de independência política, a sociedade brasileira ainda conserva muito de sua estrutura colonial. Em outras ex-colônias européias, houve uma grande movimentação popular a favor da independência, uma revolução que implicou não somente no corte dos vínculos políticos e econômicos com a metrópole, mas também na transformação das relações sociais e econômicas que estruturavam a sociedade colonial. No Brasil, porém, nada disso aconteceu. Nossa independência foi tramada de cima para baixo, num movimento que tem caracterizado todos os grandes momentos políticos da nossa história. Basta lembrar que o mesmo homem que até então era o regente da coroa portuguesa, da metrópole colonial, foi quem proclamou a independência e se automeiou em seguida imperador do Brasil. Somos então um caso único no processo de independência de todo o continente americano: o único país que, ao ficar independente, em vez de se constituir numa República, sistema político mais democrático que a monarquia, se transformou num império de bases muito autoritárias. Esse mesmo imperador, mais tarde, voltaria para Portugal para defender o trono português contra um suposto usurpador. Que independência então foi essa?

O império brasileiro, do ponto de vista social, político e econômico, não era muito diferente do Brasil colonial: a economia permaneceu essencialmente agrária, o trabalho escravo continuou em vigor ainda por mais de meio século, a estrutura latifundiária não sofreu alteração, a economia e os negócios permaneceram nas mãos de uma pequena elite, não houve nenhum tipo de democratização das relações de poder e exploração. O mesmo se pode dizer da passagem do regime monárquico para o regime republicano. A proclamação da República foi pura e simplesmente um golpe militar praticado pela alta cúpula do Exército, e não um movimento social a favor da democratização da sociedade.

Talvez possamos ver nisso tudo algumas das explicações para as três grandes características da sociedade brasileira, praticamente inalteradas desde a época colonial: autoritarismo, oligarquismo e elitismo – politicamente autoritária, economicamente oligárquica e culturalmente elitista. A ausência da participação popular nesses momentos históricos revela o grande abismo que sempre separou a imensa maioria do povo da pequena elite dominante. Em nenhum outro lugar do mundo os ricos são tão ricos e os pobres são tão pobres: nosso país é campeão mundial de concentração de renda e de injustiça social.

Sem se identificar com o povo, querendo o tempo todo manter e aumentar esse abismo, as nossas elites sempre se comportaram como uma força colonial, como um grupo alheio aos interesses do povo, e por isso mesmo sempre buscou se identificar com algo que está fora daqui, em algum paraíso exterior e superior, que mais recentemente se transferiu de uma Europa idealizada para um nebuloso “primeiro mundo”, lugar onde tudo é bom, bonito e certo.

Essa pesada herança colonial, evidentemente, também tem seus efeitos sobre a língua que falamos. Para começo de conversa, essa língua tem um nome que denuncia sua exterioridade, seu não-pertencimento a este lugar chamado Brasil: a língua se chama “português”. Eu não sou português, e se essa língua tem esse nome é porque ela pertence a um outro, não pertence a mim. Ora, quem mais poderia falar bem e certo uma língua chamada “português” se não um povo também chamado “português”? Não é óbvio e evidente? Assim se cristalizou essa certeza, tão impregnada na nossa mentalidade, no nosso imaginário: brasileiro

não sabe português, e nunca vai poder saber, porque somente os portugueses conhecem bem a língua, que é deles. Por mais que a gente insista e se esforce, só conseguiremos falar um arremedo de língua, um português estropiado, cheio de erros, de barbarismos e de solecismos, sobretudo por causa da influência de povos menos civilizados na nossa cultura, como os negros africanos e os índios nativos. Sim, porque não devemos esquecer que, além de autoritária, oligárquica e elitista, a sociedade brasileira é entranhadamente racista.

É assim que procuro explicar essa auto-aversão lingüística dos brasileiros, inclusive dos brasileiros cultos, das camadas sociais escolarizadas e de maior poder econômico. Para a grande maioria das pessoas, só em Portugal se fala bem o português, e poucos são os brasileiros que conseguiram atingir esse ideal lingüístico, esse paraíso do bem falar: alguns poucos escritores, os autores das gramáticas e dos dicionários, os professores de língua. É fácil encontrar provas do que estou dizendo. Basta abrir os jornais, ouvir o rádio ou ver a televisão. A mídia costuma ser um bom espelho do senso comum. Aqui vão alguns poucos exemplos:

- *Folha de S. Paulo*, 4/1/2000, Marilene Felinto: “Basta pensar que a língua brasileira é outra. Uma pequena mostra de erros de redação coletados na imprensa revela que o português aqui transformou-se num vernáculo sem lógica nem regras”.
- *O Dia*, 28/2/1999, Arnaldo Niskier: “A língua portuguesa propriamente dita é bastante difícil”.
- *Revista Época*, 14/6/1999: “O uso do gerúndio empobrece o texto. Lembre que não existe gerúndio no português falado em Portugal”.
- *Jornal do Brasil*, coluna *Língua Viva*: “Sempre me perguntem onde se fala o melhor português. Só pode ser em Portugal”.
- Programa de TV *Nossa Língua Portuguesa*: “O que acontece é que a língua portuguesa “oficial”, isto é, o português de Portugal, não aceita o pronome no início da frase.”

Não é preciso nem enfatizar o quanto essa ideologia é prejudicial ao ensino no Brasil.

O que existe, então, na nossa cultura, é uma divisão bastante nítida. De um lado, temos uma norma-padrão, um ideal de língua que se baseia ainda no uso feito pelos chamados grandes escritores, e que tenta espelhar a língua falada e escrita em Portugal, apesar de todos os grandes movimentos literários, desde o romantismo de José de Alencar até o modernismo de Mário de Andrade, que tentaram incorporar à literatura as opções lingüísticas características do brasileiro. Do outro lado, temos todo o grande conjunto das variedades lingüísticas do português brasileiro, que não são padrões ideais, mas realizações concretas, e que, em seus grandes traços comuns, constituem o nosso vernáculo, a nossa língua materna.

Como poderíamos começar a desconstruir essa ideologia lingüística reacionária? Como democratizar o nosso ambiente lingüístico?

A brecha que encontrei para nós começarmos a subverter esse estado de coisas foi o adjetivo “culto”. As gramáticas normativas, a pedagogia tradicionalista e os atuais representantes do conservadorismo gramatical que se apoderaram da mídia usam muito o adjetivo “culto” para se referir ao padrão lingüístico ideal que eles dizem ser o único admissível, a única forma legítima de “português”. Vamos ver alguns exemplos do uso do adjetivo “culto”.

Os filólogos Celso Cunha e Lindley Cintra, ao apresentarem sua *Nova gramática do português contemporâneo*, de 1985, assim escreveram: “Trata-se de uma tentativa de descrição do português atual na sua *forma culta*, isto é, da língua como a têm utilizado os *escritores* portugueses, brasileiros e africanos do Romantismo para cá”.

Esses autores, na linha dos estudos gramaticais tradicionais, desde o século III antes de Cristo, continuam associando *língua culta* com *linguagem literária*. A gramática deles, portanto, só deveria, teoricamente, ser consultada por quem quisesse escrever um texto *literário*. No entanto, as regras que ela descreve e prescreve supostamente valem para todas as demais formas de uso da língua.

O que se pode verificar, porém, é que os autores de gramáticas normativas terão cada vez mais dificuldades para colher nas obras literárias os exemplos para o suposto “uso correto” da língua. Os escritores há mais de um século vêm se rebelando contra essa instrumentalização

de seu trabalho estético, e na produção literária moderna e contemporânea é muito fácil encontrar, para cada exemplo de uso tradicional, muitas opções lingüísticas que nenhuma gramática consideraria “recomendável” ou “certa”.

Evitando falar de literatura, o conhecido compêndio gramatical de Domingos Paschoal Cegalla é apresentado do seguinte modo: “Este livro pretende ser uma Gramática Normativa da Língua Portuguesa, conforme a falam e escrevem as pessoas *cultas* na época atual”. Muito bem. Mas quem são essas pessoas cultas? Que critérios o autor utilizou para classificá-las assim: onde, quando e com que metodologia científica? Ele não esclarece, e o que vemos, consultando o livro, é que os exemplos são tirados ou de sua própria imaginação ou, mais uma vez, de obras literárias.

Mais complicada ainda é a situação dos programas de televisão e textos de imprensa assinados por Pasquale Cipro Neto. Consultando os roteiros do programa “Nossa Língua Portuguesa”, por exemplo, a gente encontra uma profusão de termos e expressões, empregados sem a menor distinção: “linguagem formal”, “texto formal”, “uso culto”, “padrão formal”, “padrão culto”, “língua culta”, “norma culta”. Em nenhum momento o autor se dá o trabalho de definir o que entende com os substantivos “linguagem”, “padrão”, “língua” e “norma” e com os adjetivos “culto” e “formal”, tomando-os todos como plenamente equivalentes, como sinônimos perfeitos. Essa inconsistência terminológica reflete uma inconsistência teórica, conceitual, e deixa evidente o despreparo do autor para lidar com esses temas.

Para começar a desmontar todos esses equívocos, seria interessante introduzir na prática pedagógica, nos cursos de Letras e, se possível, no senso comum, o conceito de *falante culto* que vem sendo empregado pela pesquisa lingüística brasileira há mais de trinta anos. Nessa linha de trabalho científico, chama-se de *falante culto* aquele indivíduo nascido e criado em ambiente urbano e que possui nível de escolaridade superior completa. Com esses dois critérios, antecedentes urbanos e escolaridade superior, já se desenvolveu um volume formidável de trabalho científico no Brasil, bastando citar como exemplos o Projeto NURC, que visa compilar e documentar as variedades urbanas cultas de cinco grandes cidades brasileiras, e o Projeto da Gramática do Português Falado que, com base

no *corpus* do projeto NURC, pretende descrever os fenômenos lingüísticos mais interessantes da língua falada pelos brasileiros cultos.

Se passarmos a empregar esse conceito de *falante culto*, talvez possamos propor que o padrão lingüístico a ser usado como referência geral seja baseado nos usos feitos pelos brasileiros cultos, e não mais na escrita literária. Afinal, esses brasileiros cultos representam uma parcela privilegiada da população geral, porque tiveram condições, num país extremamente injusto, de percorrer todo o trajeto da educação formal, passando pelos onze anos do ensino básico e médio, mais os quatro-cinco anos do curso superior. Durante este período de mais ou menos 15 anos, o indivíduo teve um contato intenso com a língua escrita em muitos dos seus gêneros, com a linguagem científica e técnica, com a literatura, teve de ler e escrever textos, resumos, resenhas, monografias, dissertações etc. Quem chegou ao término dessa trajetória pode, com toda propriedade, ser classificado de falante culto.

E é aí que podemos começar a subverter os conceitos de português certo e errado que vigoram na nossa cultura. Como? Investigando a língua realmente falada e escrita pelos brasileiros cultos. O que essa investigação revelará é que existe uma distância enorme entre a norma-padrão tradicional e a língua realmente empregada pelos falantes cultos do português do Brasil. Eu recentemente fiz uma pesquisa neste sentido e para provar essa distância vou mostrar rapidamente aqui os resultados do meu trabalho. Não vou entrar em grandes detalhes lingüísticos, porque o que me interessa aqui, neste momento, é apresentar um programa político para melhorar a situação do ensino de língua na escola.

Na minha pesquisa, escolhi cinco fatos sintáticos e tentei comparar a prescrição das gramáticas normativas e dos tradicionalistas da mídia com os usos lingüísticos efetivos de brasileiros cultos de cinco zonas urbanas diferentes: Recife, Salvador, Rio de Janeiro, São Paulo e Porto Alegre. Os fatos sintáticos examinados foram:

- 1) Orações relativas
- 2) Retomada anafórica de objeto direto de 3ª pessoa
- 3) Sujeito acusativo
- 4) Passiva sintética
- 5) Regência dos verbos *ir* e *chegar*

Vou dar uma explicação rápida de cada um. As orações relativas que estudei são aquelas em que aparece um verbo regido por preposição. Nesse caso, temos a regra padrão, que exige a preposição antes do pronome relativo, e duas regras não-padrão: uma em que a preposição aparece depois do verbo com um pronome-cópia, e a outra em que a preposição é simplesmente apagada. O exemplo da regra padrão é: “Este é um filme de que eu gosto muito”. Exemplo da regra não-padrão copiadora: “Esse é um filme que eu gosto muito dele”. Exemplo da regra não-padrão cortadora: “Esse é um filme que eu gosto muito”.

A retomada anafórica de objeto direto de 3ª pessoa, pela regra padrão, se faz usando um pronome oblíquo: *o, a, os, as*. Em oposição a ela, existem também aqui outras duas regras não-padrão: o uso do pronome *ele* como objeto direto, e o apagamento do objeto. Exemplo da regra padrão: “Comprei este livro, mas ainda não o li”. Regra não-padrão com pronome reto na função de objeto: “Comprei este livro, mas ainda não li ele”. Regra não-padrão com pronome nulo: “Comprei este livro, mas ainda não li”.

A tradição gramatical chama de *sujeito acusativo* o pronome que exerce ao mesmo tempo a função de sujeito de um verbo e de objeto de outro. Essa situação ocorre com os verbos *mandar, fazer, sentir, deixar, ouvir e ver* seguidos de infinitivo. A regra padrão exige que esse pronome esteja na forma oblíqua, enquanto a regra não-padrão usa o pronome na forma reta. Exemplo da regra padrão: “Maria não me deixou entrar”. Exemplo da regra não-padrão: “Maria não deixou eu entrar”.

A passiva sintética eu prefiro chamar de *pseudopassiva* sintética, porque para mim não existe passividade nenhuma nessas construções, mas sim uma construção ativa com sujeito indeterminado representado pelo pronome *se*. Segundo a regra padrão o certo é dizer “Não se fazem mais filmes como antigamente”. A regra não padrão diz: “Não se faz mais filmes como antigamente”. É a velha história do “aluga-se salas” ou “alugam-se salas”.

Finalmente, a regência dos verbos *ir* e *chegar*. Enquanto a tradição exige, para o verbo *ir*, as preposições *a* e *para*, uma indicando menos permanência e a outra indicando mais permanência, existe no português do Brasil um uso não-padrão em que o verbo *ir* é regido pelas

preposições *para* e *em*, na indicação de menos permanência, e pela preposição *para*, na indicação de mais permanência. Temos então a oposição entre “Vou ao cinema”, padrão, e “vou no cinema / vou para o cinema”, não-padrão. Para o verbo *chegar* a norma-padrão cobra a preposição *a*, enquanto a regência não-padrão se faz com a preposição *em*: “Cheguei a Brasília hoje” contra “cheguei em Brasília hoje”.

Sem entrar em maiores detalhes, quero apresentar apenas os números finais, que são os seguintes. Usos prescritos pela norma-padrão: 80 ocorrências. Usos condenados pela norma-padrão: 713 ocorrências. Lembrem-se que estamos examinando a língua falada por brasileiros cultos. Vejam que a diferença é mesmo muito grande: 10.1% de observância das regras tradicionais, contra 89.9% de usos não aceitos pela gramática normativa. No total, houve quase 9 usos não-padrão para cada uso padrão. É uma diferença gritante. Como se pode ver, mesmo os falantes que a gente pode classificar como cultos, que foram expostos durante 15 anos às regras gramaticais padronizadas prescritas pela tradição, mesmo esses não conseguem observar essas regras o tempo todo, e se deixam levar pela gramática intuitiva de sua língua materna, que é o português do Brasil.

E por que eles não conseguem observar essas regras? Porque essas regras não atendem às nossas necessidades expressivas e comunicativas, elas não dão conta de nossas exigências de interação verbal, e principalmente porque essas regras não fazem parte da nossa gramática, da gramática da nossa língua materna. Só para dar um exemplo radical: os pronomes oblíquos de terceira pessoa (*o, a, os, as*) simplesmente já desapareceram por completo da fala dos brasileiros, cultos inclusive. O pronome relativo *cujo* também não ocorreu uma única vez na minha investigação.

Por que não empreender então uma *reforma da norma-padrão*, admitindo nela os usos já plenamente consagrados na língua falada pelos brasileiros, inclusive pelos que podem ser classificados de cultos? Por que continuaremos a renegar nossa própria língua materna? Não seria mais justo e democrático permitir que todos nós falássemos e escrevêssemos “o filme que eu gosto”, “eu não conheço ele”, “ninguém viu eu entrar”, “aluga-se salas”, “cheguei em Brasília”, já que é assim

que falam diariamente os 160 milhões de brasileiros, letrados ou iletrados, de norte a sul do país, em todas as camadas sociais? Por que tentar vestir a nossa língua com uma camisa-de-força modelada e costurada mais de cem anos atrás, no outro lado do Atlântico? Não seria a hora de afugentar para sempre o fantasma colonial?

Existe então, inegavelmente, uma distância enorme entre a língua realmente falada (e até mesmo escrita) pelos brasileiros cultos e aquele padrão ideal de língua que até hoje aparece nos compêndios gramaticais, nos livros didáticos e nos investimentos gramaticais da mídia e da multimídia, padrão que é cobrado nos vestibulares, nos concursos públicos e assim por diante.

Ora, o que existe, então, é uma verdadeira esquizofrenia lingüística. E essa esquizofrenia vem sendo detectado há muito tempo pelos estudiosos da língua do Brasil. Já em 1921, por exemplo, o historiador e filólogo João Ribeiro escrevia:

A nossa gramática não pode ser inteiramente a mesma dos portugueses. As diferenciações regionais reclamam estilo e método diversos. A verdade é que, corrigindo-nos, estamos de fato a mutilar idéias e sentimentos que nos são pessoais. Já não é a língua que apuramos, é o nosso espírito que sujeitamos a servilismo inexplicável. Falar diferentemente não é falar errado. A fisionomia dos filhos não é a aberração teratológica da fisionomia paterna. Na linguagem como na natureza, não há igualdades absolutas; não há, pois, expressões diferentes que não correspondam também a idéias ou a sentimentos diferentes. Trocar um vocábulo, uma inflexão nossa por outra de Coimbra é alterar o valor de ambos a preço de uniformidades artificiosas e enganadoras. (1921: 8-9)

Outro grande nome da pesquisa lingüística brasileira, Mário Marroquim, autor de *A língua do Nordeste*, afirmava em 1931:

Já algumas formas sintáticas dialetais firmaram-se de tal forma na linguagem de todas as classes, que estão entrando na literatura. São erros, olhados à luz das regras gra-

maticais. Estão certas, porém, dentro da realidade lingüística. Representam a forma e o encadeamento necessário e lógico das palavras para exprimir idéias. E as idéias têm uma força de expansão interior impossível de ser contida por diques gramaticais, quando estes impedem a sua marcha normal para a clareza e para a sua justa expressão.

É uma violência inútil ajeitar-se uma idéia a um molde inadequado que a comprime, que a machuca, que a deforma, somente porque esse molde assentava bem a essa idéia há 100 anos passados.

É martírio para a mocidade que aprende e humilhação para o mestre inteligente que ensina, esse bilingüismo dentro de um só idioma – essa unidade exterior, de superfície, de duas línguas que se repelem, a língua que falamos e a língua que escrevemos. [...]

Nós, no Brasil, presos à gramática “portuguesa”, somos vítimas de uma desintegração dolorosa de nós mesmos. [...]

A língua brasileira, já ninguém discute isso, diverge da portuguesa; é esta, entretanto, que a escola continua a ensinar ao brasileiro. (1931: 169-171)

Passados setenta anos desde a publicação dessas palavras sensatas, é quase espantoso que ainda se divulgue com tanto alarde na imprensa e nos demais meios de comunicação uma ideologia lingüística conservadora e retrógrada, que deprecia os usos lingüísticos caracteristicamente brasileiros como se fossem verdadeiros aleijões gramaticais.

Na mesma linha de argumentação de Marroquim, o lingüista Mario Perini, em *Sofrendo a gramática* (1997: 31-38), fala da distância entre o “português” (a norma-padrão, escrita) e o “vernáculo” (a língua falada pelos brasileiros):

O português e o vernáculo são, é claro, línguas muito parecidas. Mas não são em absoluto idênticas. Ninguém nunca tentou fazer uma avaliação abrangente de suas diferenças; mas eu suspeito que são tão diferentes quanto o português e o espanhol, ou quanto o dinamarquês e o norueguês. Isto é, poderiam ser consideradas línguas distin-

tas, se ambas fossem línguas de civilização e oficialmente reconhecidas.

Mas sendo as coisas como são, tendemos a pensar que o vernáculo é simplesmente uma forma errada de falar português. Só que, para que o vernáculo fosse “errado”, teria de existir também uma forma “certa” de falar; mas no Brasil não se fala, nem se pode falar português. [...]

Agora, uma observação: o vernáculo é a língua materna de mais de cento e cinquenta milhões de pessoas, que o utilizam constantemente e não conhecem outra língua. Mas não se escreve a não ser em ocasiões particulares, não aparece na grande imprensa e não tem grande tradição literária; além disso, não é reconhecido como língua oficial. [...]

Continuamos a escrever em português e a considerar o vernáculo uma maneira errada de falar. Pessoalmente, não tenho grandes objeções quanto a se escrever português; mas acho importante que se entenda que ele é (pelo menos no Brasil) apenas uma língua escrita. Nossa língua materna não é o português, é o vernáculo brasileiro – isso não é um *slogan*, nem uma posição política; é o simples reconhecimento de um fato.

É essa distância entre o que a tradição gramatical e o ensino conservador chamam de “português” – um conjunto de regras voltadas essencialmente para determinados usos *escritos* da língua – e a língua que os brasileiros realmente falam (e escrevem em situações em que não está sob o olhar policalesco da tradição e da escola), é essa *esquizofrenia lingüística*, esse dilema que temos de enfrentar diariamente — é tudo isso que constitui o tipo especial de *diglossia* que temos no Brasil.

Especial porque, na maioria dos contextos sociais em que existe bilingüismo, como no Paraguai, os falantes dominam as duas línguas em contato, sabendo reconhecer as instâncias de uso de cada uma. Mas aqui no Brasil não é assim. Uma reduzida parcela da população tem acesso ao “português”, isto é, à norma-padrão, enquanto a maioria da nossa população só dispõe de seu vernáculo materno. Ao contrário, então, do Paraguai, temos aqui, sim, uma situação de *diglossia*, mas não temos *bilingüismo*. E isso por causa da situação de tremenda injustiça social que caracteriza a sociedade brasileira.

Também Mary Kato, autora de importantes trabalhos sobre as questões da escrita na escola, enfatiza que

a língua dos textos escolares, para as camadas que vêm de pais iletrados, pode parecer tão estranha quato a de um texto do século XVIII para o lingüista iniciando-se em estudos diacrônicos. O Brasil apresenta assim um caso extremo de “diglossia” entre a fala do aluno que entra para a escola e o padrão de escrita que ele deve adquirir. (1993: 20)

Convém ressaltar, porém, que essa diglossia não existe apenas entre a fala do aluno originário de uma classe social desprestigiada e a língua da escola: também existe uma enorme distância, como se viu aqui, entre a língua falada pelos brasileiros cultos e o “português” que a escola tenta ensinar.

Outro nome importante da Lingüística brasileira, Rosa Virgínia Mattos e Silva, depois de fazer uma avaliação das discrepâncias entre as regras prescritas pela norma-padrão e os usos reais verificados na língua falada pelos brasileiros cultos, faz a seguinte reivindicação:

Que venham a convergir, no possível, o que se fala com o que se lê! (1995: 88).

No que diz respeito à educação, essa situação diglössica pode ser resumida na seguinte pergunta, que na verdade é um dilema: “Ensinar o português ou estudar o brasileiro?” Qual dessas duas atividades deve ser o foco da nossa atenção como professores de língua?

Acredito que somente a *pesquisa* nos ajudará nessa tentativa de dar vez e voz à língua falada no Brasil. Para isso, é necessário que cada vez mais se introduza, na aula de língua, as atividades de pesquisa. É praticamente inevitável que tenhamos de continuar a “ensinar português”, isto é, a transmitir os pacotes gramaticais prontos que a tradição exige e a sociedade em geral cobra. Mas, ao mesmo tempo, podemos fazer nossa pequena guerrilha, nossa subversãozinha. Vamos estudar o brasileiro. Vamos levar para dentro da sala de aula o maior volume possível de

língua viva, falada e escrita, e não somente de variedades cultas, mas de todas as variedades, e de todos os gêneros possíveis: texto literário “clássico”, texto literário “moderno”, notícias de jornal, história em quadri-nhos, crônicas assinadas, páginas da Internet, gravações de documentários na televisão, de programas de rádio, de telenovelas, de programas de entrevistas, de gravações de fala espontânea de pessoas de diversas extrações sociais, geográficas e assim por diante. O professor de português não pode mais ser apenas um repetidor da doutrina gramatical normativa, que ele mesmo (tantas pesquisas mostram) não domina integralmente. Ele deve se converter num pesquisador e orientador de pesquisas a serem empreendidas por ele junto com seus alunos.

Tenho a esperança de que um conhecimento maior e melhor da língua falada no Brasil possa trazer à tona uma verdade, já anunciada em 1921 por João Ribeiro e em 1931 por Mário Marroquim: a língua do Brasil e a língua de Portugal são *duas línguas diferentes*. Conhecer o português do Brasil e sua dinâmica gramatical é, antes de tudo, reconhecer que a língua falada no Brasil é *estruturalmente* diferente da língua falada em Portugal. São duas línguas distintas, sobretudo se compreendermos LÍNGUA como um feixe de variedades lingüísticas que compartilham mais semelhanças do que apresentam diferenças.

Em todos os níveis, a começar do fonético, a língua de Portugal e a língua do Brasil já apresentam mais diferenças entre si do que semelhanças. É o apego à sinonímia equivocada entre LÍNGUA e ESCRITA MAIS MONITORADA que ainda permite a muitos afirmar que no Brasil e em Portugal se *fala* a mesma língua. É a insistência em ensinar uma norma-padrão mais próxima dos usos escritos mais formais dos *portugueses* que permite alegar a existência, em ambos os lados do Atlântico e passados 500 anos do transplante, de “uma” mesma língua. Basta citar, como exemplos, as diferenças de comportamento das duas línguas no que diz respeito ao emprego de categorias vazias, à estrutura tópico-sujeito, à interpretação do sujeito nulo, à ergatividade (cf. Pontes 1987; Tarallo 1992; Galves 1998; Castilho 1999 etc.). A aparente semelhança do repertório lexical é uma ilusão que embota, muitas vezes, a visão dos fenômenos estruturais mais profundos e íntimos de cada uma das duas línguas. As análises pragmáticas têm demonstrado que muitas ve-

zes uma mesma construção sintática têm interpretações totalmente diversas e responde a intenções comunicativas absolutamente distintas quando enunciada por um brasileiro e por um português.

Admitir a diferença entre as línguas é admitir, como normalmente se admite, a *diferença entre as culturas*. Ninguém jamais ousaria dizer que a cultura brasileira e a cultura portuguesa são a “mesma”. Se admitirmos que toda cultura está estreitamente relacionada com a *ecologia* – solo, clima, topografia, hidrografia etc. – e também com os fatores *etnográficos* – a composição genética da população –, será imperioso abandonar a noção da “mesma língua”, reconhecendo a *familiaridade*, mas nunca a *identidade* lingüística entre Brasil e Portugal. Investigações recentes de geneticistas brasileiros provaram que “a esmagadora maioria das linhagens paternas da população branca do país veio da Europa, mas que, surpreendentemente, 60% das linhagens maternas são ameríndias ou africanas”. Se a ecologia é outra, se a composição genética é outra, se a *cultura* é outra, por que somente a língua seria a mesma? Como é que povos tão diferentes, com história e geografia tão distintas, com composição genética tão díspar, movendo-se em ambientes absolutamente diversos, sujeitos a sistemas políticos e econômicos diferentes, dentro de estruturas sociais nada parecidas, poderiam falar uma mesma língua, se todos esses fatores influenciam nas exigências comunicativas e nas necessidades expressivas de cada pessoa?

Para concluir, e fazendo uma síntese de tudo o que ficou exposto até este ponto, é preciso reconhecer que vigora na sociedade brasileira uma *ideologia lingüística* entranhadamente conservadora e retrógrada que, dissecada, revela a existência de um forte *preconceito lingüístico*, abastecido pela perpetuação de uma série de *mitos* irracionais sobre a língua falada no Brasil, preconceito que, assumido pelo próprio falante, desperta o sentimento da *auto-aversão lingüística*. A ideologia lingüística que vigora no Brasil é ainda mais perversa porque nem mesmo as classes dominantes acreditam “falar bem o português”. A auto-estima lingüística dos brasileiros é, portanto, muitíssimo baixa, e isso em praticamente todas as classes sociais. O ideal de “língua certa” fica transferido para o outro lado do Atlântico – “só em Portugal se fala bem o

português” – ou é atribuído a um nebuloso conjunto muito restrito de falantes (grandes escritores, professores de português, gramáticos e dicionaristas).

Fruto dessa ideologia lingüística é a inegável situação de *polarização diglósica* que vigora no senso comum e, mais perniciosamente ainda, na escola brasileira. De um lado, temos a *norma-padrão*, associada, como ficou claro, à *escrita* mais monitorada, ocupando o pólo *positivo* dessa diglossia. Do outro, apresenta-se o *português brasileiro*, que reúne as características gramaticais compartilhadas pelos falantes brasileiros, inclusive os sociolingüisticamente classificáveis de urbanos e cultos. Essas regras gramaticais, no entanto, por não pertencerem à norma-padrão conservadora, são consideradas “erradas” e rejeitadas por aqueles que as empregam diariamente e fartamente em seu uso da língua. O português brasileiro ocupa o pólo *negativo* da diglossia, sobretudo por ser associado à língua falada, tradicionalmente acusada de ser “caótica”, “desconexa”, “incoerente” etc.

A diglossia estabelece, para quem se dedica a refletir sobre o assunto, um dilema muito agudo:

- ou se tenta forçar todos os falantes a *substituir sua língua materna* por uma norma-padrão artificial e distante de sua gramática intuitiva, para que eles possam se assimilar ao tipo de sociedade (aristocrática, oligárquica, colonizada e excludente) que é a brasileira;
- ou se tenta incentivar a *normatização e padronização* do português brasileiro, transformando ele numa nova norma-padrão, num novo padrão-língua que sirva de quadro de referência para as concepções de língua “certa” no senso comum.

Prefiro acreditar que a solução para o dilema se encontra em outro modo de ver as coisas, não sendo nem a substituição/assimilação nem a normatização/padronização. Não acredito que a simples reforma da norma-padrão seja a única estratégia capaz de dar início à desconstrução dessa ideologia lingüística antidemocrática. Proponho como agenda para a luta contra a discriminação lingüística

(em sua estreita associação com a exclusão social) as seguintes tarefas, a serem empreendidas em primeiro lugar pelos lingüistas, pelos responsáveis pela formação dos professores de língua e por esses mesmos professores que atuam na escola, entidade-lugar que tem uma inegável influência na criação e preservação das idéias correntes na sociedade:

- desconstrução do preconceito lingüístico por meio dos argumentos científicos capazes de desmontar cada um de seus mitos; denúncia do preconceito lingüístico nos meios de comunicação de massa; engajamento dos lingüistas e professores na luta pública contra o preconceito;
- reconhecimento da norma-padrão como ideal imaginário, preso a visões de mundo antigas e há muito ultrapassadas; associação dessa norma-padrão com o passado colonial;
- contraposição da norma-padrão a variedades reais de língua falada e escrita, documentadas em material autêntico;
- admissão dentro da norma-padrão (isto é, na escrita mais monitorada) das regras sintáticas já consagradas no uso urbano culto, para começar a solapar a concepção da norma-padrão como entidade monolítica;
- maior conhecimento das variedades, a começar das urbanas cultas para mostrar a distância entre a língua culta real e a norma-padrão supostamente “cultas” das gramáticas normativas e dos comandos paragramaticais;
- reconhecimento do português do Brasil como *língua diferente* do português europeu; desmistificação da propaganda lusófona de que o “português” é uma das línguas mais faladas no mundo e ênfase no fato de que o *português do Brasil* é que é uma das línguas mais faladas do mundo: 160 milhões de brasileiros num território maior que o da União Européia contra menos de 10 milhões de portugueses; enfatizar que nas ex-colônias africanas e asiáticas o português é mera língua oficial, não sendo portanto língua materna daquelas populações;

- abandono da noção da suposta necessidade de um padrão-língua para regular os usos; reconhecimento de igual validade a todos os usos possíveis da língua;
- reconhecimento da sinonímia norma-padrão = escrita +monitorada para empreender a desconstrução dessa sinónima com o reconhecimento da heterogeneidade constitutiva da escrita como modo de enunciação e não mais como simples código para produção de enunciados;
- valorização das variedades não-padrão menos prestigiadas com demonstração científica de seu funcionamento lingüístico perfeitamente regulado;
- incentivo ao estudo da língua falada em sala de aula;
- incentivo à prática da pesquisa lingüística pelos professores dos níveis fundamental e médio e, se possível, pelos alunos orientados por eles.

Por mais utópico que possa à primeira vista parecer, esse programa não é irrealizável. Sua viabilidade já vem sendo demonstrada na prática e na militância de muitas pessoas envolvidas na luta pela democratização efetiva do ensino de língua no Brasil, da língua do Brasil, do Brasil.

Bibliografia

- BAGNO, M. (1997): *A língua de Eulália*. São Paulo, Contexto.
- _____. (1999): *Preconceito lingüístico: o que é, como se faz*. São Paulo, Loyola.
- _____. (2000): *Gramática da língua portuguesa. Tradição gramatical, mídia & exclusão social*. São Paulo, Loyola.
- CASTILHO, A. (1999): "O português do Brasil", in ILARI, R. (1999): *Filologia românica*. São Paulo, Ática.
- CUNHA, C. & CINTRA, L. F. L. (1985): *Nova gramática do português contemporâneo*. Rio de Janeiro, Nova Fronteira.

- GALVES, C. (1998): "A gramática do português brasileiro", *Língua e instrumentos lingüísticos*, I: 79-96.
- MARROQUIM, M. (1931): *A língua do Nordeste*. São Paulo, Cia. Editora Nacional.
- MATTOS E SILVA, R. V. (1995): *Contradições no ensino de português*. São Paulo, Contexto.
- PERINI, M. (1997): *Sofrendo a gramática*. São Paulo, Ática.
- RIBEIRO, J. (1921): *A língua nacional*. São Paulo, Cia. Editora Nacional.
- ROBERTS, I. & KATO, M. (orgs.) (1992): *Português brasileiro. Uma viagem diacrônica*. Campinas, Unicamp.
- TARALLO, F. (1992): "Diagnosticando uma gramática brasileira: o português d'aquém e d'além-mar no final do século XIX", in ROBERTS & KATO.

DIVERSIDADE TEXTUAL E ENSINO DE LEITURA: ATUAÇÃO NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Maria Augusta G. de M. Reinaldo

Departamento de Letras – Universidade Federal da Paraíba – Campina Grande

A Formação do(a) Professor(a) de 1º e 2º Ciclos do Ensino Fundamental e a Diversidade Textual como Objeto de Ensino de Leitura

A preocupação com o leitor-modelo dos PCN de Língua Portuguesa (1º e 2º ciclos) tem sido objeto de reflexão em vários trabalhos, dentre os quais salientamos, dado o interesse específico da nossa participação neste simpósio, os de Soares (1997) e Suassuna (1998). Em suas anotações, Soares adverte que o leitor-modelo desse documento oficial certamente não é a professora brasileira das séries iniciais, dada a precariedade de sua formação. A autora prevê ainda a possível inocuidade do documento para a prática escolar, como costuma ocorrer com as propostas diretrizes, em virtude sobretudo de não serem compreendidas, nem socializadas entre o público-alvo. Suassuna, considerando o caráter interlocutivo da linguagem e da leitura, ao situar os PCN como um texto de leitura para o professor, afirma que ele desqualifica o professor como um interlocutor privilegiado.

Independente das questões de ordem teórica, metodológica e mesmo de organização formal, apontadas pelas autoras, observa-se que na crítica de ambas o alvo da preocupação está na formação da professora das séries iniciais do ensino fundamental. E é para essa formação que estão voltadas as reflexões aqui apresentadas.

Recuperando, de forma breve, as linhas teóricas que têm orientado a formação do(a) professor(a) de língua portuguesa, recorreremos ao texto de Marinho (1998) que, ao salientar esse(a) professor(a) como o alvo preferido da discussão sobre o processo de ensino-aprendizagem da leitura, menciona os campos de reflexão hoje existentes, no âmbito da academia brasileira, sobre a relação desse profissional com a leitura. Dois

desses campos, com perspectivas teóricas diversas, segundo suas origens e combinações interdisciplinares (Psicolinguística, Linguística Textual, Literatura, Educação, entre outras), estão voltados para o estudo da relação do professor com a leitura no seu espaço profissional – a escola. O primeiro campo de pesquisa analisa as estratégias e as possíveis leituras que o professor faz do texto (literário e não-literário), a partir da descrição das atividades de leitura que ele utiliza ou produz para mediar o processo de ensino-aprendizagem. O segundo campo observa o professor leitor da escrita do seu aluno, com reflexões sobre as condições de ensino-aprendizagem da escrita na escola, a partir da relação autor-texto-leitor, e sobre as representações e as estratégias de leitura do professor, quando se trata da redação escolar. Um terceiro campo de investigação, por considerar, no quadro atual, insuficientes reflexões centradas apenas no espaço profissional do professor, tem investido nas reflexões socioantropológicas sobre esse profissional, observando e descrevendo, de forma articulada, as suas maneiras de ler e de se relacionar com o universo da escrita e as suas características socioeconômicas.

Na condição de representante dos dois primeiros grupos de reflexão aqui referidos, com atuação em curso de Letras, procuraremos, neste trabalho, com base em recentes experiências com cursos de atualização em leitura e escrita destinados a professores de 1º e 2º ciclos, promovidos pela Secretaria de Educação e Cultura do Estado da Paraíba, demonstrar que: 1) neste Estado os cursos de magistério de nível médio e de graduação em Pedagogia ainda não investiram de forma efetiva na incorporação à formação inicial desse professor de um quadro teórico, oriundo das disciplinas contemporâneas da linguagem, capaz de explicitar os problemas de desempenho textual do aluno; 2) em decorrência dessa lacuna na formação inicial, os efeitos de intervenções pontuadas, rápidas, bastante diversas do que se entende por formação continuada, no sentido pleno do termo, tendem a ser mínimos sobre a construção de uma visão crítico-reflexiva dos professores acerca do texto como objeto de leitura na sala de aula. Isso porque, como bem acentua Foina (1996), uma vez mal formado e mal remunerado, resta a esse profissional, em seu isolamento cultural dentro das escolas onde atua, reproduzir em sua prática a metodologia e o conteúdo já cientificamente superados, aprendidos du-

rante sua formação inicial e tornar-se refém da orientação do livro didático, de qualidade científica muitas vezes também questionável.

Dentre as muitas contribuições das ciências da linguagem para o ensino-aprendizagem da leitura ainda não incorporadas à formação inicial do(a) professor(a) de 1º e 2º ciclos, destacamos, para discussão dos dados coletados junto às professoras objeto da intervenção aqui referida, algumas reflexões, no âmbito das teorias textuais, destacando a reflexão sobre diversidade textual como objeto de ensino de leitura.

A preocupação com o texto como objeto de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita está presente em um grande número de estudos publicados no Brasil a partir da década de 80, orientados, entre outros, pelos seguintes pressupostos da lingüística de texto: a) uma descrição-explicação do funcionamento da língua que se detenha no nível da frase é insuficiente para servir de base teórica ao ensino-aprendizagem do funcionamento do texto; b) a competência textual não se identifica com a expansão de uma competência frásica; c) a leitura e a escritura são movimentos complementares no desenvolvimento da competência textual do redator aprendiz: a sensibilização, através da leitura, para os traços específicos de cada tipo de texto contribui para que o aprendiz venha a construir seus textos de forma adequada, com eficiência e espírito crítico.

Inicialmente voltados para a discussão dos fatores determinantes da textualidade, os estudos de Lingüística de Texto passaram, no início da década de 90, a explorar o tópico da tipologia textual, sob o argumento de que uma das diferenças básicas entre as línguas residia nas formas de textualização, e em particular, como os gêneros textuais operam na sociedade ao representarem a cultura em formas textuais. A consolidação dessa posição teórica explica a relevância, hoje, de se discutir a noção de gênero textual na relação com o ensino de língua e com a sociedade, podendo constituir-se numa boa entrada para a compreensão e para produção textual, uma vez que os gêneros, como acentua Marcuschi (2000:3), podem “ser tomados como um princípio de estabilização das experiências comunicativas. De seu domínio depende parte do sucesso comunicativo, já que não nos comunicamos a não ser por algum gênero”. Nesse sentido, a noção de gênero textual, presente nas tipologias de base discursiva, como a de Bronckart (1999), apresenta-

se como uma alternativa interessante para o ensino de leitura/produção de texto, em virtude das condições que pode oferecer para a apropriação por parte do aluno das formas de dizer que circulam socialmente. A concepção de que o texto é o produto empírico de um conjunto das representações do produtor acerca da situação comunicativa e do gênero selecionado leva à necessidade de que, na situação de ensino-aprendizagem de leitura/escrita, se providencie uma base de orientação que contemple a construção dessas representações no aprendiz.

Uma orientação didática decorrente desses estudos é a de que não se deve focar o ensino da leitura/produção de texto como um procedimento único e global, válido para qualquer texto, mas como um conjunto de aprendizagens específicas, pois os estudos aplicados mostram que muitas das dificuldades dos alunos são específicas de um determinado gênero textual. Por essa razão, autores como Schneuwly & Dolz (1997), defendem que os gêneros que funcionam nas práticas sociais de linguagem passem a entrar no espaço escolar, numa continuidade entre o que é externo e interno à escola.

Essa discussão tem ampliado o foco de interesse dos gêneros de texto objeto de leitura no espaço escolar que, de restritos aos textos literários, passaram aos textos de uso social, devendo por essa razão a questão da diversidade textual na sala de aula ocupar lugar de destaque na formação do professor de língua, uma vez que este objeto de aprendizagem – o texto – não é único, indiferenciado, mas envolve uma pluralidade de gêneros que apresentam mecanismos de textualização específicos. Com efeito, trabalhar com a diversidade textual significa muito mais que introduzir diversos gêneros de texto na sala de aula. Três dificuldades podem surgir em relação a essa prática: a falta de conhecimento adequado por parte do(a) professor(a) das características específicas dos diferentes gêneros de texto, ou a adoção da progressão linear dos conteúdos como critério para a seleção dos textos a serem objeto de estudo em cada série. Nessa forma de pensar o ensino da leitura não há possibilidade de pensar a progressão linear, pois é a necessidade de dominar situações comunicativas dadas que está no centro da concepção. A terceira dificuldade está relacionada com a concepção de leitura do(a) professor(a) que orienta a sua prática de ensino da leitura. Contribuições relevantes, nesta área, têm

sido fornecidas pelos trabalhos de Kleiman (1989a, 1989b, 1993), com a discussão da relação teoria/prática no ensino de leitura, enfatizando os componentes sócio-cognitivos como condição para uma prática de leitura que produza sentido na sala de aula.

Como se vê, as orientações didáticas para a adoção da diversidade textual em sala de aula como objeto de leitura devem conceber o processo de desenvolvimento do aprendiz não vinculado à aprendizagem do código da escrita em si, mas ao uso do gênero textual nas suas funções sociais diferenciadas. O(a) professor(a) de 1º e 2º ciclos que, durante sua formação inicial, não teve acesso a essa discussão acerca do ensino de leitura centrado na produção de sentido, fatalmente enfrentará as dificuldades aqui previstas, dada a sua tradição de ensinar a leitura como atividade centrada no código. Trata-se, em suma, de uma mudança no paradigma do ensino da leitura ainda não incorporado à formação dos profissionais egressos de muitos cursos de magistério de nível médio e superior, conforme será demonstrado a seguir.

O Contexto da Intervenção

O trabalho de intervenção aqui descrito tenta inserir-se na perspectiva de formação de professores que focaliza a importância de se ampliar a ação pedagógica desses profissionais a partir da identificação dos seus pontos de vista sobre seu objeto de ensino. Dois pressupostos têm orientado esse trabalho, tendo em vista o desenvolvimento do(a) professor(a): o primeiro é o de que é necessário se construir competências profissionais específicas, representadas pela mobilização do conhecimento especializado, dos esquemas de ação e atitudes do(a) professor(a). O segundo pressuposto é o de que tais competências são indissolúvelmente teóricas e práticas e que resultam do processo de reflexão sobre a prática docente. Por essa razão, a intervenção que vimos realizando prevê momentos de estudo sobre alguns referenciais teóricos e metodológicos acerca do conteúdo objeto de ensino, articulados com momentos de análise das experiências em sala de aula, buscando intensificar e fazer partilhar a reflexão sobre a prática.

De caráter pontual, por determinação da SEC – PB, o curso de atualização em leitura e escrita constituiu-se de 180 horas, distribuídas em quatro módulos de 45 horas, organizados, segundo a modalidade de estudo, em quatro fases: *presencial teórica, estudo a distância, oficinas e atividades em serviço*. Destinou-se a professores em serviço, de 2ª a 4ª séries da rede pública de vários municípios paraibanos. Os dados aqui discutidos foram coletados junto às professoras com formação em nível médio e superior, atuantes em Campina Grande e três municípios vizinhos (Lagoa Seca, Boa Vista e Fagundes).

Os dados aqui selecionados foram coletados no módulo sobre Teoria e Prática de Leitura, cujos objetivos centrais foram: a) identificar os componentes cognitivos e interacionais do processo de leitura e suas implicações para o ensino das séries iniciais do ensino fundamental; b) identificar e caracterizar alguns tipos de textos selecionados como objeto de leitura.

Este, como os demais módulos, esteve centrado no manual *O processo de leitura e escrita: teoria e prática* (SEC-PB/UFPB), cuja concepção e elaboração, que esteve a cargo da equipe envolvida no programa, enfatizou, à luz de alguns princípios da abordagem sócio-interacional e textual, conceitos e habilidades de leitura, considerados centrais para os 1º e 2º ciclos do ensino fundamental.

Desse modo, na *fase presencial teórica*, os docentes foram levados a reconhecer as concepções que orientavam a sua prática de ensino da leitura, bem como a identificar as concepções de leitura subjacentes às abordagens de leitura no livro didático de Língua Portuguesa. Na *fase Estudo a distância*, os docentes, através de um guia de estudo, foram levados a realizar um aprofundamento teórico, com o objetivo de reconhecer, nos PCN, algumas das referências teóricas tratadas no manual, na fase presencial. Na *fase oficinas*, que teve como objetivo dar maior sustentação às ações docentes, foram desenvolvidas atividades de duas ordens: na primeira sessão, os docentes foram levados a planejar uma intervenção em sala de aula de leitura com base nos referenciais teóricos discutidos. Na segunda sessão, que teve o objetivo de promover a reflexão por todos os participantes sobre a ação docente, foram realizadas as avaliações das intervenções, com base na apresentação dos relatos descritivos escritos por cada professor.

Discussão dos Dados

O desempenho das cursistas neste módulo foi analisado através de alguns indicadores observados antes, durante e depois do processo de intervenção aqui descrito. Antes e depois do processo, os dados foram coletados através das respostas dadas a duas questões abertas que pretendiam verificar a percepção das professoras sobre o objeto de ensino. Durante o processo, os dados foram obtidos em duas atividades realizadas: análise de uma unidade de leitura do livro didático e relato descritivo da experiência de sala de aula.

Antes e depois do processo:

A) A percepção do ato de compreender textos

Os dados obtidos a partir da manifestação da opinião das cursistas sobre *o que é necessário para se compreender um texto* mostraram não haver diferença de percepção entre as professoras com formação em nível médio e as com formação superior, acerca da atividade de compreender textos, o que revela a ausência, em sua formação inicial, de um quadro de reflexões teóricas centrado nas contribuições das ciências da linguagem, que lhes desse subsídios para explicar, mesmo que de forma superficial, as questões relativas à compreensão de texto.

Considerando que é a concepção de linguagem e de leitura que determina a seleção do conteúdo e da metodologia de ensino, podemos afirmar que as respostas das professoras, formadas em diferentes momentos das duas últimas décadas, revelam uma flagrante imobilidade dos enfoques teórico e metodológico adotados nos cursos formadores de onde são egressas. Essa lacuna do conhecimento atual sobre as teorias de leitura leva as professoras à utilização de um receituário pedagógico, de caráter intuitivo, ao justificar suas práticas de ensino da leitura.

A reaplicação da questão, no final do curso, permitiu avaliar o grau de assimilação do conhecimento transposto e sua relação com a mudança de percepção das cursistas sobre o ato de compreender textos: observou-se

que foram incorporados às suas respostas referências aos tipos de conhecimentos necessários ao leitor para realizar a atividade de ler. Permaneceram ainda algumas posições que demonstram supervalorização do componente lingüístico, e das técnicas de leitura escolarizada.

Ilustram expressivamente as percepções inicial e final da compreensão de texto das cursistas de ambos os níveis de formação as respostas presentes no quadro I:

Quadro I – Percepções das cursistas sobre o ato de compreender textos:

ANTES DO PROCESSO DE INTERVENÇÃO	DEPOIS DO PROCESSO DE INTERVENÇÃO
<p>1. Na sua opinião, o que é necessário para se compreender um texto? – Professoras com formação de nível médio: <i>“Lendo o texto várias vezes” (A S – 20 anos de atuação)</i> <i>“ Na minha opinião o necessário é que a criança tenha um raciocínio avançado ou seja que ela tenha uma prática de leitura mais elevada para compreender o que está sendo lido” (LM – 11 anos de atuação)</i> <i>“Ler o texto com atenção” (JC – 8 anos de atuação)</i></p> <p>– Professoras com formação de nível superior: <i>“Primeiro a criança tem que está motivada ouvir o texto, o professor deve prepará-lo. Já ouvi pessoas contando histórias, e as crianças se distraindo com qualquer bobagem” (SF – 11 anos de atuação)</i> <i>“ Ler com atenção e com um dicionário para que possa compreender melhor o texto” (MFA – 4 anos de atuação)</i></p>	<p>1. Na sua opinião, o que é necessário para se compreender um texto? – Professoras com formação de nível médio <i>“Para que haja uma boa compreensão é necessário principalmente que o texto esteja voltado para a realidade do aluno e que ele possa remeter suas leituras do mundo para dentro do texto em estudo e que dessa forma, ele poderá fazer referências (sic), levantar hipóteses e questionar com o próprio texto” (A.S.– 20 anos de atuação)</i> <i>“Saber ler com atenção, pois a partir daí fica mais fácil a sua compreensão” (LM – 11 anos de atuação)</i> <i>“ Para se compreender um texto, é necessário que este texto esteja de acordo com o nível do leitor. Que este leitor se preocupe em ter uma visão de mundo, o que leia bastante revistas, jornais, livros, etc” (J.C – 8 anos de atuação)</i></p> <p>– Professoras com formação de nível superior: <i>“ Ler, releer, e comentar, até entender a mensagem do texto, e necessário ainda que a pessoa esteja motivada para tal leitura” (SF – 11 anos de atuação)</i> <i>“Para compreender um texto, é necessário que o aluno, compreenda o que está lendo, ou seja, transmita as idéias do autor, para alguém” (LP – 5 anos de atuação)</i> <i>“A leitura, pois é através da leitura que podemos chegar ao entendimento do texto (MFA – 4 anos de atuação)</i> <i>“É necessário antes produzir o texto não-verbal, partindo daí o enunciado claro que passando para o texto verbal” (VL – 4 anos de atuação)</i></p>

B) A percepção do ato de classificar textos

Da mesma forma, quando solicitadas a citar os tipos de texto utilizados em sala de aula, as professoras embora se manifestem sensíveis ao uso da diversidade textual em sala de aula, revelam, na etapa anterior ao curso, o desconhecimento dos diversos critérios utilizados para a classificação de textos, confundindo denominações dos textos com as suas formas de manifestação (*desenho, fala das gravuras, letras das músicas*), com os temas que veiculam (*textos que falam de animais*), ou ainda, com as estratégias utilizadas em sala de aula (*texto individual, texto coletivo*). Após a intervenção, registrou-se a inclusão da denominação de alguns tipos de texto, presentes nos estudos especializados, sendo a denominação de narrativo a mais citada como objeto de trabalho na sala de aula. Parte das cursistas, no entanto, prefere usar a denominação genérica verbal e não-verbal, já conhecida de todas as participantes.

Quadro II – Percepções das cursistas sobre o ato de classificar textos:

ANTES DO PROCESSO DE INTERVENÇÃO	DEPOIS DO PROCESSO DE INTERVENÇÃO
<p>2. Quais os tipos de texto que você costuma utilizar em sua sala de aula? -Professoras com formação de nível médio: <i>"Textos verbal, através de figuras e de história infantil" (A S – 20 anos de atuação)</i> <i>"Na minha sala de aula os textos mais utilizados são os próprios do livro didático, manchetes de jornais" (LM – 11 anos de atuação)</i> <i>"Portadores de texto (jornal, folhetes, rotúlos) e textos em geral" (J.C – 8 anos de atuação)</i></p> <p>- Professoras com formação de nível superior: <i>" Gosto de textos que falam de animais" (SF – 11 anos de atuação)</i> <i>"<u>Texto música</u> – Canto, juntamente com os alunos com apresentações e cartazes; em Seguida peço que eles ilustre o texto, ou mesmo com utilizações de sons. <u>Texto individual</u> – através de observações de gravuras entre outros. <u>Texto coletivo</u> – Executo através de realizações grupais, resgate de frases com registro no Quadro, levantamento de hipóteses" LP – 5 anos)</i> <i>"Produção textos através de desenho, da fala de gravuras, a letra das músicas" (MFA – 4 anos de atuação)</i></p>	<p>2. Quais os tipos de texto que você costuma utilizar em sua sala de aula? - Professoras com formação de nível médio: <i>– "Costumo trabalhar em sala de aula com textos jornalísticos, humorísticos e publicitários, pois são do interesse da turma"(A .S- 20 anos de atuação)</i> <i>. "Escolho sempre os textos narrativos. Pois é nesses textos que o aluno escreve uma trama narrativa para enunciar eventos, histórias pessoais, contar piada para divertir alguém, captando em geral uma sucessão causal e temporal." (LM – 11 anos de atuação)</i> <i>" Os textos mais utilizados na minha sala de aula são os narrativos" (J.C. 8 anos de atuação)</i> <i>" Texto verbal e texto não verbal " (MFA – 4 anos de atuação)</i></p> <p>-Professoras com formação de nível superior: <i>"Costumo utilizar em sala de aula textos diversificados, para não cair na rotina, e bitolar o aluno a trabalhar só um tipo de texto. Ex.: rótulos e embalagens, gibis, poemas, músicas (letras) textos sobre animais, etc (SF –11 anos de atuação)</i> <i>" <u>Texto literário, poesia, narrativo, informativo, texto oral texto escrito entre outros. Costumo trabalhar com meus alunos os diversos textos citados acima" (LP – 5 anos de atuação)</u></i> <i>"Texto verbal e não verbal " (MFA – 4 anos de atuação)</i> <i>"Textos não-verbais usando recortes e gravuras e depois utilizo pequenos textos-verbais claros e objetivos. (VL – 4 anos de atuação)</i></p>

Durante o processo: a relação memorização/reconhecimento/ aplicação/reflexão sobre o objeto de ensino

Embora todos desconhecessem, inicialmente, como foi constatado no item anterior, toda a discussão atual sobre os elementos sócio-cognitivos e interacionais envolvidos no ato de compreender e os tipos de texto referidos na bibliografia especializada, pôde-se observar que da leitura e discussão realizada permaneceu, em maior escala de ocorrência, a memorização das denominações dos tipos de conhecimento envolvidos na compreensão, dos níveis de processamento de sentido presentes no estudo de compreensão de textos e dos tipos de textos caracterizados e discutidos durante o módulo. O segundo nível de aprendizagem mais presente entre as cursistas foi o reconhecimento dos níveis de compreensão explorados em unidades de leitura propostas em livro didático, como na atividade a seguir:

Atividade: Leia uma unidade de leitura proposta em um livro didático de língua portuguesa destinado ao 2º ciclo do ensino fundamental, com os seguintes objetivos:

- a) identificar os níveis de processamento de sentido que foram contemplados no estudo da compreensão de texto;
- b) propor questões que focalizem o(s) nível(is) não contemplado(s) pelo(a) autor(es):

Resposta de um grupo de quatro cursistas:

a) identificar os níveis de processamento de sentido que foram contemplados no estudo da compreensão de texto;

- Por que a princesa estava desapontada? – nível explícito
- Quais eram os defeitos do príncipe? – nível explícito
- Qual foi a reação da princesa diante do príncipe? – nível explícito
- Por que os pais da princesa diante do príncipe? – nível explícito

b) proponho questões que focalizem o(s) nível(is) não contemplados pelo(s) autor (es):

- *O que é mais importante para você? A posição social ou a pessoal? – nível metaplícito*
- *Como você se sentiria, se seus pais tomassem uma atitude como a deste texto – nível implícito*

Percebe-se na proposta das cursistas um dos pontos de fragilidade da utilização desse conhecimento: a formulação/aplicação de propostas em sala de aula de atividades de compreensão de textos nos moldes discutidos. Verifica-se neste exemplo a inadequação da denominação de implícito para o nível de compreensão explorado na última questão da proposta. Por não estarem habituadas com a discussão sobre as possibilidades de considerações no plano da intertextualidade, verifica-se que a proposta de exploração do nível metaplícito se restringe a uma pergunta subjetiva, em que se põe em relevo o lado pessoal do aluno. Aliás, a ausência de uma prática de leitura que envolva a relação com outros textos, outros autores constitui a principal lacuna nas propostas de estudo de texto apresentadas pelas professoras, o que resulta na ausência de uma construção de história de sentido dos textos e dos autores lidos. Essa marca do baixo grau de letramento está refletida também na habitual despreocupação com a indicação das fontes consultadas. Não se sabe, no exemplo de atividade aqui transcrito, qual o livro didático analisado.

Outro desafio enfrentado pelas cursistas em relação a uma prática crítico-reflexiva deveu-se a sua precária ou ausente relação com a escrita reflexiva, utilizada quando foram solicitadas a construir um relato descritivo da experiência em serviço, instrumento com o qual se pretendeu fortalecer as professoras enquanto autoras da proposta de trabalho em sala de aula. Este instrumento nos permitiu identificar as percepções, dificuldades e inseguranças do processo vivido nas atividades em sala de aula quanto à adequação de encaminhamentos dos conteúdos objeto de ensino. Aqui são reveladas as contradições de suas ações em relação ao que se pretendia que fosse desenvolvido com base na discussão de sala de aula. Aqui também as docentes não se mostram capazes de construir uma reflexão com base no conhecimento teórico discutido, com indicações sobre o processo de aprendizagem, permitindo a detecção dos problemas, para planejar novas intervenções tendo

em vista novos avanços em relação aos pontos de chegada pretendidos nas aulas de leitura. As indicações do prazer com a aprendizagem de seus alunos remetem a deslocamentos de diversas ordens, focalizando outra instância de interlocução – o programa oficial de formação de professores –, que remetem à questão do relacionamento sócio-afetivo por meio de chavões emprestados ao senso comum, ou ao discurso institucional. Tais tipos de relato, como bem acentua Signorini (2000), tendem a apagar o que de fato a professora aprendeu a fazer: com o artifício do comentário avaliativo, dribla a tarefa, não se comprometendo com uma reflexão sobre o assunto objeto da aprendizagem, restringindo-se a impressões “positivas” sobre a atividade ou o curso. Assim, o exemplo a seguir, que ilustra um das situações em que a cursista utilizou a proposta do livro didático, sem alteração, é mais uma notícia com final feliz e edificante com os “resultados” obtidos na sala de aula:

Relato de experiência

A aula apresentada sobre notícia foi muito interessante, sendo assim muito proveitosa, pois as crianças se interessaram bastante sobre o assunto e tiveram pouca dificuldade de atender ao objetivo do plano: responderas questões propostas do texto e entender o que é uma notícia. De certa forma nunca tinham feito exercício igual a esse, a nível implícito, fazendo com que eles colocassem no papel o próprio pensamento e não retirando as respostas diretamente no texto apresentado, mas deu para fazerem. Despertou também o interesse de algumas crianças mostrando que queriam ser jornalistas e que iria escrever notícias para ser apresentadas em rádio e televisão. Para mim foi muito proveitosa a aula, levando em consideração que despertou também o interesse pela profissão dos alunos.

Neste, como nos demais relatos, estão presentes dois tipos de informações: de um lado, a preocupação em dizer o que as professoras fazem em sala de aula, através do preenchimento de uma lista de atividades que se sucedem, segundo as instruções dadas pelo professor ministrante durante o curso; modelo que parece reforçar a dependência do professor

cursista das receitas, que revelam a preocupação com o *como fazer*, sem refletir sobre *o que faz*, nem *porque age de um determinado modo* em sala de aula. De outro lado, a preocupação apenas com a interlocução com o professor ministrante. Há, com efeito, uma tendência à dissociação entre a prática e a concepção teórica que a orienta, da qual os resultados obtidos no módulo aqui descrito são bastante ilustrativos.

Considerações Finais

Levando em conta os dois objetivos traçados para esse texto, com os dados aqui apresentados, consideramos em relação ao primeiro objetivo que o professor formador de professores de 1º e 2º ciclos está diante de um dilema: ou ele opta pelo aprofundamento no sentido de garantir uma formação lingüística ao profissional em formação, ou ele terá de admitir que na formação desse novo professor deverão colaborar outros especialistas que tenham condições de abordar com objetividade e adequação as questões centrais do processo de aquisição e desenvolvimento da leitura e da escrita nas séries iniciais do ensino fundamental. Se os cursos de formação inicial dessas profissionais continuam a ignorar os avanços das ciências da linguagem, e a tratar de forma desarticulada a concepção de linguagem e leitura e a didática de linguagem, continuarão mais infrutíferos ainda os investimentos no exercício de militância político-pedagógica, em cursos de atualização de rápida duração para deslocar o ensino da leitura e da escrita de um eixo centrado no código para o eixo da interação, da produção de sentidos. Infrutíferas, portanto, as tentativas de torná-las leitoras-modelo dos PCN, documento que, apesar das limitações que lhe têm sido apontadas, constitui uma referência importante para a formação e atuação de professores de Língua Portuguesa.

Quanto ao segundo objetivo, que põe em relevo os efeitos do modelo de intervenção sobre a (trans)formação das professoras, temos a dizer que, por reconhecermos que todo trabalho de transposição didática consiste na passagem do nível dos conhecimentos científicos sobre um determinado objeto para o nível dos conhecimentos a serem ensinados e, posteriormente, ao nível dos conheci-

mentos efetivamente ensinados e aprendidos pelos alunos (Bronckart e Giger, 1998), não tínhamos a expectativa de que todas as cursistas chegassem da mesma forma e ao mesmo tempo às mudanças pretendidas, de modo que elas constituem, a nosso ver, horizontes de aproximação dos objetivos traçados para essa breve intervenção na formação das professoras. Tais horizontes trouxeram como contribuição à elucidação do processo de intervenção a certeza ca vez maior da necessidade de se aliar o enfoque teórico aos dados da sala de aula. Nesse sentido, a realização de oficinas constituiu o momento privilegiado durante o processo de intervenção, por nos ter parecido a fase mais adequada para averiguar o grau de assimilação por parte da clientela-alvo do conhecimento especializado tratado nas fases anteriores. Nesta intervenção, através da voz das professoras, foi-nos possível recuperar a dimensão da relação por elas estabelecida entre teoria e aplicação, evidenciando que o maior ganho permaneceu no nível da memorização e do reconhecimento dos elementos de teoria de leitura e de tipologia de texto. Alimentamos, contudo, a crença de que o avanço na formação das professoras poderia ser mais significativo em termos de aplicação se elas contassem com um quadro teórico razoável na formação inicial. De posse desse conhecimento, a *fase oficinas* deverá conter maior número de sessões destinadas a levar a professora cursista a refletir sobre o que fala acerca de sua prática, e sobre a relação do que diz com o que foi transposto pelo professor ministrante na *fase presencial teórica*. A grande lacuna está, pois, na implementação pelos órgãos oficiais de um modelo de atualização da professora que garanta, por mais tempo, a continuidade da formação.

Referências Bibliográficas

- Bronckart, Jean-Paul & Giger, Itziar Plazaola. 1998. La transposition didactique. *Pratiques*. p 1-26.
- Foina, Luciana de Mello Gomide. 1996. A formação do professor de língua portuguesa para as séries iniciais: dos nós da contradição à qualidade possível. *Educação brasileira* 18 (37): 105 –127. Brasília.

- Kleiman, Angela. 1989. *Leitura: ensino e pesquisa*. Campinas: Pontes.
- _____. 1989. *Texto e leitor: aspectos cognitivos*. Campinas: Pontes.
- _____. 1993. *Oficina de leitura*. Campinas: Pontes.
- Marcuschi, L. A. 2000. *Gêneros textuais: o que são e como se classificam*. Recife: UFPE (inédito).
- Marinho, Marildes. 1998. Leituras do professor: perguntas de um seminário. Marinho, M. e Silva, Ceris (organizadoras). *Leituras do professor*. Campinas: ALB/ Mercado de Letras.
- Reinaldo, M^a. Augusta G. de M. 2000. Aldrigue, A. C. (organizadora). Teoria e prática da atividade de leitura. *O Processo de leitura e escrita 2^a, 3^a e 4^a séries (teoria e prática)*. João Pessoa: UFPB-PRAC/ESPE.
- Schneuwly, B & Dolz, J. 1997. Os gêneros escolares – Das práticas de linguagem aos objetos de ensino. Repères, 15. Traduzido por Glaís Sales Cordeiro (inédito).
- Signorini, Inês. 2000. O papel do relato no contexto de formação da alfabetizadora: percurso feito, percurso por fazer. Kleiman, A. Signorini, I. e colaboradores. *O ensino e a formação do professor*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Soares, Magda. 1997. Sobre os PCN de língua portuguesa: algumas anotações. Marcuschi, Elizabeth e Soares, Edla de A. Lira (organizadoras). *Avaliação educacional e currículo*. Recife: Editora universitária da UFPE.
- Suassuna, Lívia. 1998. O que são, por que e como se escreveram os Parâmetros curriculares nacionais de língua portuguesa – o professor como leitor de propostas oficiais. Marinho, M. e Silva, Ceris (organizadoras). *Leituras do professor*. Campinas: ALB/ Mercado Aberto.

O OBJETO NULO NO PORTUGUÊS DO BRASIL E NO PORTUGUÊS DE PORTUGAL

Sonia Maria Lazzarini Cyrino
UEL/CNPq

Raposo (1986) foi o primeiro a observar a ocorrência de objetos nulos no português, nesse caso, europeu (1).

(1) Joana viu ___ na TV ontem.

Raposo considerou esse objeto nulo como uma variável, um vestígio deixado pelo movimento de uma categoria vazia para a posição de COMP, onde se tornaria um operador nulo coindexado ao tópico (nulo) do discurso.

(2) Top [___]_i [S Op_i [S a Joana viu t_i na TV ontem]]

pois as sentenças abaixo não seriam possíveis:

(3) a. *Eu informei à polícia da possibilidade de o Manuel ter guardado ___ no cofre da sala de jantar.

b. *O rapaz que trouxe ___ mesmo agora da pastelaria era o teu afilhado.

c. *Que a IBM venda ___ a particulares surpreende-me.

d. *O pirata partiu para as Caraíbas depois de ter guardado ___ no cofre.

No PB, Galves (1989) observando que as sentenças acima são possíveis, propõe que o objeto nulo é *pro*. Já Kato (1993) propõe que o objeto nulo seja um *pro* identificado (como sendo 3ª pessoa) e licenciado por um clítico nulo. Segundo Kato, o antecedente do clítico nulo deve estar sempre em uma posição de anti-c-comando, sendo isso o que distingue o PB do PE. Assim, o PE não possui esse clítico nulo, e portanto nunca apresenta objetos nulos em ilhas, nem tampouco em estruturas do tipo abaixo, perfeitas em PB, onde o antecedente está em uma posição de não-c-comando:

a) estruturas com deslocamento à esquerda, podendo o antecedente ser regido por um núcleo nulo:

(4) Com relação ao jornal, Maria perdeu ___ no ônibus

(5) (0 (o jornal)), Maria perdeu no ônibus.

b) Nas estruturas que se assemelham a estruturas com lacunas parasíticas, onde não há uma primeira lacuna que licencie a parasítica:

(6) João arquivou o artigo sem ler ___

c) nas estruturas de coordenadas:

(7) João comprou o jornal e Maria leu ___

d) o antecedente pode ser um tópico discursivo recuperado de uma sentença anterior:

(8) Onde está o jornal?

Maria perdeu ___

Kato (1993) também propõe o **exopro**, um objeto nulo em contextos especiais de comandos, ou receitas, podendo ocorrer em outras línguas, como no inglês:

Send ___ by mail.

Mais recentemente, Kato (2000) assume que o objeto nulo pode ser um tipo de epíteto nulo, regido por um princípio nos moldes do PCV, que rege categorias vazias não-pronominais (Kato propõe que seja um epíteto – é um nome nulo, embora, segundo Lasnik (1991) o epíteto seja [+pronominal, +referencial]), restringindo a sua ocorrência a uando tem antecedente na posição de tópico e na posição de objeto de V.

Em Cyrino (1994, 1997) apresento uma hipótese para o objeto nulo no português brasileiro, como um caso de reconstrução em FL. De acordo com Fiengo & May (1994), a natureza da reconstrução seria a mesma nas diversas línguas, pois seria uma condição de identidade sintática. São ocorrências de um (sub)*phrase marker* em um discurso, sobre um dado vocabulário terminal. Os membros de uma reconstrução podem ser explí-

ritos ou não. A reconstrução é, então, uma condição de identidade: ela explicita quais ocorrências são iguais em um *phrase marker*. Para que a reconstrução seja possível é preciso que os membros de uma reconstrução preservem a categoria gramatical e as relações lineares e de dominância dentro da categoria gramatical, isto é, que todas as ocorrências sejam compostas estruturalmente da mesma forma.

A proposta de reconstrução parece ser uma proposta que dá conta dos casos de objeto nulo no PB, como em (9) abaixo:

(9) – Está faltando um copo dos novos...

– Se está faltando, é porque você quebrou ____ (Marques Rebelo, *Rua Alegre 12*, 1940)

Aqui a reconstrução e elipse é de um antecedente [-específico, -animado], o que é característico do objeto nulo no PB.

A motivação para tal proposta é a constatação de que a estrutura com elipse de proposicional aumento com o decorrer do tempo, em detrimento da estrutura com o clítico neutro, inicialmente. Em Cyrino (1997), proponho que a perda do clítico neutro no PB e o aumento das ocorrências de objeto nulo ocorreu devido a uma *opção* entre usar ou não usar o clítico sem comprometer a interpretação, como o exemplo abaixo do século XVIII:

(10) a. Foi que D. Tibúrcio, com a pena de se ver cometido de três mulheres, como vossã mercê __ sabe... (Antonio José, *Guerras do Alecrim e da Manjerona*, 1737)

b. – Que é isto sobrinho?

– Eu *o* não sei, em minha consciência. (Antonio José, *Guerras do Alecrim e da Manjerona*, 1737)

A estrutura é a mesma, ou seja há uma estrutura de reconstrução em (10a) idêntica a (10b), mas há “inaudibilia” (cf. Fiengo & May, 1994), ou seja, não há realização fonológica, como abaixo¹ (10)’:

(10)’ a. Foi que D. Tibúrcio, com a pena de se ver cometido de três mulheres, como vossa mercê [*o pro*] sabe...

¹ A estrutura retomada por *pro* não está indicada pois demandaria outra discussão sobre sua recuperação, mas refiro leitor a Cyrino (1997).

b. – Que é isto sobrinho?

– Eu [o pro] não sei, em minha consciência.

Assim, os casos de objeto nulo no PB são casos de reconstrução em FL, e elipse em FF, licenciados por uma categoria funcional, I, preenchida por uma categoria lexical.

Em PE, tal não seria possível, pois o V não se detém em I, subindo para uma posição acima. Mais abaixo, retomo essa idéia em relação à elipse de VP.

Tendo em vista essa proposta, inicialmente analisamos um corpus constituído por anúncios de revistas portuguesas e brasileiras:

Revistas brasileiras:

Os anúncios foram extraídos de revistas de circulação nacional, uma delas, a VEJA, sobre assuntos de política, economia e cultura, dirigida ao público em geral; outra, CLÁUDIA, sobre beleza, dirigida ao público feminino; finalmente, DOMINGO e VEJA RIO, revistas de variedades que vêm encartadas em VEJA e no JORNAL DO BRASIL.

Revistas portuguesas:

Os anúncios que se seguem foram extraídos das seguintes revistas portuguesas: VISÃO, que se equipara à brasileira VEJA, que trata de assuntos de política, economia e cultura e se dirige ao público em geral, e das revistas QUO, ADOLESCENTES e PAIS & FILHOS, dirigidas ao público adulto, em geral feminino.

Os resultados estão expostos na tabela 1:

	objeto nulo		preenchimento		TOTAL	
	N.	%	N.	%	N.	%
PB	19	76	6	24	25	100
PE	1	3	33	97	34	100

Tabela 1. objeto nulo vs. preenchimento no PB e no PE

Observa-se a grande diferença de ocorrência de objetos nulos entre o PB e o PE.

No PE, o único objeto nulo encontrado, está na sentença abaixo:

(11) Preencha os seus dados, cole o cupão num postal dos CTT e envie ___ para a promoção QUO/NIVEA FOR MEN, Rua Filipe Folque 40 – 2º, 1069-124 Lisboa. (PE)

Observamos que nesse exemplo temos o imperativo, ou o **exopro**, que ocorre também em outras línguas, como vimos acima.

No PB, temos também tais exemplos nos dados, como abaixo:

(12) Você decide quais serão as três bandas nacionais que se apresentarão na festa, anota ___ no cupom, manda ___ para a Rádio Cidade, caixa postal 23029, e ainda concorre a uma super mordomia com direito a três acompanhantes no camarote vip da Cidade com tudo liberado. (PB)

No entanto, temos objetos nulos como no exemplo abaixo, que não se encontra no PE:

(13) Lentes de contato: AGORA, VOCÊ PODE ESCQUECER ___. NIGHT & DAY da Vision é a maior inovação em lentes de contato de uso contínuo para miopia dos últimos tempos! As únicas que VOCÊ usa por 30 noites e dias sem precisar tirar ___ nem para dormir. (PB)

Compare com PE:

(14) Os nossos móveis crescem com os seus filhos. Quando a pintura não corresponder à idade deles, nós voltamos a reciclá-los e a pintá-los, com desenhos de acordo com a sua idade. (PE)

Além disso, embora tenhamos o exopro no PE, como no exemplo (11), temos também essa posição preenchida, como no exemplo abaixo, o que nunca ocorre no PB:

(15) Muitos dentifrícios protegem contra as bactérias, mas está clinicamente provado que só Colgate Total protege contra as bactérias

abaixo da linha da gengiva. Pensamos que lhe dá a protecção mais completa. Experimente-o. (PE)

(16) Envie o seu Donativo em Cheque ou Vale Postal A/C Federação Portuguesa de Desporto para Deficientes. Largo Cristóvão Aires, 1 A-B, 1700-126 Lisboa. Ou deposite-o no Banco BPI, S.A. (PE)

O exemplo de objeto nulo em 2a. coordenada, apontado por Kato, também ocorre no PB, o mesmo não acontecendo em PE – não houve nenhum exemplo de coordenadas – sem ser imperativo:

(17) No Dia dos Namorados, Baileys começa a história. A sua imaginação termina _____. (PB)

Com relação ao clítico neutro, no PE não ocorreu nenhum exemplo com objeto nulo proposicional; só houve preenchimento, como no exemplo abaixo:

(18) Está provado que Colgate Total é o primeiro e único dentífrico que protege acima e abaixo da linha da gengiva, criando um escudo protector durante, pelo menos, 12 horas. E não importa quanto tenha comido ou bebido. Os testes clínico comprovam-no de forma evidente. (PE)

Já no PB, como era de se esperar, esse clítico nunca ocorreu, somente exemplos como abaixo:

(19) Temos que admitir _____, as coisas estão cada vez melhores. (PB)

Observei também o fator animacidade. NO PB, dos 24 antecedentes inanimados, 19 foram objeto nulo. Os outro cinco estão abaixo:

a. 2 exemplos preenchidos por clíticos:

(20) Além disso, enquanto os outros shakes possuem até 166 calorias, o Cereal Shake Diet realiza tudo isso com apenas 64 e você ainda pode tomá-lo com leite, iogurte, suco ou até com sopa. (PB)

(21) Lux Luxo Ação Hidratante cuida da sua pele, deixando-a muito mais hidratada e macia.

b. 1 com repetição de NP:

(22) Doce pronto tem em qualquer lugar. Mas algumas pessoas teimam em fazer *doce* em casa. (PB)

Porém, em (23) há o problema de *doce* (*pronto*) não ser o antecedente de *doce*.

c. 2 com demonstrativo:

(23) Além disso, enquanto os outros shakes possuem até 166 calorias, o Cereal Shake Diet realiza *tudo isso* com apenas 64 e você ainda pode tomá-lo com leite, iogurte, suco ou até com sopa. (PB)

(24) Com uma pequena contribuição mensal, você constituirá um fundo de reserva em nome deles, com rentabilidade mínima garantida de IGPM mais juros de 6% ao ano, além de créditos adicionais de excedentes financeiros. Assim, no futuro, eles poderão utilizar *esse fundo* para arcar com os custos de faculdade, pós-graduação, viagens ao exterior, compra de imóveis, etc... viabilizando seus projetos de vida. (PB)

Só houve uma ocorrência de antecedente animado, sendo que não houve objeto nulo, mas clítico:

(25) No Segundo Grau, o aluno começa a ser preparado para ingressar no mercado de trabalho. Palestras sobre orientação vocacional, ministradas por professores gabaritados e atuantes na área, ajudam a sintonizá-lo com o futuro, ou seja, com sua vida profissional. (PB)

No entanto, no PE, dos 21 inanimados, somente um é objeto nulo, mas trata-se do exemplo com imperativo, (16) acima. Já todas as ocorrências com antecedente animado apresentaram-se preenchidas, sempre por clítico.

O objeto nulo do PB, em minha proposta é reconstrução, ou seja, o mesmo processo de elipse de VP. Algumas propostas para a elipse citam também a necessidade de um licenciador (cf. Lobeck (1987), Chao (1987), Zagona (1982) e Matos (1992)). Em Cyrino (1999) proponho que em todos os casos de reconstrução e elipse em FF deve haver um a categoria funcional que c-comanda a estrutura em questão, para licenciá-la.

Nessa proposta, o PE não teria esse objeto nulo porque não tem como licenciá-lo. Se isso é verdade, a elipse de VP no PE também seria diferente da elipse de VP no PB. Essa investigação encontra-se em andamento: como as diferenças existentes entre o PE e o PB se estabelecem na elipse de VP, e como fazer generalizações sobre esses fenômenos.

Referências

- Chao, W. (1987) *On Ellipsis*, tese de doutorado, University of Massachusetts, reproduzida por Graduate Linguistics Student Association, University of Massachusetts, Amherst, MA, EUA.
- Cyrino, S. M. L. (1996a) “Reconstrução de sintagmas nominais em Forma Lógica” *Anais do XLIII Seminário do GEL*, p. 452-458. Taubaté: UNITAU.
- Cyrino, S. M. L. (1996b) “Objeto indireto nulo e ‘dative shift’”, trabalho apresentado no XXV Seminário do GEL, Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo, realizado na Universidade de Taubaté, Taubaté, SP, de 23 a 25 de maio de 1996, a ser publicado nos *XXVI Anais de Seminários do GEL*.
- Cyrino, S.M.L. (1994, 1997) *O objeto nulo no português do Brasil – um estudo sintático-diacrônico*, Londrina: Editora da UEL.
- Cyrino, S.M.L. (1999) “A categoria INFL no português brasileiro” *Estudos Linguísticos XXVIII*, p. 449-454.
- Fiengo, R. & May, R. (1994) *Indices and Identity*, Cambridge, MIT Press.
- Galves, C. (1989a) “O Objeto Nulo no Português Brasileiro: Percurso de uma Pesquisa”, *Cadernos de Estudos Linguísticos* 17: 65-90.
- Galves, C. (1989b) “Objet Nul et Structure de la Proposition en Portugais Brésilien”, *Revue des Langues Romanes* 93: 305-336.

- Kato, M. A. (1993) "The Distribution of Pronouns and Null Elements in Object Position in Brazilian Portuguese", in W. Ashby, M. M. G. Perissinotto & E. Raposo (orgs.) **Linguistic Perspectives on the Romance Languages**, Amsterdam, John Benjamins.
- Kato, M. A. (2000) "Pronomes fortes e fracos na sintaxe do português brasileiro", ms.
- Lasnik, H. (1991) "Necessity of binding conditions" in R. Freidin (org.) **Principles and parameters in comparative grammar** Cambridge, MIT Press.
- Lobeck, A. (1987) **Syntactic Constraints on Ellipsis**, tese de doutorado, University of Washington, reproduzida por Indiana University Club, Boonington, Indiana, EUA.
- Lobeck, A. (1993) "Strong agreement and identification: evidence from ellipsis in English" *Linguistics* 31: 777-811.
- Lobeck, A. (1995) **Ellipsis: functional heads, licensing, and identification** Oxford: Oxford University Press.
- Martins, A. M. (1994) **Quantificadores e Clíticos em Português Europeu**, tese de doutorado, Universidade de Lisboa, Portugal.
- Matos, M. G. A. P. (1992) **Construções de Elipse de Predicado em português – SV Nulo e Despojamento**, tese de doutorado, Universidade de Lisboa, Portugal.
- Otani, K. & Whitman, J. (1991) "V-raising and VP-ellipsis" *Linguistic Inquiry* 22(2): 345-358.
- Raposo, E. (1986) "On the null object in European Portuguese" in O. Jaeggli & C. Silva-Corvalán (orgs.) **Studies in romance languages** Dordrecht, Foris.
- Zagona, K. (1988) **Verb phrase syntax: a parametric study of English and Spanish**. Dordrecht: Kluwer.

O PORTUGUÊS BRASILEIRO: UMA LÍNGUA VOLTADA PARA O DISCURSO

Esmeralda Vailati Negrão

FFLCH-USP

Introdução

Em Negrão (1999) defendi a tese de que o português brasileiro é uma língua que pode ser tipologicamente caracterizada como uma língua voltada para o discurso. Uma língua voltada para o discurso, foi tomada como sendo a língua que privilegia marcar na sintaxe aberta¹ a função informacional dos constituintes de sua sentença, ou seja, funções como tópico do discurso ou foco, ou ainda, o escopo² de sintagmas quantificados. A meu ver, aplica-se ao PB a caracterização do húngaro, outra língua voltada para o discurso, feita por Szabolcsi (1997:111): “(...) Hungarian, a language that wears its LF on its sleeve (...)”. Beghelli (1997:372) interpreta essa afirmação de Szabolcsi com relação ao húngaro da seguinte forma: “QPs [Quantifier Phrases] are typically moved to clause initial positions and linearly ordered according to relative scope. Ordering of QPs is done on the basis of a hierarchy of positions endowed with invariant logico-semantic functions”.

Tomando-se a caracterização do nível de representação conhecido como Forma Lógica (LF) proposta por Hornstein (1995:3): “LF is the level of linguistic representation at which all grammatical structure

¹ No jargão da Teoria Gerativa, sintaxe aberta significa, ou o nível de representação conhecido como Estrutura-S no modelo de Princípios e Parâmetros, ou a etapa da derivação antes da operação de **Spell-out**, que envia as informações para o componente fonológico, na visão minimalista desse modelo de gramática.

² Ilari & Geraldí (1987: 33) definem escopo, no âmbito da semântica, como “conjunto de conteúdos semânticos sobre os quais uma operação significativa atua”. Na Teoria Gerativa, escopo foi definido a partir da estrutura hierárquica dos constituintes da sentença. May (1985: 5) dá a seguinte definição:

(i) The scope of a is the set of nodes that a c-commands at LF;

(ii) a c-commands b iff the first branching node dominating a dominates b (and a does not dominate b).

relevant to semantic interpretation is provided”, pode-se dizer que as sentenças das línguas voltadas para o discurso expressam visivelmente, ou seja, na forma como as sentenças são ouvidas, certas relações que outras línguas só vão marcar no nível de representação responsável por fornecer as estruturas que vão alimentar o componente interpretativo.

A caracterização de línguas voltadas para o discurso foi proposta por Huang (1982,1984) face à constatação de que não só línguas com um paradigma de marcas morfológicas verbais capazes de identificar as pessoas do discurso admitem categorias vazias na posição de sujeito de suas sentenças, mas categorias vazias são também possíveis em línguas que não possuem um sistema de flexão verbal rico e que, portanto, se utilizam de outros mecanismos para a identificação do conteúdo dessas categorias.

O autor propõe, então, um parâmetro tipológico mais geral que dividiria as línguas do mundo em línguas orientadas para o discurso e línguas orientadas para a sentença. Dentre as propriedades caracterizadoras de uma língua voltada para o discurso está o fato de que o elemento proeminente³ em suas sentenças é o tópico ao passo que, nas línguas voltadas para a sentença, o elemento proeminente é o sujeito. Isso explica a presença de sujeitos expletivos nestas últimas línguas, uma vez que, pelo Princípio de Projeção Estendida todas as sentenças precisam ter um sujeito. Chomsky (1981) propõe o Princípio de Projeção estabelecendo que os complementos de um núcleo lexical precisam ser realizados em todos os níveis de representação da gramática, isto é, estrutura-D, estrutura-S e Forma Lógica. Chomsky (1982) junta a esse princípio uma segunda cláusula, a de que todas as sentenças têm sujeito, e renomeia o princípio contendo as duas cláusulas, como o Princípio de Projeção Estendida. No livro *Knowledge of Language* (1986), ele dá uma motivação para o tratamento das duas propriedades pelo mesmo princípio, dizendo que a primeira cláusula trata da saturação das exigências argumentais de um item lexical e a segunda diz respeito à saturação da exigência sintática de que um predicado precisa de um sujeito do qual ele predica.

³ A expressão “elemento proeminente na sentença” vai ser entendida neste trabalho como o constituinte da sentença sobre o qual recai a predicação primária da sentença.

Já nas línguas voltadas para o discurso, a estrutura sujeito-predicado⁴ não é básica, e as sentenças da forma tópico-comentário são muito numerosas, possivelmente não derivadas de outra estrutura mais básica.

O português brasileiro (PB) como língua voltada para o discurso

Dentre as propriedades caracterizadoras das línguas voltadas para o discurso apontadas por Huang, a característica exibida pelo português brasileiro que levou Negrão a incluí-la nesse parâmetro é o fato de que a predicação primária (noção usada para nomear a relação entre os dois constituintes maiores que formam uma sentença), não obrigatoriamente obedece o Princípio de Projeção Estendida tal como comumente implementado na Teoria Gerativa, mas pode se estabelecer tanto entre um DP, ou QP, e os constituintes incluídos em projeções máximas de categorias funcionais como TP, como até mesmo projeções integrantes do sistema CP, que, transformadas em predicado, às vezes pela atuação de algum operador, predicam desse DP, ou QP, na posição de especificador de tal projeção. A motivação para esse tipo de movimento é a marcação da função informacional do constituinte sobre o qual recai a predicação. Essa característica explica porque em PB o sujeito da predicação ocupa uma posição fora da sentença, proposição praticamente consensual entre os estudiosos da sintaxe dessa língua.

As evidências empíricas arroladas por Negrão(1999) para confirmar a inserção do PB no parâmetro de língua voltada para o discurso, vêm da análise que visou a explicar a distribuição e a interpretação de diferentes tipos de sintagmas quantificados e da análise que explica a estratégia utilizada por essa língua para extrair constituintes ocupando a posição de sujeito de sentenças encaixadas, especialmente a extração a partir de sentenças relativas.

⁴ Mais adiante no trabalho vamos explicitar o que caracteriza uma estrutura sujeito-predicado por oposição à estrutura tópico-comentário.

A distribuição e a interpretação dos sintagmas quantificados do PB segundo a Teoria de Escopo de Aterrissagem Seletiva

A interpretação associada a sentenças contendo Sintagmas Quantificados (QPs)⁵ é comumente derivada por mecanismos que dão ao QP a possibilidade de ter escopo sobre o resto da sentença. Entendemos que um determinado QP tem escopo sobre outro QP quando a interpretação deste último depende da interpretação do primeiro.

Diferentes propostas foram feitas na literatura de tradição gerativista para implementar esses mecanismos. Uma dessas propostas foi desenvolvida por Beghelli (1995) e Beghelli & Stowell (1997). Reconhecendo que diferentes QPs comportam-se de maneira distinta com relação às possibilidades de escopo que podem assumir, os autores propõem uma tipologia de QPs para captar tais diferenças e desenvolvem uma teoria do escopo de quantificadores, que eles chamam de “Target Landing Site Theory of Scope” (Teoria de Escopo de Aterrissagem Seletiva). Essa teoria: a) compartilha com as demais teorias sobre escopo de quantificadores dentro do modelo gerativo, da idéia de que a estrutura hierárquica geradora das relações sintáticas desempenha papel fundamental no estabelecimento das relações de escopo; b) distancia-se dessas teorias no momento em que rejeita o pressuposto de que as relações de escopo estabelecem-se de maneira uniforme para todos os quantificadores. Os autores propõem que cada tipo de QP move-se em Forma Lógica(LF) para a posição de Especificador (Spec) de uma projeção funcional específica a fim de checar o traço semântico que o caracteriza, estabelecendo uma relação de concordância com o operador ocupando o núcleo de tal projeção. Distinguem, assim, os seguintes tipos de QPs: QPs Interrogativos (WhQPs), QPs Negativos (NQPs), QPs Distributivos-Universais (DQPs), QPs denotadores de Grupo (GQPs) e QPs de Contagem (CQPs). Essa tipologia, como eu disse, é baseada nas diferenças de escopo observadas quando esses QPs interagem com outros quantificadores ou operadores.

⁵ Seguindo a tradição, neste texto as siglas são introduzidas entre parênteses logo após a primeira aparição de sua forma desenvolvida. A partir de sua introdução, as siglas serão usadas sem sua contraparte desenvolvida, ao longo de todo o texto. Optei, também, por usar as siglas correspondentes às expressões em Inglês.

Como consequência, essa teoria capta as diferenças empíricas atestadas na distribuição das leituras possíveis quando QPs interagem, por uma convergência de fatores: 1) os traços semânticos associados com cada tipo de QP checados na projeção funcional relevante; 2) a estrutura hierárquica de projeções funcionais; e 3) os princípios reguladores da Teoria do Movimento.

A Sintaxe da distributividade e as assimetrias entre DQPs na posição de sujeito versus DQPs na posição de objeto do PB

O fenômeno do escopo relativo advindo da interação entre sintagmas quantificados e/ou operadores numa dada sentença torna-se visível através das possíveis interpretações associadas com as sentenças nas quais eles se inserem. Dentre os tipos de interpretação elucidativos das relações de escopo destacamos: a interpretação distributiva e a interpretação de pressuposição de existência associada a QPs. Sentenças contendo sintagmas distributivos produzem a seguinte interpretação: “para membros, a, b, c, ... n do conjunto introduzido pelo sintagma distributivo, existem eventos distintos, ou grupos distintos introduzidos por um outro QP, que estão associados com a, b, c, ...n respectivamente”. Assim, a uma sentença como:

(1) Cada aluno leu alguns textos

que contém um sintagma distributivo interagindo com um sintagma denotador de grupo, pode-se atribuir a interpretação de que para cada membro do conjunto denotado por *aluno* existem alguns textos que esse aluno leu, ou seja, a interpretação na qual alunos distribuem-se sobre grupos de alguns textos ou sobre eventos de leitura de alguns textos. Já em:

(2) Cada aluno leu os dois textos indicados para a aula

a interpretação é de que existem dois textos indicados para a aula que cada aluno leu, ou seja, a leitura de pressuposição de existência de um grupo de dois textos indicados para a aula é evidência

de que esse sintagma tem escopo largo sobre *cada aluno* que, por sua vez, distribui sobre eventos de leitura desses dois textos. Essa interpretação é gerada quando o sintagma ocupando a posição de objeto tem escopo largo sobre o sintagma ocupando a posição de sujeito e é chamada de “leitura de escopo invertido”.

O problema interessante trazido por esses dados do PB, uma língua voltada para o discurso, quando comparados aos dados de uma língua voltada para a sentença como o inglês, é que em PB sintagmas distributivos em posição de objeto podem causar a estranheza e até mesmo a agramaticalidade da sentença, como em:

(3) ?*Alguns alunos leram cada texto.

Esse fato pode ser correlacionado a outro já observado para uma língua como o chinês por Aoun & Li (1993), qual seja, a impossibilidade de escopo invertido numa sentença do chinês correspondente a:

(4) Todo mundo prendeu uma mulher.

Em chinês, a interpretação de que existe uma única mulher que foi presa por todo mundo é impossível de ser associada à sentença (4), que só pode ser interpretada como representando a situação em que há uma mulher para cada elemento do grupo denotado por *todo mundo*. Por outro lado, as duas interpretações são possíveis para a versão inglesa dessa sentença. Aoun & Li derivam esse contraste nos padrões de escopo das duas línguas de diferenças nas respectivas estruturas sentenciais. Em inglês, o sintagma que acaba por ocupar a posição de SPEC-IP é gerado internamente a VP, enquanto que em chinês, SPEC-IP é a posição na qual sintagmas funcionando como sujeito de sentenças ativas são gerados. A mesma impossibilidade de escopo invertido na sentença (4) é observada no PB.

A opção por adotar a teoria de Beghelli & Stowell em detrimento da de Aoun & Li para explicar a sintaxe das relações escopais de sentenças do PB advém do fato de que a última prediz a impossibilidade de interpretação de escopo invertido para seja qual for o tipo de sintagma quantificado ocupando a posição de objeto. Essa predição não se sustenta em PB. Em primeiro lugar, a agramaticalidade observada em (3) só se dá quando a posição de objeto é ocupada por sintagmas distributivos. O mesmo não ocorre com sintagmas denotadores de grupo ou sintagmas de contagem, nos termos de Beghelli & Stowell, como em:

(5) Alguns alunos leram dois textos

A sentença (5) é uma sentença perfeita da língua, embora a leitura de escopo invertido lhe seja muito difícil, até mesmo impossível, de ser atribuída. Além disso, a sentença:

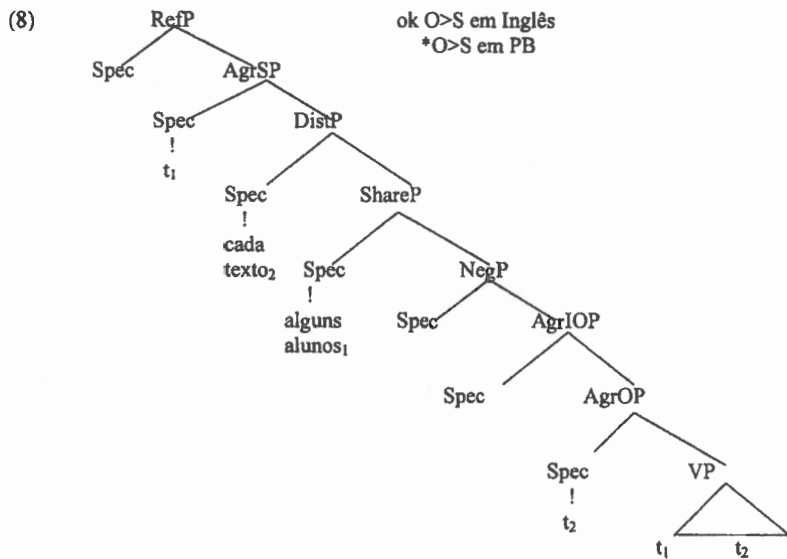
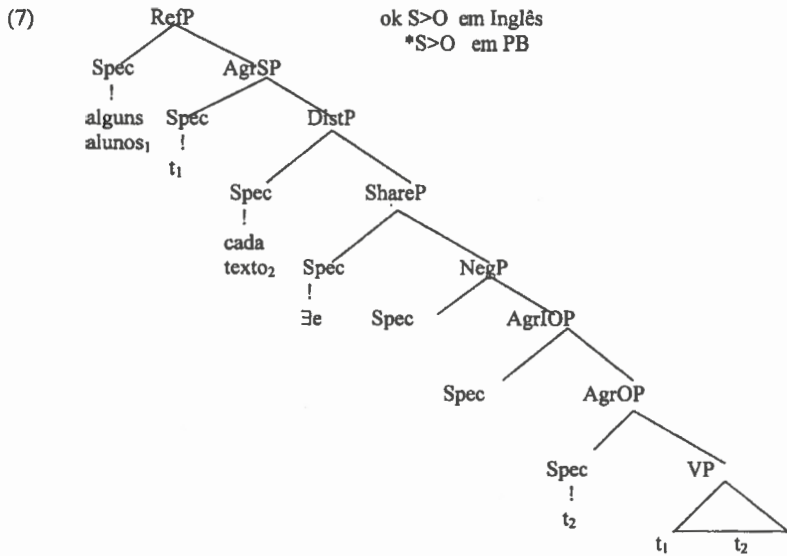
(6) Um repórter diferente entrevistou cada artista

é plenamente aceitável, exatamente porque nesse caso o sintagma *cada artista* pode distribuir sobre repórteres, indicando a possibilidade de escopo invertido quando um QP distributivo interage com um QP de contagem.

A teoria proposta por Beghelli & Stowell dá conta de explicar esse conjunto de fatos postulando uma estrutura para a sentença em que uma série de projeções de categorias funcionais organizadas hierarquicamente oferecem sua posição de especificador como lugar de pouso para que cada um dos tipos de sintagmas quantificados possa mover-se para, numa relação de concordância, checar o traço semântico que lhe é peculiar. As leituras associadas a sentenças contendo QPs Distributivos (DQPs) são geradas a partir da postulação de uma projeção funcional, o Sintagma Distributivo (DistP), tendo em seu núcleo Dist^o um operador distributivo, para cuja posição de especificador o DQP funcionando como distribuidor move-se, em LF, a fim de checar o seu traço semântico [+ distribuidor]. Dist^o seleciona uma outra projeção funcional, o

Sintagma Parte (Share P), cuja posição de especificador vai ser ocupada, quer pelo quantificador existencial que prende o argumento evento associado com o predicado núcleo do Sintagma Verbal (VP), quer por outros tipos de Sintagmas Quantificados. Esta seleção capta a observação já feita por outros autores que estudaram a distributividade nas línguas naturais de que QPs distributivos necessitam de um domínio sobre o qual exerçam a distribuição. É por isso que os eventos ou grupos sobre os quais os DQPs distribuem receberam o nome de “share”(parte) e a projeção funcional que os abriga é chamada de “ShareP”. Sendo assim, as possibilidades de escopo exibidas por QPs distributivos, isto é, a possibilidade de exibirem escopo estreito ou largo, não depende do movimento do DQP em si, uma vez que numa teoria de escopo que assume movimento seletivo de QPs em Forma Lógica para a posição de especificador de projeções funcionais específicas, a interpretação distributiva com eles associada decorre sempre do movimento desses QPs para a projeção funcional DistP. A possibilidade de escopo largo ou estreito depende sim da posição ocupada em LF pelos QPs com que os QPs distributivos interagem. A leitura em que **cada**-DQPs exibem escopo largo é obtida através de movimento do DQP para Spec de DistP e movimento do QP com que ele interage para uma posição dentro de seu domínio. Por outro lado, **cada**-DQPs exibem escopo estreito quando o QP com que eles interagem move-se para uma posição superior, isto é, fora de seu domínio.

Usando a teoria de Beghelli & Stowell, Negrão (1999) consegue explicar não só a agramaticalidade da sentença (3), como também a ausência de escopo invertido numa sentença como (4), correlacionando ambos os fenômenos ao fato de que em PB, sentenças em que a predicação primária se dá entre um sujeito, cuja existência é pressuposta, e um predicado que, em termos estruturais, corresponde a todo o complexo TP já exibem essa representação antes de **Spell-out**, diferentemente de outras línguas em que essa representação só é obtida em LF. A sentença correspondente a (3) em inglês não só é gramatical, como também é ambígua, tendo a ela associada tanto a interpretação em que **alguns alunos** têm escopo largo sobre **cada texto** (ver gráfico 7), quanto a interpretação em que **cada texto** tem escopo largo sobre **alguns alunos** (ver gráfico 8).



A impossibilidade das duas derivações em PB pode ser explicada da seguinte maneira. Dadas as fortes exigências de distributividade de *cada*, só serão possíveis as sentenças em que ele tenha sob seu escopo, ou um sintagma que lhe ofereça um grupo, ou uma quantificação sobre eventos que lhe ofereça eventos sucessivos, aos quais possa associar os elementos do grupo denotado por sua restrição. Na representação em (7), o fato de o sintagma *alguns alunos* ter escopo largo, tira a possibilidade de ele servir como domínio de distribuição. A outra alternativa seria a quantificação sobre eventos que, por nesse caso expressar a existência de um único evento, também não satisfaz as exigências distributivas de *cada*. Na representação em (8), por sua vez, as exigências distributivas de *cada* são satisfeitas pelo fato de o sintagma *alguns alunos*, sofrendo um processo que Beghelli trata como reconstrução na posição de especificador de ShareP, terminar em LF sob o escopo de *cada texto*. Se (8) é uma forma lógica impossível para a sentença (3) do PB, é porque *alguns alunos* não pode terminar sob o escopo de *cada texto*. Negrão deriva essa impossibilidade do fato de que em PB, sintagmas denotadores de indivíduos e de grupos, que desempenharão a função de sujeito da predicação, movem-se para a posição que Beghelli & Stowell chamam de RefP, antes de **Spell-out**, e por isso não podem sofrer reconstrução. Desse modo, as diferenças observadas nos padrões de escopo das duas línguas pode ser atribuída a diferenças em suas estruturas sentenciais.

Uma estratégia unificada de extração de constituintes para fora de sentenças encaixadas a partir da posição de sujeito

A proposta explicativa para a possibilidade de extrações a partir da posição de sujeito de sentenças encaixadas em PB também baseia-se no fato de que, nessa língua, a projeção IP pode funcionar, na sintaxe aberta, como um predicado em relação a um DP ou QP ocupando a posição de especificador de uma das projeções funcionais do sistema CP, que, por sua vez, funciona como o sujeito da predicação.

Seguindo a teoria de Rizzi (1990), segundo a qual as línguas naturais parecem divergir em termos das estratégias utilizadas para licenciar

vestígios em posição de sujeito, Negrão (1999) assume que PB utiliza uma versão da estratégia de concordância em CP para a extração de sintagmas QU- a partir da posição de sujeito, que consiste em transformar C^o em um regente apropriado quando ele abriga traços de concordância.

Em PB, duas posições precisam ser tomadas para explicar a estratégia de extração de sintagmas a partir da posição de sujeito. Em primeiro lugar, o complementizador **que** é subespecificado para o traço [+/- wh] e não apresenta incompatibilidade para coocorrer em projeções funcionais com sintagmas portadores dos traços [+wh], como evidência a seguinte sentença:

(9) Quem₁ que João espera encontrar t₁ na festa?

Seu valor será [+wh] se um sintagma QU- ocupar a posição de especificador da projeção funcional que ele nucleia. O valor **default** é ser [-wh].

Em segundo lugar, **que** opera sobre o domínio sob seu escopo, transformando sentenças em predicados, ou ainda dito de outra maneira, ele cria uma propriedade a partir de uma proposição. Uma relação de predicação pode estabelecer-se, então, entre um sintagma ocupando a posição de especificador da projeção nucleada por **que** e todo o predicado sob o escopo de **que**.

Comp será um regente apropriado para o vestígio do sintagma QU- extraído da posição de sujeito porque, ao mover-se para a posição de especificador de Comp, esse sintagma Qu- estabelece uma relação de concordância com o núcleo de CP que torna C^o um regente apropriado. No caso do PB, a relação de concordância vêm da relação de predicação estabelecida entre o sintagma na posição de especificador mais alta e todo o resto da sentença.

Neste trabalho só tratarei da extração para fora de sentenças relativas e, para isso, o seguinte paradigma precisa ser analisado: a) **Extração Tipo 1** (10a), em que o núcleo da relativa é o sujeito da oração matriz e está relacionado anaforicamente⁶ com o objeto da relativa.

⁶ Anáfora aqui está tomada em seu sentido genérico de estabelecimento de relação com um antecedente.

Nesse caso, a extração por movimento de QU- é feita a partir da posição de sujeito da relativa; b) **Extração Tipo 2** (10b), em que o núcleo da relativa é o sujeito da oração matriz e está anaforicamente relacionado com o sujeito da relativa. Nesse caso é a partir da posição de objeto da relativa que a extração se dá; c) **Extração Tipo 3** (10c), em que o núcleo da relativa é o objeto da matriz e está anaforicamente relacionado com o objeto da relativa, caso em que a extração tem que ser feita a partir da posição de sujeito da relativa; d) **Extração Tipo 4** (10d), em que o núcleo da relativa é o objeto da matriz e está anaforicamente relacionado com o sujeito da relativa. Nesse caso é a partir da posição de objeto da relativa que será extraído o sintagma QU-. As sentenças (10a', b', c', d') mostram as sentenças com relativas a partir das quais a extração do sintagma Qu- se deu:

(10)a. [Que animais₁] [a comida₂ [que t₁ comeram t₂] estava estragada]?

a'. A comida₂ [que que animais₁ comeram t₂] estava estragada

b.*?[Que animais₂] [a comida₁ [que t₁ matou t₂] estava estragada]?

b'. A comida₁ [que t₁ matou que animais₂] estava estragada

c.*?[Que animais₁] [a televisão mostrou as crianças₂ [que t₁ atacaram t₂]]?

c'. A televisão mostrou as crianças₂ [que que animais₁ atacaram t₂]

d.*?[Que animais₂] [a televisão mostrou as crianças₁ [que t₁ alimentaram t₂]]?

d'. A televisão mostrou as crianças₁ [que t₁ alimentaram que animais₂]

A conclusão a que Negrão chega após exame de diversos casos de extrações a partir da posição de sujeito e de objeto de relativas é que, em primeiro lugar, algum tipo de relação precisa haver entre os eventos⁷ descritos pelas duas sentenças envolvidas. Assim, se construirmos duas sentenças cujos eventos por elas descritos são independentes, mes-

⁷ O termo evento também é aqui usado em sentido amplo, equivalendo à situação descrita pela sentença, englobando eventos propriamente ditos, estados e ações.

mo que os relacionemos por relativização porque a mesma entidade está envolvida em ambos, a extração para fora da relativa produz resultados agramaticais. Comparem-se as sentenças em (11) com as sentenças em (12), todos casos, como já vimos, de extração a partir da posição de sujeito para fora de relativas cujo núcleo é o sujeito da matriz, caso em que as sentenças são mais aceitáveis:

- (11) a. Meu aluno encontrou alguns amigos
 b. Os amigos sabem falar inglês
 c. Os amigos₁ [que meu aluno₂ encontrou t₁] sabem falar inglês
 d. *[Que aluno₂][os amigos₁ [que t₂ encontrou t₁] sabem falar inglês]]?
- (12) a. A cozinheira fez a comida
 b. A comida matou os animais
 c. A comida₁ [que a cozinheira₂ fez t₁] matou os animais
 d. [Que cozinheira₂][a comida₁ que t₂ fez t₁] matou os animais]]?

Embora seja extremamente difícil precisar a natureza da relação entre os eventos facilitadora da extração, parece possível afirmar que para que essa maior aceitabilidade ocorra, o evento que acaba correspondendo ao predicado da oração matriz em alguns casos parece suceder o evento expresso na relativa, em outros parece ser consequência do primeiro, em outros ainda, parece ser o evento capaz de fechar a predicação. No entanto parece claro que essa relação entre eventos cria as condições para que o **que** operador **que** transforme toda a estrutura sob seu domínio em um predicado, e este predicado pode, por sua vez, entrar numa relação de predicação com um sintagma quantificado que ocupa a posição de especificador da categoria funcional por ele nucleada. Portanto também nesse caso o sintagma QU- ocupando a posição de especificador de CP funciona, na sintaxe aberta, como o sujeito da predicação. A relação sujeito-predicado estabelecida desencadeia uma relação de concordância na qual os traços f do sintagma Qu- fazem de C^o um regente apropriado para a categoria vazia. Por outro lado, se a relação entre eventos não possibilita o estabelecimento de uma relação de predicação, C^o não será um regente apropriado e a extração produzirá resultados agramaticais.

A análise formulada para explicar a possibilidade de extrações a partir da posição de sujeito de sentenças encaixadas mais uma vez dá suporte à tese de que em PB a relação de predicação primária pode se estabelecer numa posição mais alta do que IP na sintaxe aberta.

O português europeu como língua voltada para o discurso

Trabalhos recentes sobre a estrutura sentencial do português europeu (PE) têm caracterizado essa língua como voltada para o discurso. A discussão parece ter sido retomada a partir da tese de Barbosa (1995) que, contrariando a posição tradicional de que os sujeitos pré-verbais ocupam a posição de especificador de IP, propõe que, em línguas de sujeito nulo, o sujeito pré-verbal é realizado numa posição de deslocamento à esquerda. Dessa maneira fica resolvido o problema de opcionalidade do movimento aberto ou coberto do sujeito desse tipo de língua, uma vez que o movimento de tópico tem motivação independente.

Tanto Costa (1995) quanto Duarte (1996, 1997) apresentam argumentos contra a análise de que o sujeito aberto em PE ocupa uma posição de deslocamento à esquerda. As evidências apresentadas por Costa mostram que o sujeito pré-verbal do PE exibe comportamento de constituintes realizados em posições argumentais.

Por outro lado, Costa logo de início observa que o PE exibe uma grande variação nas possibilidades de ordenação dos constituintes de suas sentenças. O paradigma por ele apresentado é (Costa, 1995:108, ex.1 e 2):

- (13)a. O Paulo comeu a sopa (SVO)
- b. ?* O Paulo a sopa comeu (?*SOV)
- c. Comeu o Paulo a sopa (VSO)
- d. Comeu a sopa o Paulo (VOS)
- e. A sopa, o Paulo comeu (OSV)
- f. A sopa comeu o Paulo (OVS)

Propõe, então, que os sujeitos do PE, ou ocupam a posição de especificador de IP quando pré-verbais, ou ocupam a posição de especificador de VP quando pós-verbais, e associa as diferentes possibili-

dades de ordenação ao estatuto informacional dos constituintes: quando em posição de especificador de VP, os sujeitos introduzem informação nova e, quando na posição de especificador de IP, os sujeitos carregam informação velha, mas não necessariamente a de tópico. Conclui que a variação na ordenação dos constituintes da sentença em PE reflete a propriedade de configuracionalidade discursiva dessa língua. A partir dessas generalizações o autor coloca-se as seguintes questões: a) por que algumas línguas são configuracionais discursivas? b) como essas diferenças são formalizadas? Há um parâmetro relacionado à configuracionalidade discursiva?

Usando o modelo de restrições proposto pela Teoria da Otimidade, ele vai buscar uma resposta para essas questões na proeminência relativa dessas restrições: línguas em que, na hierarquia das restrições, as restrições discursivas ocupam uma posição mais alta do que as restrições sintáticas são línguas configuracionais discursivas.

Mesmo sem entrar nos detalhes dessa teoria, o que significaria distanciar-nos do escopo deste trabalho, pode-se perceber que as propriedades que levaram Costa a caracterizar o PE como uma língua configuracional discursiva são muito diferentes das que foram apresentadas como caracterizadoras do PB enquanto uma língua voltada para o discurso.

Duarte (1996,1997) também apresenta argumentos contra a análise de Barbosa que defende que o sujeito das sentenças do PE ocupa a posição de deslocamento à esquerda. Em artigo de 1996, a partir da exposição das características dos elementos topicalizados em PE, a autora associa topicalização à operação de *scrambling* para uma posição de adjunção às projeções funcionais. Já no artigo de 1997, propõe que os sujeitos argumentais de PE checam Caso e Concordância na posição de especificador de TP, abrindo a possibilidade para que a projeção AGRsP abrigue constituintes que codifiquem propriedades relevantes para a estrutura discursiva: EPP forte, predicação; EPP fraco, apresentação; *D-linked*⁸ forte, apresentação *D-linked*. A autora conclui (Duarte,

⁸ A expressão *D-linked* (*discourse-linked*) foi utilizada por Pesetsky (1987) para distinguir sintagmas introduzidos pela pro-forma interrogativa **which**, que é *D-linked*, dos sintagmas **who** e **what**. Para o autor, um sintagma é *D-linked* quando o falante assume que o conjunto denotado pela restrição do quantificador, isto é, o seu domínio, está na mente tanto do falante quanto do ouvinte.

1997: 378): “(...) o PE é uma língua orientada para o discurso. Sugiro que o conteúdo preciso a atribuir a esta propriedade é o seguinte: uma língua orientada para o discurso utiliza, como traços formais que caracterizam os seus núcleos funcionais, traços que codificam conceitos relevantes a nível da estrutura discursiva. Pelo contrário, uma língua configuracional discursiva dispõe de núcleos funcionais especializados na codificação de conceitos relevantes a nível da estrutura discursiva”.

Essa breve discussão dos trabalhos que integram o português europeu ao parâmetro das línguas orientadas para o discurso mostra que, sem dúvida, as propriedades arroladas para a classificação do PE e do PB nesse parâmetro são diferentes, o que nos leva a constatar que uma maior precisão no estabelecimento desse parâmetro se faz necessária. E, talvez, a volta aos princípios que estão na base da proposta de Huang seja um bom começo.

Referências Bibliográficas

- AOUN, J. & LI, Y.A. (1993). *Syntax of scope*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- BARBOSA, P. (1995). Null subjects. Ph.D. dissertation, MIT.
- BEGHELLI, F. (1995). The phrase structure of quantifier scope. Ph.D. dissertation, University of California – Los Angeles.
- BEGHELLI, F. (1997). “The syntax of distributivity and pair-list readings”. In: Szabolcsi, A. (ed.) *Ways of scope taking*. Dordrecht, Kluwer: pp. 349-408.
- BEGHELLI, F. & STOWELL, T. (1997). “Distributivity and negation: the syntax of EACH and EVERY”. In: Szabolcsi, A. (ed.) *Ways of scope taking*. Dordrecht, Kluwer: pp. 71-109.
- COSTA, J.M.M. (1998). Word order variation. A constraint-based approach. Ph. D. dissertation, Universiteit Leiden.
- CHOMSKY, N. (1981). *Lectures on government and binding*. Dordrecht: Foris.
- CHOMSKY, N. (1982). *Some concepts and consequences of the theory of government and binding*. Cambridge, Mass.: MIT Press.

- CHOMSKY, N. (1986). *Knowledge of language*. New York: Praeger.
- CHOMSKY, N. (1996). *The minimalist program*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- CHOMSKY, N. (1998). “Minimalist inquires: the framework”. (mimeo.)
- DUARTE, I. (1996). “A topicalização no português europeu: uma análise comparativa”. In: Duarte, I. & I. Leiria (eds.) *Actas do Congresso Internacional sobre o Português*, APL/Colibri, Lisboa.
- DUARTE, I. (1997). “Ordem de palavras: sintaxe e estrutura discursiva”. In: Brito, A.M. et alii (eds.) *Sentido que a vida faz – estudos para Óscar Lopes*. Campo das Letras.
- HORNSTEIN, N. (1995). *Logical Form: from GB to Minimalism*. Cambridge, Mass.: Blackwell.
- HUANG, C.-T. J. (1982). Logical relations in Chinese and the theory of grammar. Ph. D. dissertation, MIT, Cambridge, Mass.
- HUANG, C.-T. J. (1984). “On the distribution and reference of empty pronouns”, in *Linguistic Inquiry*, 15 (4): 531-574.
- ILARI, R. & GERALDI, J.W. (1987). *Semântica*. São Paulo, Ática. (Série Princípios)
- MAY, R (1985). *Logical Form*. Its structure and derivation. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- NEGRÃO, E. V. (1990). “A distribuição e a interpretação de pronomes na fala de crianças da escola pública”. Relatório de pesquisa financiada pela FAPESP. (mimeo).
- NEGRÃO, E. V. (1990). O português brasileiro: uma língua voltada para o discurso. Tese de livre docência, USP, São Paulo.
- PESETSKY, D. (1987). “Wh-in-situ: movement and unselective binding”, in: E. Reuland and A. ter Meulen (eds.) *The Representation of (In)definiteness*, 98-129. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- RIZZI, L. (1990). *Relativized Minimality*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- SZABOLCSI, A. (1997). “Strategies for scope taking”. In: Szabolcsi, A. (ed.) *Ways of scope taking*. Dordrecht: Kluwer: 109 – 147.

EDUCAÇÃO EM LINGUAGEM: MUDANÇA DE PARADIGMA

Maria Margarida Martins Salomão
Universidade Federal de Juiz de Fora

O senso-comum identifica o professor de Português como *quem ensina Português*. Sabendo-se que os alunos deste professor serão, em sua quase exclusiva maioria, falantes nativos desta língua, cabe perguntar o que significa, na realidade, *ensinar Português* e o que deve saber, para fazê-lo, aquele a quem incumbe esta tarefa.

Deste modo, é relevante reconhecer que a formação de professor de Português, como empreendimento dos cursos de Letras, requer clara organicidade na concepção de linguagem que os atravesse. Este ponto tanto interessa ao desenho da prática pedagógica como *ação comunicativa* quanto manifesta-se na *definição da matriz de competências* que é função do professor desenvolver.

A concepção de linguagem que reclamamos como fundamento para uma nova cultura na área de Letras corresponde à *hipótese sócio-cognitiva*, esposada no Brasil pelo grupo de pesquisa *Gramática e Cognição*, que unifica reflexões do cognitivismo de Fillmore, Lakoff, Langaker e Fauconnier, de uma parte, e a contribuição dos estudos interacionais de Goffman, Gumperz, Levinson e Tannen, de outra parte. Verificações independentes desta investigação no campo da ontogênese da linguagem e da antropologia evolutiva têm sido obtidas no Instituto Max Plank e encontram-se apresentadas em TOMASELLO, 1999.

A hipótese sócio-cognitiva postula que a linguagem é uma *capacidade de expressão simbólica*, através de estruturas fônicas, lexicais e gramaticais, que permitem acesso a *domínios organizados de conhecimento*, ou que, alternativamente, permitem organizar domínios de conhecimentos, de tal modo que o *sujeito de expressão possa entender o outro e fazer-se entender pelo outro*. No exercício desta capacidade, o sujeito enunciador processará sucessivos *enquadramentos (focalizações) do contexto comunicativo* entendido como dimensão cognitiva dinâmica e compartilhadamente sustida pelos participantes da cena comunica-

tiva. A rigor, todo o trabalho da semiose verbal, em concorrência com as outras semioses, produz uma *seleção*, pragmática e conceptualmente motivada, do *foco da atenção*.

A partir desta concepção de linguagem, relevada simultaneamente como processo cognitivo e produto social e histórico, pretende-se que o professor de Português desenvolva em seus alunos as seguintes competências simbólicas e culturais:

- a) o acesso às *tecnologias da escrita* e à *cultura da escrita*, destacadamente a tradição literária;
- b) o acesso à *versatilidade comunicativa* nos diversos cenários interacionais previsíveis na vida contemporânea: esta competência presume a disponibilidade de um cardápio de posturas sociais e estratégias de polidez resultante da alternância de papéis no drama comunicativo, a que corresponderão diferentes recursos de perspectivização expressáveis via construções lingüísticas (lexicais, gramaticais, textuais);
- c) o domínio de argumentos de autoridade em favor da *tolerância multicultural* como prática social e condição de cidadania: o conhecimento sobre a história da língua, sobre os processos de variação lingüística e de aprendizagem da linguagem são fundamento para uma percepção não-complacente (porque cientificamente fundada) da essencial igualdade entre todos os homens.

UMA PROPOSTA CURRICULAR PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE PORTUGUÊS

Neusa Salim Miranda
Universidade Federal de Juiz de Fora

Resultados de pesquisas articuladas a programas de formação continuada de professores de linguagem apontam-nos a urgência em repensar os cursos de Letras. Recortadas as poucas ilhas de excelência constituídas pelos alunos que foram nossos auxiliares de pesquisa ou monitores e passaram aos nossos programas de pós-graduação, o resultado de nosso trabalho de formação inicial pode ser assim configurado: falta aos professores de linguagem egressos dos cursos de Letras autonomia no processo de produção e recepção do conhecimento; a ciência e mesmo a escrita permeiam de forma periférica suas práticas sociais; dispõem de pouca condição de enfrentamento da prática profissional, reproduzindo de forma acrítica os processos de trabalho.

O fato é que alteraram-se os paradigmas da ciência, da tecnologia, dos processos de transmissão e acumulação do saber; alteraram-se as fronteiras do saber, da cultura, do trabalho. **Nossos alunos também não são mais os mesmos.** Os cursos noturnos de Letras, em especial, são freqüentados por trabalhadores (domésticas, balconistas, soldados, entre outros) distantes do beletismo originário dessa área de formação. Apesar desse cenário tão distinto, **nossos cursos de Letras continuam os mesmos.** Nossos paradigmas de formação são os mesmos e caracterizam-se pela rigidez estrutural da grade ou “cadeia” curricular, pela perspectiva da reprodução e acumulação do saber, pelas ilhas de fantasia e vaidade cercadas de inúmeras disciplinas imprescindíveis e de caráter obrigatório, pela fragmentação dos conteúdos (apesar da “cadeia” de pré-requisitos), pelos programas ocultos.

É nesse cenário que *a diferença se confirma como estigma, como deficiência.* Permanece fora do nosso alcance um contingente cada vez maior de alunos universitários que, nos termos da escola básica, teriam *dificuldade de aprendizagem* e que, como futuros professores, darão aos seus alunos o mesmo tratamento estigmatizado.

Ante o dinamismo contemporâneo da ciência, da vida social e do trabalho, um desafio nos é colocado neste momento: *construir (ou recuperar) uma vocação de geração de conhecimento em nível da graduação*. A mitificação da tarefa investigativa faz com que a reservemos a poucos, sonegando-a na construção do pensamento teórico e prático dos demais. Assim, a transferência dessa tarefa para a pós-graduação vem resultando em uma tentativa tardia de desenvolver a capacidade de análise, reflexão e crítica em alunos habituados a repetir, a macaquear lições como pacotes de conhecimentos acabados. Cumpre-nos também – em um país de milhões de miseráveis, de anal-fabetos, de baixíssimo grau de letramento, de múltiplos contextos culturais e lingüísticos – desenvolver uma perspectiva alargada e democrática da diferença. Uma nova identidade, conciliadora dessas duas vocações, é o verdadeiro desafio.

Para isso, o desenho de uma proposta curricular começa por substituir a metáfora da GRADE, marcada pela estrutura rígida, pela metáfora da REDE, definida pela *flexibilização*. Cada nó em uma rede curricular integra e irradia novas configurações, permitindo o traçado de trajetórias alternativas. Flexibilizar significa, pois, dar ao aluno a possibilidade de compor o seu *per-curso*, imprimindo-lhe ritmo e direção próprios, de modo a compatibilizar sua formação universitária com suas potencialidades enquanto sujeito e cidadão. Outro ponto chave nesse desenho é uma perspectiva da *prática* como figura, como centro da formação para o trabalho. Em lugar da racionalidade instrumental (*Aprender primeiro; praticar depois*), a racionalidade prática (*O pensamento prático não se ensina, mas se aprende. Aprende-se refletindo-na- ação e sobre-a-ação*).

Nesse sentido, a reflexão desenvolvida pelo Programa de Revisão das Licenciaturas da Universidade Federal de Juiz de Fora, inspirada em parâmetros de pesquisas contemporâneas em Formação Inicial e Continuada de Professores e em propostas de revisão curricular em desenvolvimento em IES brasileiras¹, levou-nos à proposição do seguinte

¹ Estamos nos referindo aos parâmetros da pesquisa em formação de professores postos pela Prática Reflexiva (Shöne, Gomez, Nóva, dentre outros), ao nosso projeto de Formação Continuada de Professores – Pró-Leitura/ SEE-MG/UFJF, ao programa de Flexibilização Curricular em curso na UFMG.

desenho curricular para **todas as licenciaturas**, que passamos a ilustrar através da formação em Letras:

MÓDULO COMUM DA EDUCAÇÃO

SEMINÁRIOS: QUESTÕES EDUCACIONAIS,
PSICOLOGIA e LINGUAGEM

+

120 HORAS DE PRÁTICA ESCOLAR (MICRO-PROJETOS DE
INVESTIGAÇÃO)

RESPONSABILIDADE: FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**MÓDULO DE FORMAÇÃO
PROFISSIONAL**

Formação científica específica

Responsabilidade: Letras

**MÓDULO DE PRÁTICA
DOCENTE**

Didáticas específicas + 180 horas
de prática de ensino

*Co-Responsabilidade: Letras e
Fac. de Educação*

MÓDULO DE FORMAÇÃO COMPLEMENTAR

SEMINÁRIOS: QUESTÕES EDUCACIONAIS, PSICOLOGIA e
LINGUAGEM

+

CRÉDITOS OPTATIVOS E DE LIVRE OPÇÃO
ATIVIDADES ACADÊMICAS NA ÁREA DE ENSINO, PESQUISA E
EXTENSÃO

Responsabilidade: Letras e cursos afins

De forma sucinta, pontuamos as questões fundamentais a serem consideradas no desenho acima:

1. No *Módulo Comum da Educação* prevê-se a problematização de questões de natureza educacional (social, política e gerencial) e questões de Psicologia² e Linguagem, através de seminários e do desenvolvimento de micro-projetos de investigação em escolas e outros espaços institucionais como Secretarias de Educação. A proposta busca, por um lado, romper com a fragmentação presente na oferta atual das Sociologias, Filosofias, Estruturas, Histórias da Educação. Por outro, abordar questões de Linguagem e Psicologia indispensáveis ao trato da prática pedagógica como *ação comunicativa*³. Contempla-se ainda uma perspectiva de *investigação e reflexão* sobre a Prática Escolar em lugar de uma observação passiva e desalentadora que caracteriza os estágios atuais (8 créditos + 120 h de prática).
2. No *módulo de prática docente* desenvolvem-se a reflexão mais específica sobre o ensino de linguagem e os projetos de investigação da prática escolar e intervenção na mesma. Sob a responsabilidade atual da Faculdade de Educação, tal módulo passa à responsabilidade conjunta do curso de Letras. Cabe, nesse momento, acompanhar a prática de professores de linguagem para tematizá-la em confronto com as teorias e práticas alternativas. Cabe a investigação voltada para a construção de tecnologias alternativas para o ensino nos laboratórios ou núcleos de Linguística, de Língua e Literatura. O estágio não deve ser o momento de confirmação da tragédia do ensino, como é comum vaticinar-se nos cursos de Letras, mas a hora privilegiada de construção do pensamento prático através da capacidade de investigar, de analisar, de refletir, de problematizar e encontrar possíveis respostas e soluções. (4 ou 6 créditos+ 180 h de prática).
3. Por *formação científica (Módulo de Formação Profissional)* entende-se a base teórica e metodológica que permitirá ao fu-

² Prevê-se ainda uma disciplina para abordagem psicológica do desenvolvimento e aprendizagem.

³ Observe-se que a abordagem do cenário educacional como uma moldura comunicativa específica é um conteúdo inédito, jamais referenciado para um futuro professor de Matemática, Geografia, História, Física ou para qualquer outra licenciatura.

turo professor desenvolver a capacidade de investigação, de análise, de reflexão e de emissão de juízos críticos acerca de questões no seu domínio de especialidade, ou seja, sobre a linguagem. Tal perspectiva contrapõe-se à lógica da “acumulação de informação”. Esse módulo tem caráter obrigatório por ser a base *mínima* necessária à formação do perfil do profissional da área específica. Cabe aos especialistas em Língua, Lingüística, Literatura promoverem uma reflexão criteriosa acerca do que realmente constitui esse *núcleo específico* do curso: definição clara das competências⁴ a serem construídas e conteúdos correlatos de modo a garantir um ponto de partida comum, coeso, e a evitar currículos ocultos e fragmentações. Compreende-se também a necessidade de enxugamento desse módulo de modo a permitir ao aluno desenharem o aprofundamento desejado no módulo complementar (44 créditos/ hoje temos 72 no curso da UFJF). Uma proposta provisória de estruturação desse módulo a partir de competências a serem desenvolvidas seria a seguinte:

COMPETÊNCIAS	ATIVIDADES ACADÊMICAS
<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Acesso às tecnologias da escrita;</i> ▪ <i>Acesso à versatilidade comunicativa;</i> ▪ <i>Domínio de argumentos de autoridade em favor da tolerância multicultural.</i> 	<p style="text-align: center;">Módulos de Formação Profissional e Complementar (2)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Tecnologias da Escrita (da oralidade à escrita) 2. Sintaxe do Português 3. Fonologia do Português 4. Léxico do Português 5. Leitura Literária (prosa) 6. Leitura Literária (poesia) 7. Análise das Interações (oralidade) 8. Análise Textual (escrita) 9. História da Língua Portuguesa 10. Latim 11. Variação Lingüística

⁴ Certifique a proposta de Salomão nesta mesa.

4. No *Módulo de Formação Complementar* prevê-se um “cardápio” maior de ofertas de atividades acadêmicas. Prevê-se a *Formação Complementar Prestabelecida*, estruturada em *ênfases* que contemplarão o leque de possíveis percursos para a certificação como professor de Português. Nesse momento o aluno terá à sua disposição uma oferta diversificada de *conjuntos de atividades acadêmicas optativas* programadas pelo curso de Letras. Prevê-se, pois, a possibilidade de o aluno imprimir ao curso o seu perfil, buscando aprofundamento maior em determinada área de reflexão. Esse módulo poderá ter um efeito avaliador do nosso trabalho: se poucos voltam a buscar a Linguística ou a Literatura, por exemplo, é porque devem ter tido um sabor amargo quando do contato no núcleo específico. Atividades acadêmicas como iniciação à pesquisa, à extensão e à docência, a participação em eventos científicos, a apresentação, a publicação de trabalhos passam a ser creditadas. Caberá aos *departamentos e núcleos temáticos* definirem as ofertas de disciplinas regulares, disciplinas especiais, estudos orientados, seminários a serem oferecidos de modo a garantir o desenvolvimento de competências específicas em cada área de conhecimento. No fluxo das turmas, cursos com perfis diferentes poderão ser montados; *alunos não terão que fazer o mesmo percurso para conquistarem o certificado do mesmo curso. Avaliações periódicas promovidas pelo curso (além das avaliações propostas em cada atividade acadêmica) garantirão se as competências previstas estão sendo conquistadas.*

Parte dessa formação complementar será buscada através de *atividades acadêmicas livres* – na Filosofia, na Psicologia, no Teatro, no Cinema, na Informática... Caberá ao colegiado de curso e/ou aos conselhos superiores estabelecerem os limites de creditação para as diferentes atividades acadêmicas (40 cr. + 20 cr), conciliando as necessidades de formação específica e a livre escolha. A figura do *tutor* é proposta no sentido de ajudar o aluno a construir o seu *percurso*, com uma garantia de coesão.

A presente proposta, em discussão na licenciaturas da UFJF, constitui apenas um embrião no sentido de promover, de forma equilibrada, a construção tanto do pensamento teórico quanto prático no processo de formação inicial de professores, de modo a contemplar a dinâmica do mercado de trabalho, das mudanças da sociedade e da ciência. Nesse encalço, propõe uma ruptura com a rigidez curricular e a instauração de um forte perfil de flexibilização desejável aos currículos. É uma proposta viável no cenário da UFJF, dadas as nossas dimensões atuais, a nossa organização de espaço físico e, especialmente, a nossa grande vontade política.

QUE PROFESSOR DE PORTUGUÊS QUEREMOS FORMAR?

Magda Soares
Universidade Federal de Minas Gerais

A pergunta que dá título a esta exposição envolve outras, que a precedem: que saber escolar é este, a que chamamos Português? que critérios permitem definir o profissional que se responsabilize pelo ensino e pela aprendizagem desse saber escolar?

Para responder a essas perguntas, duas ordens de fatores devem ser consideradas: de um lado, *fatores externos* à própria disciplina Português – fatores de natureza social, política, cultural; de outro lado, *fatores internos* à disciplina – fatores relativos ao estatuto da área de conhecimentos sobre a língua. Uma perspectiva histórica que recupere o processo de instituição do Português como disciplina escolar e os processos de constituição do profissional “professor de Português”, e, assim, revele o papel determinante desses fatores ao longo do tempo permitirá compreender o presente – que professor de Português estamos formando – e definir a meta para o futuro – que professor de Português queremos (ou devemos) formar.

A necessidade, num país de língua portuguesa, de uma disciplina, no currículo escolar, que tenha por objeto e objetivo o estudo dessa língua, e de um profissional formado especificamente para encarregar-se do ensino dessa disciplina parece, aos olhos de hoje, óbvia e indiscutível. Uma perspectiva histórica mostra que não é assim: com tal denominação – Língua Portuguesa ou Português – a disciplina só passou a existir nos currículos escolares brasileiros tardiamente, nas últimas décadas do século XIX, depois de já há muito organizado o sistema de ensino, e o processo de formação do professor para tal disciplina só teve início nos anos 30 do século XX.

Até meados do século XVIII, no sistema de ensino do Brasil (como no de Portugal), o ensino do português restringia-se à alfabetização, após à qual aqueles poucos alunos que tinham acesso a uma escolarização mais prolongada passavam diretamente à aprendizagem do latim, basi-

camente da gramática da língua latina, e ainda da retórica e da poética; quando a Reforma Pombalina (1759) tornou obrigatório, em Portugal e no Brasil, o ensino da Língua Portuguesa, esse ensino seguiu a tradição do ensino do latim, isto é, definiu-se e realizou-se como ensino da gramática do português, ao lado do qual manteve-se, até fins do século XIX, o ensino da retórica e da poética.

Assim, quando, em 1837, foi criado, no Rio de Janeiro, o Colégio Pedro II, que se tornou, durante décadas, o modelo e padrão para o ensino secundário no Brasil, o estudo da língua portuguesa foi incluído no currículo sob a forma das disciplinas Retórica e Poética, abrangendo esta a Literatura; curiosamente, só no ano seguinte, em 1838, o regulamento do Colégio passa a mencionar a Gramática Nacional como objeto de estudo.

Retórica, Poética, Gramática — estas eram, pois, as disciplinas nas quais se fazia o ensino da língua portuguesa até o fim do Império. Em meados do século XIX o conteúdo gramatical ganha a denominação de Português, e em 1871 foi criado no país, por decreto imperial, o cargo de “professor de Português.”*

Entretanto, a mudança de denominação não significou mudança no objeto e no objetivo dos estudos da língua: a disciplina Português manteve, até os anos 40 do século XX, a tradição da gramática, da retórica e da poética.

Por que, durante tanto tempo, manteve-se, nos estudos escolares da língua, essa tradição? De um lado, essa persistência se explica por *fatores externos* às próprias disciplinas: manteve-se essa tradição porque, fundamentalmente, continuaram a ser os mesmos aqueles a quem a escola servia: os grupos social e economicamente privilegiados, únicos a ter acesso à escola; pertencentes a contextos culturais letrados, chega-

* A limitação do tempo impede que se aprofunde a história do ensino da língua portuguesa no século XIX, para a qual uma rica fonte são os Programas de Ensino do Colégio Pedro II. Duas obras fornecem informações preciosas para essa história: a tese de Doutorado de Márcia de Paula Gregorio Razzini, defendida recentemente no Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMP, sob a orientação de Marisa Lajolo: *O espelho da nação: a Antologia Nacional e o ensino de Português e de Literatura*; o livro *Programa de ensino da escola secundária brasileira: 1850-1951*, apresentação de documentos exaustivamente coletados por Ariclê Vechia e Karl Michael Lorenz, da Universidade Federal do Paraná (publicação dos autores).

vam às aulas de Português já com um razoável domínio do dialeto de prestígio (a chamada “norma padrão culta”), que a escola usava e queria ver usado, e já com práticas sociais de leitura e escrita frequentes em seu meio social. A função do ensino de Português era, assim, fundamentalmente, levar ao conhecimento, talvez mesmo apenas ao *reconhecimento*, das normas e regras de funcionamento desse dialeto de prestígio: ensino da gramática, isto é, ensino *a respeito* da língua, e análise de textos literários, para estudos de Retórica e Poética.

Por outro lado, *fatores internos* explicam a persistência, por tanto tempo, de um ensino da língua entendido como estudos de gramática, retórica e poética: o conhecimento que então se tinha da língua era aquele transferido do conhecimento da gramática do latim, da retórica e da poética aprendidas de e em autores latinos e gregos. Que outra coisa se poderia ensinar?

Assim, na disciplina Português, durante todo esse período, estudava-se a gramática da língua portuguesa, e analisavam-se textos de autores consagrados, ou seja: persistiu, na verdade, a disciplina gramática, para a aprendizagem *sobre* o sistema da língua, e persistiram a retórica e a poética, estas adquirindo, é verdade, novas roupagens ao longo do tempo: à medida que a oratória foi perdendo o lugar de destaque que tinha até meados do século XIX, tanto no contexto eclesiástico quanto no contexto social, a retórica e a poética foram assumindo o caráter de estudos estilísticos, tal como hoje os conhecemos, e foram-se afastando dos preceitos sobre o *falar* bem, que já não era uma exigência social, para substituí-los por preceitos sobre o *escrever* bem, já então exigência social. Assim, embora a disciplina curricular se denominasse Português, persistiram embutidas nela as disciplinas anteriores, até mesmo com individualidade e autonomia, o que se comprova pela convivência na escola, nas quatro primeiras décadas deste século, de dois diferentes e independentes manuais didáticos: as gramáticas e as coleções de textos. Evidenciam essa convivência com independência a publicação concomitante de gramáticas e de seletas, ambos os gêneros com forte presença na escola, nas primeiras décadas do século XX.

Quem eram, então, os professores de Gramática, Retórica, Poética e, posteriormente, de Português, nessa época em que ainda não exis-

tiam instâncias de formação do professor (lembre-se: estas só surgem nos anos 30)? Eram estudiosos autodidatas da língua e de sua literatura, com sólida formação humanística, que, a par de suas atividades profissionais (eram médicos, advogados, engenheiros e outros profissionais liberais) e do exercício de cargos públicos, que quase sempre detinham, dedicavam-se também ao ensino; exemplos são João Ribeiro, Júlio Ribeiro, Franklin Dória, Carlos de Laet, Fausto Barreto, Antenor Nascen-tes, Francisco da Silveira Bueno, Eduardo Carlos Pereira, nomes conhecidos por suas publicações: gramáticas, antologias, estudos filológicos, estudos literários.

A competência atribuída a esses professores de Português que hoje chamaríamos “leigos” fica evidenciada nos manuais utilizados nas escolas: as gramáticas não tinham caráter didático, eram apenas exposição de uma gramática normativa, sem comentários pedagógicos, sem proposta de exercícios e atividades a serem desenvolvidas pelos alunos; as antologias limitavam-se à apresentação de trechos de autores consagrados, não incluindo, em geral, nada mais além deles (nem comentários ou explicações, nem exercícios ou questionários). Assim, o professor da disciplina Português era aquele que conhecia bem a gramática e a literatura da língua, a retórica e a poética, aquele a quem bastava, por isso, que o manual didático lhe fornecesse o texto (a exposição gramatical ou os excertos literários), cabendo a ele, e a ele só, comentá-lo, discuti-lo, analisá-lo, e propor questões e exercícios aos alunos.

A partir dos anos 50 é que começa a ocorrer uma real modificação nas condições de ensino e de aprendizagem da disciplina Português — *fatores externos*: uma progressiva transformação das condições sociais e culturais e, sobretudo, das possibilidades de acesso à escola vai exigindo a reformulação das funções e dos objetivos dessa instituição. Em primeiro lugar, é a partir desse momento que começa a modificar-se profundamente o alunado: como conseqüência da crescente reivindicação, pelas camadas populares, do direito à escolarização, democratiza-se a escola, e já não são apenas os filhos da burguesia que povoam as salas de aula, são também os filhos dos trabalhadores — nos anos 60, o número de alunos no ensino médio quase triplicou, e duplicou no ensino primário. Em segundo lugar, e como conseqüência da multiplicação

de alunos, ocorreu um recrutamento mais amplo e, portanto, menos seletivo de professores, embora estes fossem já, em grande parte, oriundos das recém-criadas Faculdades de Filosofia, formados não só em conteúdos de língua e de literatura, mas também de pedagogia e didática. As condições escolares e pedagógicas, as necessidades e exigências culturais passam, assim, a ser outras bem diferentes.

No entanto, não houve grande alteração nos *fatores internos*, isto é, nos conhecimentos sobre a língua: esta continuou a ser concebida como um *sistema* cuja gramática deveria ser estudada, e como um instrumento de expressão para fins retóricos e poéticos. Assim, não houve alteração significativa no objeto e nos objetivos da disciplina Português. É verdade que gramática e texto, estudo *sobre* a língua e estudo *da* língua, começam a deixar de ser duas áreas independentes, e passam a articular-se: ora é na gramática que se vão buscar elementos para a compreensão e a interpretação do texto, ora é no texto que se vão buscar estruturas lingüísticas para a aprendizagem da gramática. Assim, ou se estuda a gramática a partir do texto ou se estuda o texto com os instrumentos que a gramática oferece.

Quanto à concepção de professor, esta se altera fundamentalmente, o que fica claramente evidenciado nos manuais didáticos que substituem, a partir dos anos 50, as gramáticas e as antologias: num único livro apresentam-se conhecimentos gramaticais e textos para leitura, e, sobretudo, incluem-se exercícios — de vocabulário, de interpretação, de redação, de gramática. Assim, já não se remete ao professor, como anteriormente, a responsabilidade e a tarefa de formular exercícios e propor questões: o autor do livro didático assume ele mesmo essa responsabilidade e essa tarefa, que os próprios professores passam a esperar dele, o que surpreende, se se recordar que já então os professores tinham passado a ser profissionais formados em cursos específicos. Algumas razões talvez expliquem esse aparente paradoxo.

Uma delas é que é nessa época que se intensifica o processo de depreciação da função docente: a necessidade de recrutamento mais amplo e menos seletivo de professores, já anteriormente mencionado, resultado da multiplicação de alunos, vai conduzindo a rebaixamento salarial e, conseqüentemente, a precárias condições de trabalho, o que

obriga os professores a buscar estratégias de facilitação de sua atividade docente — uma delas é transferir ao livro didático a tarefa de preparar aulas e exercícios. Acrescente-se a isso o fato de que o rebaixamento salarial, e conseqüente perda de prestígio da profissão docente, muda significativamente a clientela dos cursos de Letras, que começam a atrair para o magistério indivíduos oriundos de contextos pouco letrados, com precárias práticas de leitura e de escrita. Enquanto isso, os formadores de professores, nas Faculdades de Filosofia, eram especialistas que desconheciam as novas condições de letramento de seus alunos futuros professores, e também desconheciam a nova realidade da escola e do alunado à espera desses futuros professores, o que se explica por se terem formado em outras condições sociais e educacionais. Por isso, não se propunham propriamente o objetivo de formar professores, mas estudiosos da língua e da literatura.

Assim, pode-se afirmar que as modificações nas condições de ensino e de aprendizagem da disciplina Português, ocorridas a partir dos anos 50, não alteraram fundamentalmente o ensino dessa disciplina, que continuou a orientar-se por uma concepção da língua como *sistema*, continuou a ser ensino *sobre* a língua, quer como ensino de gramática normativa, quer como leitura de textos para conhecimento e apropriação da língua padrão. Em síntese: o alunado tornou-se outro, radicalmente diferente, os professores passaram a ser formados em instituições específicas mas, ao mesmo tempo, passaram a originar-se de grupos sociais menos letrados; as concepções de língua e de ensino de língua continuaram, porém, as mesmas. Talvez este distanciamento entre os fatores externos e os fatores internos seja a principal explicação para o tão citado e comprovado fracasso do ensino e da aprendizagem do Português na escola.

As novas teorias desenvolvidas na área das ciências lingüísticas a partir, sobretudo, da segunda metade dos anos 80 é que começam a alterar fundamentalmente essa situação. Introduzidas nos currículos de formação de professores a partir dos anos 60 — inicialmente, a *Lingüística*, mais tarde, a *Sociolingüística*, ainda mais recentemente, a *Lingüística Aplicada*, a *Psicolingüística*, a *Lingüística Textual*, a *Pragmática*, a *Análise do discurso* — só nos anos 90 essas ciências começam a chegar à escola, “aplicadas” ao ensino da língua materna.

Mas não são apenas as ciências linguísticas que vêm constituindo os fatores internos de determinação do ensino de Português e, portanto, de definição dos professores que queremos formar. Recentemente, três novas áreas de estudo introduzem a necessidade de orientar o ensino da língua também por perspectivas históricas, sociológicas e antropológicas: a História da Leitura e da Escrita, a Sociologia da Leitura e da Escrita, a Antropologia da Leitura e da Escrita, especializações da História, da Sociologia e da Antropologia, ao investigar e analisar, a primeira, as práticas históricas de leitura e escrita, a segunda, as práticas sociais de leitura e escrita, a terceira, os usos e funções da leitura e da escrita em diferentes grupos culturais, propõem questões que um ensino de língua não pode deixar de levar em consideração: como se explicam as práticas de leitura e de escrita atuais, à luz das práticas do passado? quais são essas práticas atuais de leitura e de escrita, que demandas de leitura e de escrita são feitas e serão feitas aos alunos nas sociedades grafocêntricas em que vivemos? Que práticas de leitura e escrita têm aqueles que pretendem formar-se professores de Português? que gêneros de texto, que portadores de texto circulam nessas sociedades? que funções e que usos têm a leitura e a escrita no grupo cultural a que os futuros professores e os futuros alunos desses professores pertencem?

Pode-se concluir do exposto que a resposta à pergunta “Que professores de Português queremos formar?” só pode ser encontrada considerando-se fatores internos à própria disciplina “Português”, isto é, fatores relativos ao estatuto atual da área de conhecimentos sobre a língua, e fatores externos, relativos ao contexto social, político, cultural.

A inevitável consideração dos *fatores externos* exige resposta às perguntas: Que grupos sociais estão hoje demandando a profissão de professores de Português e, para isso, freqüentam as salas de aula dos cursos de Letras? Por outro lado, que grupos sociais têm hoje acesso à escola fundamental e média, quem são esses para quem os professores que formamos ensinarão Português? Em outras palavras: quem são estes que devemos formar como professores de Português, e quem são esses a quem ensinarão eles a língua? E mais: que expectativas, interesses, objetivos tem a sociedade em relação à escola e ao Português que

se deve ensinar e aprender nela? em que estrutura de sistema educacional se insere a escola e o ensino da língua?

A consideração dos *fatores internos* exige resposta às perguntas: no atual estágio de desenvolvimento em que se encontram os conhecimentos sobre a língua, que conteúdos devem compor a formação de professores? Como estabelecer a relação entre esses conhecimentos e o ensino da língua? Que concepção se deve ter, hoje, da língua nos cursos de formação de professores, e, portanto, que concepção se deve ter do ensino da língua? Conseqüentemente, e não menos importante: que formação devem ter os que formam os professores?

FLEXÃO RELACIONAL NO TRONCO LINGÜÍSTICO MACRO-JÊ

Aryon D. Rodrigues

Laboratório de Línguas Indígenas, Universidade de Brasília

O tronco lingüístico Macro-Jê

Como um conjunto de famílias lingüísticas geneticamente relacionadas, o tronco Macro-Jê tem ainda um caráter bastante hipotético. Doze famílias estão sendo por mim consideradas prováveis integrantes desse tronco, a saber, Jê, Maxakalí, Krenák, Kamakã, Purí, Karirí, Yatê, Karajá, Ofayé, Boróro, Guató, Rikbaktsá (Rodrigues 1986:47-56 e 1999b:167-168). Algumas dessas famílias já não têm mais nenhuma língua viva (Kamakã, Purí, Karirí), de outras apenas uma língua subsiste (Maxakalí, Krenák, Yatê, Ofayé, Guató, Rikbaktsá). De todas elas, entretanto, há documentação, se bem que para algumas muito escassa e precária. Uma apresentação geral das doze famílias, com as respectivas línguas e traços gerais de suas fonologias e gramáticas, assim como referências bibliográficas, encontra-se em Rodrigues (1999b).

Flexão relacional.

O que temos chamado de *flexão relacional* é uma das características morfológicas das línguas da família Tupí-Guaraní. Como neste simpósio a Dra. Ana Suelly A. C. Cabral trata especificamente desse sistema de flexão, limito-me aqui a sumariar os traços morfológicos essenciais do mesmo. Este consiste num jogo de dois a quatro prefixos que ocorrem nos nomes, nos verbos e nas posposições para indicar o *status* sintático destes em relação a seus determinantes ou dependentes. Nas línguas em que há só dois prefixos, um destes, a que aqui chamo de *prefixo 1*, indica que o determinante está expresso nominalmente no sintagma de dependência e, assim, está adjacente ou contíguo, isto é, precede imediatamente ao determinado, que é o núcleo desse sintagma; o outro, o *prefixo 2*, indica o contrário, a saber, que o determinante foi

removido do sintagma de dependência e, por isso, não precede imediatamente o respectivo núcleo, que é o determinado, e, assim, não lhe está estruturalmente contíguo, ainda que na superfície possa aparecer justaposto. Além desses dois prefixos, pode ocorrer um terceiro, o *prefixo 3*, o qual indica que o determinante não contíguo é correferente do sujeito da oração em que se acha o sintagma de dependência; nas línguas que têm esse *prefixo 3*, o *prefixo 2* implica que o determinante não tem a mesma referência que o sujeito da oração. Por fim, há línguas que têm mais um prefixo, o *prefixo 4*, o qual também indica que o determinante não está contíguo e não é correferente do sujeito da oração, mas é, além disso, um ser humano indeterminado; nas línguas que têm o *prefixo 4*, o *prefixo 2* implica, por *défault*, i. é, não havendo nenhuma explicitação do determinado, que este é não humano.

A família Tupí-Guaraní faz parte do tronco lingüístico Tupí, o qual compreende mais nove outras famílias de línguas (algumas delas com uma só língua): Arikém, Awetí, Jurúna, Mawé, Mondé, Mundurukú, Puruborá, Ramaráma e Tuparí (Rodrigues, 1986, 1999a). Em algumas destas tem sido encontrada também a flexão relacional, a saber na Mawé, na Mundurukú e na Tuparí. Neste simpósio Dionei Moreira Gomes tratou da presença de prefixos relacionais na língua Mundurukú e, paralelamente, em uma sessão de painéis Poliana M. Alves apresentou a flexão relacional da língua Tuparí.

Flexão relacional em Tupí-Guaraní

As línguas de algumas famílias do tronco Macro-Jê apresentam fenômenos análogos aos da flexão relacional do tronco Tupí.. Considerando que na família Tupí-Guaraní os nomes, os verbos e as posposições se distribuem em duas classes paradigmáticas, I e II, segundo os alomorfes dos prefixos da flexão relacional, a morfologia das formas relacionais dessa família, para nossos fins comparativos, pode ser esquematicamente representada, no que toca aos prefixos 1 e 2, da seguinte forma, exemplificada com os principais alomorfes nas línguas Tupinambá e Guaraní antigo:

	Tupinambá		Guaraní antigo	
	Classe I	Classe II	Classe I	Classe II
	Temas em V e C	Temas em V	Temas em V e C	Temas em V
1. Contigüidade	* \emptyset -	* <i>r</i> -	* \emptyset -	* <i>r</i> - ~ <i>n</i> -
2. Não-contigüidade	* <i>i</i> - ~ <i>j</i> -	* <i>s</i> -	* <i>i</i> - ~ <i>j</i> -	* <i>h</i> -

Flexão relacional em Macro-Jê

Em algumas famílias do tronco Macro-Jê, tais como a Jê (ramo setentrional), a Ofayé, a Karajá e a Maxakalí, há línguas que apresentam fenômenos análogos aos da flexão relacional do tronco Tupí; em algumas outras, tais como a Karirí e a Boróro e os ramos central e meridional da Jê, há vestígios da existência de tal flexão no passado.

Família Jê

Ramo setentrional da família Jê. O ramo da família Jê que aqui chamo de setentrional compreende as línguas Timbíra (Canela, Kraô, Gavião, etc.), Apinajé, Kayapó (Mebengokré, Xikrin), Panará e Suyá. Esse ramo contrasta com o central (Xavante, Xerente) e com o meridional (Kaingáng, Xoklêng). Em Panará e em Timbíra, por exemplo, temos a seguinte situação:

	Panará		Timbíra	
	Classe I	Classe II	Classe I	Classe II
	Temas em C	Temas em V	Temas em C	Temas em V
1. Contigüidade	\emptyset -	<i>j</i> -	\emptyset -	<i>j</i> - ~ <i>ts</i> -
2. Não-contigüidade	<i>i</i> - ~ \emptyset -	<i>s</i> -	<i>i</i> - ~ <i>ku</i> - ~ \emptyset -	<i>h</i> -

Esses prefixos da flexão relacional são ilustrados nos exemplos (a)-(f) do Panará e (g)-(l) do Timbíra (nas glosas a abreviatura *c* é usada para o prefixo relacional de contigüidade e a abreviatura *n* para o de não contigüidade):

Panará (dados de L. G. Dourado em comunicação pessoal)

- (a) *sɔti j-akoa* (animal C-boca) 'a boca do animal'
 (b) *s-õtɔ s-akoa amã* (N-língua N-boca em) 'a língua está na boca'
 (c) *mara Ø-te* (ele C-perna) 'a perna dele'
 (d) *mara hɛ rōkre i-te* (ele ERG coçar N-perna) 'ele coçou a perna'
 (e) *mara Ø-sua* (ele C-dente) 'os dentes dele'
 (f) *nōpiō Ø-sua* (três N-dente) 'três dentes'

Timbira (Canela) (dados de Popjes & Popjes 1986, *passim*)

- (g) *ku-te ampɔ j-apror* (N-ERG coisa C-comprar) 'ele comprou alguma coisa'
 (h) *ku-te h-apror* (N-ERG N-comprar) 'ele (o) comprou'
 (i) *pjen ts-om* (areia C-grão) 'grãos de areia'
 (j) *h-om* (N-grão) 'grãos'
 (k) *Kapi Ø-tɔ* (Capi C-olho) 'o olho de Capi'
 (l) *i-ntɔ* (N-olho) 'o olho dele'

Ramo meridional da família Jê. Em Kaingáng (dialeto do Paraná) a quase totalidade das raízes não apresenta variação morfológica em seu início; há, entretanto, dezesseis raízes que têm dois alomorfes, um começado por *ja-* e o outro por *ʔɛ-*: *japry* ~ *ʔɛpry* 'caminho' (Wiesemann 1971 e 1972). O primeiro alomorfe ocorre quando as palavras constituídas por essas raízes são determinadas pelo nome de um possuidor: *kanhgàg japry* 'o caminho do índio', mas *ʔɛpry mĩ* 'pelo caminho'. À luz dos fatos do Timbira e do Panará e considerando que o som oclusivo glotal do Kaingáng pode ser tratado como um acréscimo automático nas palavras que fonologicamente começam por vogal (Cavalcante 1988), o alomorfe *japry* pode ser analisado como *j-apry* e o outro alomorfe como *Ø-ɛpry*. Os prefixos assim identificados poderiam ser sobrevivências de um sistema de flexão relacional, que teria existido em pré-Kaingáng:

pré-Kaingáng

	Classe I	Classe II
1. Contigüidade	*Ø-	*j-
2. Não-contigüidade	*Ø-	*Ø-

Ramo central da família Jê. Em Xavante podem ser distinguidas duas classes de raízes de nomes e de verbos intransitivos, com comportamentos morfofonológicos diferentes, uma majoritária e a outra minoritária, aquela mais simples, esta mais complexa. Os nomes com raízes da classe majoritária, quando em construções genitivas, associam-se aos marcadores de pessoa e a determinantes nominais sem sofrer nenhuma alteração em sua consoante inicial (cf. Hall, McLeod & Mitchell, 1987:408): *ʔi: bābā* ‘meu pai’, *ʔaj bābā* ‘teu pai’, *wa: bābā* ‘nosso (incl.) pai’, *ti bābā* ‘seu próprio pai’, *ʔi bābā* ‘o pai dele’, *da bābā* ‘pai de alguém’, *ʔajbə bābā* ‘o pai do homem’. Mas os nomes com raízes da classe minoritária alternam os fonemas *ts* [tʃ, ts, s] e *dz* [dʒ, dz, z] ou *ts* e *ɲ* segundo os determinantes que os precedem: o fonema surdo *ts* ocorre somente após os marcadores de segunda e terceira (não correferente) pessoas, ao passo que os sonoros *dz* e *ɲ* aparecem depois dos marcadores de primeira pessoa (singular e não singular), de terceira pessoa correferente do sujeito da oração e de possuidor humano indefinido, assim como depois de sintagmas nominais: *ʔa tsere* ‘teu cabelo’, *ʔi tsere* ‘cabelo dele’, mas *ʔi: dzere* ‘meu cabelo’, *wa: dzere* ‘nossos cabelos’, *ti dzere* ‘seu próprio cabelo’, *da dzere* ‘cabelo de alguém’, *ʔajbə dzere* ‘cabelo do homem’; analogamente, *ʔa tsitsi* ‘teu nome’, *ʔi tsitsi* ‘nome dele’, mas *ʔi: jũtsi* ‘meu nome’, *wa: jũtsi* ‘nossos nomes’, *ti jũtsi* ‘seu próprio nome’, *da jũtsi* ‘nome de alguém’, *ʔajbə jũtsi* ‘nome do homem’.

Como se vê, ao passo que *ts* é constante após os marcadores *ʔa* e *ʔi*, depois dos demais marcadores e de determinantes nominais *dz* ocorre diante de vogais orais e *ɲ* diante de vogais nasais, estando estes, assim, em distribuição complementar. Isso sugere que num estágio histórico anterior o Xavante tivesse **j*, que passou a realizar-se como *ɲ* diante de vogais nasais e como *dz* diante de vogais orais. Este **j*, que ocorria quando um determinante nominal precedia imediatamente o determinado, corresponderia ao prefixo *l* (de contigüidade) *j-* do Panará e do Timbira, assim como ao **j-* do pré-Kaingang. Os marcadores de primeira pessoa (singular e não singular), de terceira correferente e de possuidor humano indefinido são pronomes (e não prefixos) e por isso constituem determinantes sintáticos que provocam a manifestação do marcador de contigüidade: *ʔi: dz-ere*, *wa: dz-ere*, *ti dz-ere*, *da dz-ere*,

analogamente aos nomes, como em ʔajbə dz-erɛ . Já o prefixo 2 (marcador de não-contigüidade) seria uma consoante africada coronal surda, realizada no Xavánte atual como $ts-$ ou $tʃ-$, $ts-$ segundo os dialetos. Entretanto, o que se pode depreender da comparação dos paradigmas do Xavánte com os do Panará e do Timbira, é que as formas já flexionadas com esse prefixo, que correspondem à classe II, passaram a receber, por analogia com a classe I, o alomorfe dessa classe, como se fossem palavras simples: $*ts-erɛ > \text{ʔi-tsɛrɛ}$. A forma de segunda pessoa, com o prefixo $a-$, teria ficado sendo a única em que o prefixo precedia imediatamente o tema ($*ʔa-erɛ$), aparentemente irregular, e teria sido substituída por ʔa-tsɛrɛ .

Com base nessas hipóteses, o sistema relacional do pré-Xavante, antes dessas ações da analogia, teria tido os seguintes paradigmas:

pré-Xavánte

	Classe I	Classe II
1. Contigüidade	*Ø-	*j-
2. Não-contigüidade	*ʔi-	*ts-

Família Ofayé. Embora os dados disponíveis para o Ofayé sejam bastante fragmentários (Gudschinsky 1974), podemos distinguir duas classes de palavras, começada uma por vogal e a outra por consoante, com alomorfes específicos para assinalar a contigüidade do determinante, como se vê nos seguintes exemplos:

- (a) pikiʔiɛn ʃ-ɛnʃih (jacaré c-coração) 'o coração do jacaré' (Gudschinsky 1974:210)
- (b) h-ɛnʃih (N-coração) 'o coração' (Gudschinsky 1974:194)
- (c) piɛn ʃ-ɛʃih (água c-frio) 'a água está fria' (Gudschinsky 1974:226)
- (d) h-ɛʃih (N-frio) 'está frio' (Gudschinsky 1974:226)
- (e) peʔkɛn Ø-kiteʔ (pássaro c-ovo) 'o ovo do pássaro' (Gudschinsky 1974:210)
- (f) i-kite (N-ovo) 'o ovo dele' (Gudschinsky 1974:239)
- (g) hihpar Ø-haʔ (mandioca c-casca) 'casca de mandioca' (Gudschinsky 1974:210)
- (h) i-haʔ (N-casca) 'a casca dela' (Gudschinsky 1974:240)

Com base em dados como esses depreende-se para o Ofayé um padrão flexional análogo ao do Tupí-Guaraní e ao do Panará e do Timbira:

Ofayé

	Classe I	Classe II
1. Contigüidade	∅-	ʃ-
2. Não contigüidade	i-	h-

Família Karajá. Também em Karajá há nomes que se flexionam por prefixos segundo esteja contíguo ou não o seu determinante (cf. Ribeiro 1995, 2000). Distinguem-se nesta língua por esse critério três classes de palavras, uma delas correspondendo à classe I das línguas acima examinadas e as outras duas correspondendo à classe II. Essas duas designaremos por Π_1 e Π_2 . Observem-se os seguintes paradigmas:

	Classe I	Classe Π_1	Classe Π_2
	'testa'	'canoa'	'mão'
'minha...'	wakɔrv	walawəkɔ	wadɛbɔ
'tua...'	akɔrv	alawəkɔ	ɛbɔ
'sua própria...'	ɗakɔrv	ɗalawəkɔ	ɗɛbɔ
'... dele'	ikɔrv	hawəkɔ	ɗɛbɔ
'... do homem'	habu kɔrv	habu lawəkɔ	habu ɗɛbɔ

Os respectivos prefixos flexionais são os seguintes:

Karajá

	Classe I	Classe Π_1	Classe Π_2
1. Contigüidade	∅-	l-	d-
2. Não-contigüidade	i-	h-	ɗ-

Além de *d-* em vez de *l-* como prefixo 1, a sub-classe Π_2 difere da Π_1 por apresentar o prefixo *ɗ-* em vez de *h-* como prefixo 2 e *∅-* em vez de *a-* como prefixo para a segunda pessoa. Neste último caso deve-se admitir simplesmente assimilação de *a* à vogal inicial do tema (**a-ε > ε-ε*) e subsequente contração das duas vogais idênticas (*εε > ε*). O mesmo ocorre também quando a vogal inicial do tema é *ɔ* (**a-ɔ > *ɔ-ɔ > ɔ*), como em *ɔɔɔɔ* 'tua língua' em confronto com *habu ɗɔɔɔɔ* 'língua

do homem'. O mesmo processo de assimilação e subsequente contração vê-se também nas formas para a terceira pessoa correferente: **dá-εbo* > **dε-εbo* > *dεbo* 'sua própria mão', **dá-ɔrɔdɔ* > **dɔ-ɔrɔdɔ* > *dɔrɔdɔ* 'sua própria língua'. Assim sendo, a diferença entre as subclasses Π_1 e Π_2 consiste essencialmente na alomorfa *l-* ~ *d-* para o prefixo 1 (contigüidade) e *h-* ~ *d'* para o prefixo 2 (não-contigüidade).

Família Maxakalí. A língua Maxakalí não distingue duas classes lexicais com respeito à flexão relacional, mas flexiona todos os nomes e verbos em conformidade com o paradigma da classe I das outras línguas examinadas aqui, com \emptyset - marcando a contigüidade do determinante e ʔi- ~ ʔ- marcando a não-contigüidade, como se pode ver nos exemplos abaixo (exs. (a)-(d) de Pereira 1992, *passim*; ex. (e) de Popovich 1971:32):

- (a) *pitsap* \emptyset -*tʃipep* (pato c-chegar) 'o pato chegou'
- (b) ʔi- *tʃipep* *pitsap* (N-chegar pato) 'chegou o pato'
- (c) *ihā tihik* \emptyset -*tʃipep* *tɪ te pējōŋ* \emptyset -*māhā* (quando homem c-chegar ele ERG feijão c-comer) 'quando o homem chegou, ele comeu feijão'
- (d) *kaktʃop* *te ʔ-māhā mītaʔ* (criança ERG N-comer fruta) 'a criança comeu uma fruta'
- (e) *ha ʔ-pe ʔ-mōŋ ʔatʃaʔ* (e N-atrás N-ir EVID) 'e é verdade que ela [a lua] foi atrás dele [o sol]'

Parece que o Maxakalí terá fundido numa só as duas classes de palavras, com prevalência da classe I:

Classe única (= I)

- | | |
|---------------------|------------------------------|
| 1. Contigüidade | \emptyset - |
| 2. Não-contigüidade | ʔi- ~ ʔ- . |

Família Karirí. Em sua gramática da língua Kirirí ou Kipeá, Mamiani (1877[1699]:8-12) distinguiu cinco "declinações" dos nomes, verbos e preposições, conforme as formas dos pronomes com que eles se combinam. Como base para a discussão que se segue, apresento os paradigmas das quatro primeiras:

	1a.	2a.	3a.	4a.
	<i>padzu</i> 'pai'	<i>ambé</i> 'paga'	<i>ebaja</i> 'unha'	<i>bate</i> 'morada'
'meu/minha'	<i>hipadzu</i>	<i>hiambe</i>	<i>hidzebaja</i>	<i>hibate</i>
'teu/tua'	<i>epadzu</i>	<i>ejambe</i>	<i>edzebaja</i>	<i>ebate</i>
'nosso/nossa (incl.)'	<i>kupadzu</i>	<i>kambe</i>	<i>kebaja</i>	<i>kubate</i>
'seu/sua próprio/a'	<i>dipadzu</i>	<i>dambe</i>	<i>debaja</i>	<i>dibate</i>
'dele/dela'	<i>ipadzu</i>	<i>sambe</i>	<i>sebaja</i>	<i>sibate</i>

Os paradigmas da 2a. e da 3a. “declinações” sugerem a interpretação dos marcadores de primeira e segunda pessoas como palavras pronominais em contraste com os demais marcadores, os quais são prefixos flexionais. Os temas dessas duas “declinações” recebem um prefixo para assinalar a contigüidade do determinante só quando este é uma palavra pronominal, isto é, um sintagma nominal. Com essa interpretação, os quatro paradigmas podem ser apresentados assim:

	1a.	2a.	3a.	4a.
	<i>padzu</i> 'pai'	<i>ambé</i> 'paga'	<i>ebaja</i> 'unha'	<i>bate</i> 'morada'
'meu/minha'	<i>hi</i> \emptyset - <i>padzu</i>	<i>hi j-ambe</i>	<i>hi dz-ebaja</i>	<i>hi</i> \emptyset - <i>bate</i>
'teu/tua'	<i>e</i> \emptyset - <i>padzu</i>	<i>e j-ambe</i>	<i>e dz-ebaja</i>	<i>e</i> \emptyset - <i>bate</i>
'nosso/nossa (incl.)'	<i>ku-padzu</i>	<i>k-ambe</i>	<i>k-ebaja</i>	<i>ku-bate</i>
'seu/sua próprio/a'	<i>di-padzu</i>	<i>d-ambe</i>	<i>d-ebaja</i>	<i>di-bate</i>
'dele/dela'	<i>i-padzu</i>	<i>s-ambe</i>	<i>s-ebaja</i>	<i>si-bate</i>

hi j-ambe, em vez de *hiambe*, na 2a. declinação, é estabelecido por analogia com a 3a. declinação: *e dz-ebaja* está para *hi dz-ebaja* assim como *e j-ambe* está para *x*, donde $x = hi j-ambe$. A perda de *j* teria sido condicionada por sua ocorrência imediatamente após a vogal alta homorgânica *i* (*hi jambe* > *hiambe*). Em confronto com os paradigmas da flexão relacional das outras línguas já examinadas, percebe-se que o Kipeá deve ter tido também essa flexão, com seus temas distribuídos basicamente nas classes I e II distinguidas pelos alomorfes dos prefixos 1 e 2:

Kipeá

	Classe I	Classe II
1. Contigüidade	\emptyset -	<i>j- ~ dz-</i>
2. Não contigüidade	<i>i- ~ si-</i>	<i>s-</i>

Nenhum condicionamento é perceptível para a alternância entre *j-* e *dz-*, pois ambos esses alomorfes podem ocorrer diante das mesmas vogais (p. ex., *e j-era* ‘tua casa’). O alomorfe *si-* do prefixo 2 na 4a. declinação, que é um paradigma lexicalmente minoritário, aparenta um cruzamento de base analógica entre *s-* da classe II e *i-* da classe I. Embora todos os temas da classe II (i. é, da 2a. e da 3a. declinações) comecem por vogal, há temas começados por vogal também na 1a. declinação, logo na classe I: *i-apa* ‘a tia dele’, *i-ebeja* ‘a canela da perna dele’. É possível que esses temas tenham começado por um som oclusivo oclusivo glotal (*i-ʔapa*, *i-ʔebeja*), um som (e possível fonema) que não foi registrado por Mamiani.

As línguas da família Karirí devem ter experimentado, no passado, um remanejamento fundamental de sua organização sintática, mudando a ordem básica dos constituintes frasais: de SOV para VS, de Núcleo-Posposição para Preposição-Núcleo e de Possuidor-Possuído para Possuído-Possuidor, entre outras coisas (v. Rodrigues 1999:187-190). Com essas mudanças desapareceram quase todos os contextos em que um determinante precedia imediatamente o determinado. Na relação de posse, só os pronomes pessoais de 1a. e 2a. pessoas continuaram precedendo imediatamente os nomes possuídos e mantendo um contexto para manifestação do prefixo 1; quando o possuidor é um nome, este segue o possuído, o qual é então naturalmente marcado pelo prefixo 2 (não-contigüidade), uma vez que seu determinante não mais lhe está contíguo: *s-erá karai* (2-casa homem.branco) ‘a casa do homem branco’.

Família Boróro. O Boróro oriental, que é a língua melhor conhecida da família, não estabelece nenhuma distinção morfológica entre nomes determinados contiguamente e não contiguamente:

- (a) *Kuruiedi u-mana* (K. dele-irmão) ‘o irmão de Kuruiedy’
- (b) *u-mana* (dele-irmão) ‘o irmão dele’

O prefixo *u-* (e seus alomorfes) tem sido, com boa razão sincrônica, reconhecido como marcador de 3a. pessoa singular ao lado dos demais prefixos pessoais: *i-* ‘1a. singular’, *a-* ‘2a. singular’, *pa-* ‘1a. inclusiva’, *tʃe-* ‘1a. exclusiva’, *ta-* ‘2a. plural’, *e-* ‘3a. plural’, *ti-*

‘3a. correferencial’, *pu-* ‘3a. recíproca’ (Crowell 1979:206). Assim, *u-* não é um prefixo relacional como o das outras línguas aqui examinadas e o Boróro não marca a distinção entre contigüidade a e a não-contigüidade do determinante. Não obstante isso, a flexão pessoal desta língua revela uma semelhança com a das línguas da família Jê. Por um lado, seus marcadores pessoais de 1a., 2a. singular e 1a. inclusiva são homófonos dos do Timbira: *i-*, *a-* e *pa-*, respectivamente. Por outro lado, a alomorfa do prefixo *u-* ‘3a. singular’ do Boróro inclui os alomorfes *i*, *dʒ-* e \emptyset -, que são mais comparáveis aos alomorfes *i-* e \emptyset - do prefixo 1, marcador de não-contigüidade, do Timbira. Além disso, em Boróro, entre os marcadores de pessoa, com exceção da 3a. singular e da 3a. correferencial, e algumas classes de temas que começam por vogal, é inserida uma consoante, a qual é uma oclusiva velar quando a vogal inicial do tema é anterior e uma alveolar (em geral oclusiva, mas em algumas palavras uma nasal) quando a vogal inicial do tema é posterior (Crowell 1977:164-66, 1979:207-209). Essas consoantes podem ter-se originado historicamente de um prefixo **j-* (v. Rodrigues 1993 para a plausibilidade de $j > k$ e $j > t$), comparável ao prefixo 1 do Timbira, como se pode ver na seguintes formas paralelas:

Boróro	Timbira	
<i>i-n-o</i>	<i>i j-õ</i>	‘meus pertences’
<i>a-k-o</i>	<i>a j-õ</i>	‘teus pertences’
<i>pa-g-o</i>	<i>pa j-õ</i>	‘nossos (incl.) pertences’
\emptyset -o	<i>h-õ</i>	‘os pertences dele’

Esse paralelismo é uma indicação de que, num estado anterior da língua Boróro, as consoantes inseridas podem ter sido, como no Timbira, o marcador de contigüidade (prefixo 1) e que o prefixo \emptyset - (e seus alomorfes) podem ter sido o marcador de não-contigüidade, como o prefixo 2 do Timbira, *h-* (o Boróro atualmente não tem um fonema *h*, nem tem vogais nasais). O reflexo do padrão original de flexão relacional na morfologia do Boróro pode ser assim apresentado:

	Classe I	Classe II
1. Contigüidade	\emptyset -	<i>k-/g-</i> , <i>t-/d-/n-</i> (< * <i>j-</i>)
2. Não contigüidade	<i>u-</i> , <i>i-</i> , <i>dʒ-</i> , \emptyset -	\emptyset -

Como no Kipeá da família Karirí, a situação de contigüidade no Boróro está restrita à presença das palavras pronominais. Estas palavras, que são chamadas “pronomes presos” por Crowell (1979:206), têm na verdade o *status* de palavras pronominais (formas livres), visto que ocorrem independentemente como bases para os marcadores de aspecto e de negação:

- (c) *a=re karo bi* (2a.sg.=NEUTRO peixe colocar) ‘você colocou o peixe’ (Crowell 1979:88)
- (d) *a=ka=re karo bi* (2a.sg.=NEG=NEUTRO peixe colocar) ‘você colocou o peixe’ (Crowell 1979:69)
- (e) *a=mëdî=ka=re bai poro mi* (2a.sg.=HIPOT=NEG=NEUTRO casa buraco fechar) ‘você não devia fechar a porta’
(A marca = foi introduzida por mim.)

Referências

- CAVALCANTE, M. P. (1987) *Fonologia e morfologia da língua Kaingáng: o dialeto de São Paulo comparado com o do Paraná*. Tese de doutorado, UNICAMP, Campinas.
- CROWELL, T. (1977) “The phonology of Boróro verb, postposition and noun paradigms”. *Arquivos de Anatomia e Antropologia* 2:157-178. Rio de Janeiro.
- CROWELL, T. (1979) *A grammar of Bororo*. Tese de doutorado, Cornell University, Ithaca, New York.
- GUDSCHINSKY, S. C. (1974) “Fragmentos de Ofaié: a descrição de uma língua extinta”. *Série Lingüística* 3:177-249. Brasília: Summer Institute of Linguistics.
- HALL, J., R. A. MCLEOD & V. MITCHELL (1987) *Pequeno dicionário Xavante-Português Português-Xavante*. Brasília: Summer Institute of Linguistics.
- MAMIANI, L. V. (1877[1699]) *Arte de grammatica da lingua brasilica da naçam Kiriri*. Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional.
- PEREIRA, D. G. (1992) *Alguns aspectos gramaticais da língua Maxakalí*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

- POPJES, J., & J. POPJES (1986). “Canela-Krahô”. In: D. C. Derbyshire & G. K. Pullum (orgs.), *Handbook of Amazonian Languages* 1:128-199. Berlim: Mouton de Gruyter.
- POPOVICH, H. (1971) ‘The Sun and the Moon, a Maxakalí text’. In: *Estudos sobre linguas e culturas indígenas*. Edição especial. Brasília: Summer Institute of Linguistics.
- RIBEIRO, E. R. (1995) “Classes verbais em Karajá”. *Anais do IX Encontro Nacional da ANPOLL, Lingüística*, vol. 2:1025-1038. João Pessoa: ANPOLL.
- RIBEIRO, E. R. (2000) “Adjectival meanings in Karajá”. Trabalho de curso, ms., Universidade de Chicago, Chicago..
- RODRIGUES, A. D. (1986) *Línguas brasileiras: para o conhecimento das línguas indígenas*. São Paulo: Edições Loyola.
- RODRIGUES, A. D. (1993) “Uma hipótese sobre flexão de pessoa em Bororo”. *Anais da 45ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência*, p. 505. Recife.
- RODRIGUES, A. D. (1999a) ‘Tupí’. In: R. M. W. Dixon & A. Y. Aikhenvald (orgs.), *The Amazonian Languages*, pp. 107-124. Cambridge: Cambridge University Press.
- RODRIGUES, A. D. (1999b) ‘Macro-Jê’. In: R. M. W. Dixon & A. Y. Aikhenvald (orgs.), *The Amazonian Languages*, pp. 164-206. Cambridge: Cambridge University Press.
- WIESEMANN, U. (1971) *Dicionário Kaingáng-Português, Português-Kaingáng*. Brasília: Summer Institute of Linguistics.
- WIESEMANN, U. (1972) *Die phonologische und grammatische Struktur der Kaingáng-Sprache*. Haia: Mouton.

FLEXÃO RELACIONAL NA FAMÍLIA TUPI-GUARANI

Ana Suelly Arruda Câmara Cabral
Universidade Federal do Pará – UFPA

Introdução¹

A expressão *prefixo relacional* foi utilizada pela primeira vez na literatura lingüística por Rodrigues (1981) para referir um conjunto bem definido de prefixos, que sinalizam nas línguas Tupí-Guaraní, entre outras coisas, relações de dependência e contigüidade sintática entre termos ou expressões determinantes e os núcleos por estes determinados. Em estudos posteriores, Rodrigues identifica fenômeno similar, tanto em outras famílias do tronco Tupí (Rodrigues, 1992, 1997, 1999), quanto em famílias de outros troncos lingüísticos, como nas línguas Karib (1985b, 1992) e em famílias que Rodrigues atribui ao tronco Macro-Jê (Rodrigues, 1992, 1999). Recentemente, Queixalós (a aparecer) identifica flexão relacional na língua Katukina, da família Katukina. Embora flexão relacional não seja exclusiva das línguas Tupí-Guaraní, nelas o fenômeno se manifesta com maior complexidade do que em outras famílias lingüísticas.

A família Tupí-Guaraní, cuja idade é calculada por Rodrigues (1964) como sendo de aproximadamente 2.000 anos, possui cerca de 50 membros, entre línguas e variantes dialetais, o que a destaca como a família mais numerosa do tronco Tupí. A homogeneidade dessa família lingüística é constatada pelo alto índice de itens lexicais compartilhados por suas línguas, pelo alto número de morfemas gramaticais cognatos, tanto derivacionais quanto flexionais, e pela presença nessas línguas de construções sintáticas que as distinguem das demais famílias do tronco

¹ Agradeço a Aryon D. Rodrigues o apoio bibliográfico e as muitas horas de discussão, que me permitiram desenvolver de modo mais amplo o presente estudo, e a Francisco Queixalós a provocação e estímulo para o mesmo. Quaisquer erros, entretanto, são de minha exclusiva responsabilidade.

Tupí. No que diz respeito à morfologia flexional, os prefixos relacionais constituem um de seus traços mais arraigados, presentes na grande maioria das formas morfossintáticas, não havendo uma só língua Tupí-Guaraní que não distinga duas classes morfológicas de temas, com base na ocorrência desses temas com alomorfes de um dos *prefixos relacionais*.

Nesta comunicação examinam-se os prefixos relacionais das línguas da família Tupí-Guaraní com o propósito de: (1) sublinhar alguns aspectos da funcionalidade da flexão relacional; (2) explicitar os problemas que representam para a análise lingüística os tratamentos dos prefixos relacionais como marcas gramaticais dissociadas umas das outras; (3) mostrar a natureza de algumas mudanças ocorridas no sistema de relacionais original do Tupí-Guaraní, durante a trajetória particular de algumas línguas.²

Os prefixos relacionais Tupí-Guaraní: breve histórico

Os primeiros estudos gramaticais de línguas Tupí-Guaraní identificaram mudanças que ocorrem no início de nomes, verbos e posposições que distinguem as formas absolutas das formas relativas das palavras. As instâncias fonológicas (apresentadas como letras) que se alternam para fazer tal distinção foram vistas como equivalentes dos relativos latinos. Anchieta ([1595]1990), autor da primeira gramática de uma língua Tupí-Guaraní, diz a respeito dessas alternâncias:

Os nomes começados por, t tem por relativo, ç, com zeura, & praeposito o adjectivo, ou genitivo o mudão em, r. & com o reciproco, se perde, vt.

² Os símbolos e abreviaturas usados neste estudo são apresentados a seguir com os seus respectivos significados: ARG= Caso argumentativo; C.COM = Causativo comitativo; corr. = Correferencial; D: Determinante; f: feminino; FUT: Futuro; G: Gerúndio; H: Humano; incl. = inclusivo; IMIN: Iminente; INT: Intencional; LP= Locativo pontual; m: Masculino; IND.II = Modo indicativo II; NEG = Negação; NOM = Nominalização; pTG = proto-Tupí-Guaraní; Q = Pergunta; R: Relacional; REF: Reflexivo; sg = Singular; SUB: Subjuntivo; 1= Primeira pessoa; 2 = Segunda pessoa; 3 = Terceira pessoa; V: Vogal: y = vogal central, alta; eⁿ = vogal anterior, baixa, nasalizada; uⁿ = vogal, posterior, alta, arredondada, nasalizada.

<i>Tetê</i>	<i>corpus absolute</i>
<i>Cetê,</i>	<i>eius, eorum, vel earum corpus</i>
<i>Xéretê</i>	<i>meum corpus</i>
<i>Pedro retê,</i>	<i>Petri corpus</i>
<i>Oetê,</i>	<i>suum corpus, vel Ogoetê, porque se soe interpor, go, ou o, se encontra com outra vogal propter concursum, & he melhor pronunciação (p. 46-47).</i>

Anchieta deixa claro que os elementos que se alternam são mutuamente exclusivos e a forma como ele apresenta os dados do Tupinambá para explicar o fenômeno não leva a outra leitura senão a de que esses elementos formam um paradigma, no qual o t. (t-) determina uma forma como absoluta, o C. (s-) determina uma forma relacionando-a a um possuidor (alguém ou alguma coisa indefinida), o r. (r-) determina uma forma relacionando-a ao seu determinante sintático, e o (o-) determina uma forma especificando que o determinante desta é idêntico ao sujeito. Nas palavras do padre Figueira ([[1687]1878) sobre o Tupinambá falado no norte do Brasil, é ainda melhor destacada a natureza dêitica e impessoal dessas marcas, a sua relação com a contigüidade sintática dos determinantes dos nomes, dos verbos e das posposições, e a dependência dos temas com respeito a essas marcas:

Servem tambem de relativos em lugar de Qui, quQ, quod, estas tres letras I, C, T. A letra Ç, há de ter zeura, cada hu)a dellas se ajunta com seu genero de nomes... Todos os nomes que começam por ç, com zeura, sendo relativos conservaõ o mesmo ç; ut, çaba, a penugem, ou pena de pássaro; Xerába, minha pena; nderába, tua pena; çába, sua pena. Se o nome que havia de ser relatado, está presente immediato antes do ç, mudase em R, como vemos. Guyrárába; a pena do passaro; çába, a sua pena. (p. 71) Todos os verbos ativos, (& não outros) que se começaõ por ç, com zeura, conservaõ o tal ç, quando ficaõ relativamente: s. quando o accusativo não fica immediatamente antes: ut, Bäecatú acé Tupãrauçuûba; Bäecatú Tupã acé çauçußba. Sendo accusativo do verbo çauçußba, o nome Tupã, na primeira oraçaõ fica immediato ao verbo, &

mudase o ç, do verbo em r: & na segunda oração por não estar o accusativo, Tupã, immediato ao verbo, fallase por relativo, & por isso fica o ç, çauçuba por relativo. (p.72). Também as preposições seguintes tomaõ i, por relativo dos nomes, que regem, & mudaõ o ç, em x. Çüi, de; Ixüi,, delle, Çocé, emcima. Ixocé, emcima delle. Çupé, rege dativo, Ixupé, a elle.(p. 74)

Os gramáticos jesuítas, ao observarem essas mudanças, consideraram um ou outro prefixo relacional como parte da forma básica das palavras. Com respeito ao Guaraní Antigo, Montoya ([1640] 1876: 9) observa:

Toda oracion, que començare por R. ò que reciba R. de qualquiera manera que sea, tiene por relativo H. y por recíproco G. la qual por el buen sonido admite V. si el nombre no lo tiene. De nombre Téra; cheréra: mi nombre, héra, eius, guera suum nomen. De verbo, Arecó tener, cherecó, me tienen, herecó, Guerecó. De participio, Temi, cheremimboé, el que yo enseño, hemimboé, relativo, Guêmimboé, recíproco. De posposicion, Tenondé, delante, cherenôndé, delante de mi, henôndé, Guênondé.

Montoya partia do princípio de que o R. (r-) fazia parte da forma básica das palavras, enquanto que o H. (h-) 'relativo' e o G. (gw- ~ o-) 'recíproco' eram os elementos acrescentados. Restivo (1724), por sua vez, via as marcas h- e t- do Guaraní Antigo como parte das palavras, e o r- como elemento intercambiável com essas partes:

Los nombres que empieçam por t vel h en la composicion, esto es: pospuestos a los pronombres de primera y segunda persona y a los casos Gent. de los nombres substantivos la mudan en r, ut: tuba padre, cheruba mi padre, tuguisangre, aseruguí la sangre de la persona, hapó raiz, ybira rapó raiz de árbol...

Embora os primeiros gramáticos de línguas Tupí-Guaraní tenham fornecido importantes pistas para a compreensão da natureza relacional

desses marcas, é no trabalho de Rodrigues (1981) sobre a estrutura do Tupinambá que foi oferecida uma descrição completa dessas marcas, por ele chamadas *prefixos relacionais*. Nessa descrição Rodrigues incluiu a definição da função de cada prefixo, a alomorfia relativa a cada um deles, o tratamento desses prefixos como membros de um mesmo paradigma flexional, e a divisão de classes morfológicas de temas em função da ocorrência destes com os alomorfes dos prefixos relacionais. Os quatro prefixos relacionais do Tupinambá apontados por Rodrigues (1981) são:

1)	r- ∞ ø-	o determinante é a expressão nominal contígua (imediatamente precedente): D = C
2)	(s- ~ jos-) ∞ t- ∞ (i- ~ jo-) ∞ ø-	o determinante é diferente do sujeito e distinto do falante e do ouvinte: D ≠ S
3)	o-	o determinante de um nome (Dn) é idêntico ao sujeito (S) (que não é o falante nem o ouvinte): Dn = S
4)	-t ∞ m- ∞ ø- ∞ (v → ø)	o determinante é ser humano indefinido: D = H

A existência de temas que não ocorrem com esses prefixos levou Rodrigues a distinguir dois tipos de temas flexionáveis em Tupinambá: (a) os que se combinam com os prefixos relacionais e (b) os que não se combinam com esses prefixos. Os temas flexionáveis que se combinam com os prefixos relacionais foram divididos em duas classes, segundo sua ocorrência com o alomorfe ø- ou com o alomorfe r- do prefixo relacional 1:

Classe I	ø-
Classe II	r-

A distribuição dos alomorfes dos prefixos 2 e 4 com temas das Classes I e II constituíram as bases para a divisão dessas classes morfológicas de temas em subclasses:

	1	2	4	Exemplos
Ia	ø-	i-	ø-	akán 'cabeça'; 'áβ 'cabelo; kó 'roça'; sý 'mãe'; taté 'desviando-se de'; sém 'sair'; kér 'dormir'
Ib	ø-	i-	m-	pó 'mão'; pír 'pele'; posán 'remédio'; poraséj 'dançar'; pytá 'ficar'

IIa	r-	s-	t-	esá 'olho'; oþá 'rosto'; asém 'gritar'; enoné 'diante de'; ekó 'estar em movimento'; e'ó 'morrer'
IIb	r-	t-	t-	úþ 'pai'; a'ýr 'filho (em rel. ao pai)'; yþýr 'irmão mais moço'; úr 'vir'; úþ 'estar deitado'; ár 'tomar'
IIc	r-	s-	ø-	ók 'casa'; u'úþ 'flecha'
IId	r-	s-	(V → ø-)	apé 'caminho'; ekúj 'cuia'; epanak úcesto'; epotí 'defecar'; epynó 'emitir gases'
III	--	--	--	arár 'arara'; ajurú 'papagaio'; tapi'ír 'anta'; arasá 'araçá'; yþák 'céu'; kwár 'sol' (Rodrigues, 1981)

A descrição dos relacionais do Tupinambá proposta por Rodrigues tem servido, desde então, como referência aos trabalhos descritivos subsequentes sobre línguas da família Tupí-Guaraní. Esses trabalhos têm confirmado a existência de prefixos cognatos dos relacionais do Tupinambá e do Guaraní Antigo nas línguas documentadas, bem como o importante papel que esses prefixos têm nas suas respectivas gramáticas. Os dados das línguas Tupí-Guaraní³ sugerem que, em um estágio anterior comum a todas essas línguas, os temas das classes **I** e **II** se subdividiam nas seguintes subclasses:

³ As línguas usadas como referência neste trabalho são apresentadas a seguir: Guaraní Antigo (GA): Ruiz de Montoya, 1876[1639/1640]; Restivo, 1892[1724]; Guaraní-Paraguayo (GP): Krivoshein, 1983; Mbyá (Mb): Dooley, 1982, 1988, 1997; Cadogan, 1992; Kaiwá (Kw): Taylor, 1984; Chiriguano (Ch): Dietrich, 1986; Guarayo (Gu): Hoeller, 1932a, 1932b; Tupinambá (Tb): Anônimo, 1952[1621], 1953[1621]; Figueira, 1878[1687]; Língua Geral Amazônica (LGA): Tastevin, 1921; Asuriní do Tocantins (As-T): Nicholson, 1976; Harrison, 1960, 1986; Cabral, 1997); Parakanã (Pr): Rodrigues e Cabral, arquivos pessoais; Souza e Silva, 1999), Suruí (Su): Monserrat, arquivos pessoais; Tapirapé (Tp): Almeida et al., 1983; Leite, 1990; 1995; Tembé (Tm): Boudin, 1978; Cabral, arquivos pessoais; Guajajara (Gj): Bendor-Samuel, 1972; Kayabí (Kb): Dobson, 1988, 1997; Weiss 1998; Asuriní do Xingú (As-X): Monserrat et al., 1998; Rodrigues e Cabral, arquivos pessoais; Araweté (At): Vieira e Leite, 1998; Rodrigues e Cabral, arquivos pessoais; Parintintin (Pt): Betts, 1981; Kamayurá (Km): Seki, 1990; 2000); Wayampí do Amaparí (Wy-A): Jensen, 1989; Wayampí do Jarí (Wy-J): Jensen, 1989; Wayampí da Guayana Francesa (Wy-G): Grenand, 1980, 1989; Ka'apór (Kp): Kakumasu, 1983; Corrêa da Silva, 1997; Cabral, arquivos pessoais; Emérrillon (Em): Coudreau, 1892; Maurel, 1999; Couchili, Maurel e Queixalós, 2000; Jo'é (Jo): Cabral, 1996; 2000).

		1	2	3	4	Temas	Línguas
Classe I	a)	ø-	i- ~ jo-	o-	ø-	boca; cabeça; ter.comprimento; para; sair; dormir; bater; amarrar	Tb; GA, Ch; Mb; Kw; Gu; Sr; As-T; Pr; Tp; Tm; Gj; Pt; Kj; Ar; As- X; Km; Jo; Em; Wj; Kp
	b)	ø-	i-	o-	m-	mão; pé; dançar; ficar	Tb; GA, Ch; Mb; Kw; Gu; Sr; As-T; Tp; Tm; Gj; As-X; Km; Jo; Em Wj;
Classe II	a)	r- ~ n-	ts- ~ jots-		t-	olho; rosto; ser.alegre; ser.azedo; diante.de; estar.em movimento; ver	Tb; GA, Ch; Mb; Kw; Gu; Sr; As-T; Pr; Tp; Tm; T-Gj, Pt; Kj; Ar; As-X; Km; Jo; Em; Wj
	b)	r- ~ n-	t-	o-	t-	pai; filho (em rel. a pai); vir	Tb; GA, Ch; Mb; Kw; Gu; Sr; As-T; Pr; Tp; Tm; Gj, Pt; Kj; Ar; As- X; Km; Jo; Em; Wj
	c)	r- ~ n-	ts- ~ jots-	o-	t-	ser.ardido; lavar	Tb; GA, Ch; Mb; Kw; Gu; Sr; As-T; Pr; Tp; T-Tm; Gj, Pt; Kj; Ar; As-X; Km; Jo; Em; Wj
	d)	r- ~ n-	ts-	o-	v → ø-	caminho; defecar; cuia; emitir.gases	Tb; GA, Ch; Mb; Kw; Gu; Sr; As-T; Pr; Tp; Tm; Gj, Pt; Kj; Ar; As- X; Km; Jo; Em; Wj
	e)	r- ~ n-	ts-	o-	>	casa; flecha	Tb; GA, Ch; Mb; Kw; Gu; Sr; As-T; Pr; Tp; Tm; Gj, Pt; Kj; Ar; As- X; Km; Wj

A presença de quatro relacionais em línguas de todos os ramos da família é também indicativa de que os sistemas de relacionais com apenas dois ou três prefixos, presentes em algumas línguas, devem ser resultantes da redução de um sistema original mais complexo, ocorrida durante o desenvolvimento histórico dessas línguas particulares.⁴

⁴ Várias mudanças de natureza fonológica ou gramatical ocorridas nas línguas da família teriam resultado na passagem de temas de uma classe ou de uma subclasse a outra, bem como na eliminação de algumas subclasses e/ou no surgimento de novas subclasses. No Jo'ê, por exemplo, com a desnasalização histórica das consoantes nasais em temas com acento oral (Cabral, 2000), a forma absoluta de temas da Classe II b, passou a ser obtida com a sonorização de /p/ (byter-a 'parte do meio' < R⁴-meio-ARG), isso nos casos em que não houve mudança de classe. O Ka'apór, como observado por Corrêa da Silva (1997:30), teve o seu sistema de relacionais extremamente reduzido com a perda do prefixo relacional 3, e de vários alomorfes dos prefixos 2 e 4 e com a consequente

Sobre a função da flexão relacional em línguas Tupí-Guaraní

Rodrigues (1996) definiu a função dos prefixos relacionais como sendo a de marcar tanto a contigüidade sintática de um determinante com respeito ao elemento por ele determinado, quanto as relações de dependência desenvolvidas entre os dois, ou seja, as relações de dependência que unem sujeito/verbo intransitivo, objeto/verbo transitivo, objeto/posposição e genitivo/nome. Em todas essas combinações, o elemento núcleo é obrigatoriamente marcado por prefixos relacionais. Note-se que os temas flexionáveis que não recebem prefixos relacionais, como nomes de animais, nomes de plantas, nomes de certos elementos da natureza não podem funcionar como núcleo nessas combinações. A flexão relacional encontrada nas línguas Tupí-Guaraní constitui, portanto, uma estratégia para licenciar, na sintaxe, o que no léxico é relativo, ou seja, o que está fadado a ser relacionado a um determinante. Contrariamente aos elementos lexicais relativos, os elementos não-relativos (absolutos) são livres para operarem na sintaxe, porém não como elemento dependente. Nessas línguas, raízes verbais, posposições e nomes possuíveis são os elementos lexicais relativos, e raízes nominais não-possuíveis e dêiticos são os elementos absolutos. Todos esses elementos têm em comum a propriedade de funcionar como argumento⁵ e como predicado, o que os distingue dos outros elementos listados no léxico, os quais são de natureza gramatical (partículas e afixos).

As estruturas resultantes da flexão relacional têm em comum um núcleo flexionado por um prefixo relacional, o qual exige, permite ou exclui a expressão sintática do determinante: (i) [NOM R¹-NUCLEO] — o relacional **1** exige que o determinante se posicione imediatamente

redução do número de subclasses da Classe II. Há vários casos de mudanças de classe de temas em diferentes línguas, como, por exemplo, em Jo'ê, em que o alomorfe do prefixo 2 que ocorria em temas da Classe IIa foi reanalisado como parte de alguns temas que receberam uma vogal adicional e passaram para a subclasse IIe (h-āj > -ahāj 'dente'). No Jo'ê e no Emérillon, com o enfraquecimento de *ts para h ou O, o alomorfe do prefixo 2 que ocorria em temas da Classe II se preservou enquanto h- quase só em temas monossilábicos. No Ka'apor, no Joé e no Emérillon, vários temas da classe I passaram a constituir uma subclasse distinta com alomorfes O- para os prefixos 1, 2 e 3.

⁵ Note-se que sintagmas posposicionais podem ser nominalizados.

à esquerda do núcleo e forme com este uma unidade sintática (exemplos 1-4); (ii) (NOM) [R²-NUCLEO] (NOM)), o relacional 2 permite a expressão sintática do determinante, porém fora do sintagma verbal (exemplos 5-10); (iii) [R³-NUCLEO] — o relacional 3 indica que o determinante de um núcleo é correferente com o sujeito da oração principal, o qual pode ou não estar sintaticamente presente no contexto oracional (exemplos 11-12); [R⁴-NUCLEO] — o relacional 4 especifica que o determinante de um núcleo é genérico e humano e exclui a expressão sintática desse determinante (exemplos 13-14).

Asuriní do Tocantins

[NOM R¹-NUCLEO]

- 1) [Mo'ýr-a r-ów-a] 2) [Mo'ýr-a ø-pý-a]
 Mo'ýr-ARG R¹-pai-ARG Mo'ýr-ARG R¹-pé-ARG
 'pai de Mo'ýra' (Cabral, arquivos pessoais) 'pé de Mo'ýra' (Cabral, arquivos pessoais)
- 3) a-há [ka'á-ø r-opf] raká
 2-ir mato-ARG R²-pelo EPIST
 'ele foi pelo mato' (Cabral, arquivos pessoais)
- 4) ón [[Mo'ýr-a r-án-a] ø-hí]
 3.vir Mo'ýr-ARG R¹-casa-ARG R¹-afastando-se.de
 'ele veio da casa de Mo'ýra' (Cabral, arquivos pessoais)

[R²-NUCLEO]

- 5) [i-pý-a] 6) [t-ów-a]
 R²-pé-ARG R²-pai-ARG
 'pé dele(s)/dela(s)' (Cabral, arquivos pessoais) 'pai dele(s)/dela(s)' (Cabral, arquivos pessoais)
- 7) [i-hí] 8) ón [i-soká-w] sawár-a
 R²-afastando-se.de 3.vir R-matar-GER onça
 'afastando-se dela(s)/dele(s)' (Cabral, arquivos pessoais) 'ele veio pra matar onça' ou 'ele veio para o matar da onça' (Cabral, arquivos pessoais)
- 9) ón sawár-a [i-soká-w] 10) [h-opf]
 3.vir onça-ARG R-matar-GER R²-por
 'ele veio para matar onça' ou 'ele veio para o matar da onça' (Cabral, arquivos pessoais) 'por ele(s)/ela(s)' (Cabral, arquivos pessoais)

[R³-NUCLEO]

- | | | | |
|-----|--|-----|--|
| 11) | [o-pý-a]
R ³ -pé-ARG
'seu próprio pé' (Cabral, arquivos pessoais) | 12) | [o-hý-a]
R ³ -mãe-ARG
'sua própria mãe' (Cabral, arquivos pessoais) |
|-----|--|-----|--|

[R⁴-NUCLEO]

- | | | | |
|-----|---|-----|---|
| 13) | mý-a
m-pý-a
R ⁴ -pé-ARG

'pé (de gente)' (Cabral, arquivos pessoais) | 14) | '-áŋ-a
R ⁴ -casa-ARG
'casa (de gente)' (Cabral, arquivos pessoais) |
|-----|---|-----|---|

Os prefixos relacionais **1**, **2**, **3** e **4** têm sido interpretados por alguns autores como prefixos funcionalmente dissociados uns dos outros. O prefixo **1** e o prefixo **2**, por exemplo, têm sido rotulados respectivamente de *linker* e de marca de terceira pessoa por Jensen (1990; 1997) e por Payne (1994). O prefixo **1** é analisado por Dobson (1988) e por Nicholson (1977) como marca de objeto e o prefixo **2** ora é analisado como marca de posse, ora como terceira pessoa sujeito, ora como terceira pessoa objeto. Corrêa da Silva (1997, pg. 29) observa que Kakumasu (1986, pg. 336) trata os prefixos relacionais do Ka'apór tanto como prefixos pessoais usados com verbos transitivos, quanto como pronomes possessivos. Jensen (1990; 1997; 1999) inclui o prefixo relacional **2** no mesmo conjunto de marcas pessoais independentes que ela reconstrói para o pTG : (čé (r) '1sg'; oré (r) '1 excl.'; 'jané (r) '1 incl'; né (r) '2sg.'; pé (r) '2pl'; i- ~ ts- ~ t- '3' (Jensen, 1999:147). Quanto ao relacional **4**, poucos são os linguistas que o têm identificado como elemento morfológico.

Interpretações dos prefixos relacionais como marcas dissociadas uma das outras não se sustentam, pois como pode ser observado a partir de um contraste das construções acima (1-10), os relacionais são mutuamente exclusivos, o que constitui uma das bases para a análise desses prefixos como membros de um mesmo paradigma flexional. Seki (1990: 374, apud Cabral, 1997:21) observa a respeito do Kamayurá que "there is no third person dependent pronoun. Although the prefix i- supplies this absence, it is not analyzed as a person marker from set II, but as a

As-X 16) eⁿ r-yrú-ø
 3fsg R¹-roupa-ARG
 'roupa dela' (Monserrat, 1999:32)

Kj 17) 'ŋa ø-aká?-a
 3msg R¹-cabeça-ARG
 'cabeça dele' (Dobson, 1997:70)

Contudo, quando o determinante é não-humano, o relacional **i-** é obrigatoriamente prefixado ao núcleo, como mostra o seguinte exemplo do Kajabí:

18) tajaú-a i-py'á-ø oré oro-'ú ko
 porcão-ARG R²-fígado-ARG 13 13-comer (?)
 'nós comemos o fígado do porcão' (Dobson, 1997:70)

Note-se ainda a ocorrência do relacional **2** em nominalizações, como na formação de um nome paciente obtida a partir de uma base verbal transitiva com o nominalizador **-pýr ~ -ipýr**:

Kj 19) i-tým-ipy-rér-a **Tb** 20) bój-a i-juka-pýr-a
 R²-enterrar-NOM-EX-ARG cobra-ARG R²-matar-NOM-ARG
 'o plantado' (Dobson, 1997:108) 'a cobra foi a morta' (Figueira, 1878:8)

Nesse caso o prefixo **i-** não pode ser interpretado como marca pessoal, mas como uma marca que relaciona um núcleo ao seu determinante (alguém ou alguma coisa), o que permite que estruturas com esse relacional funcionem como predicado de orações com sujeito de primeira ou de segunda pessoa:

GA 21) h-ayhúß-ipy-rér-a čé
 R²-amar-NOM-EX-ARG 1
 'eu sou (o) amado' (Restivo 1892:158)

Em (19) e em (21) o relacional **2** relaciona ao núcleo um determinante de natureza dêitica e pessoal, o que permite (21) ter cé

'1' como sujeito ('o amado sou eu', ou 'eu sou [o que é] amado'). Embora os prefixos relacionais não sejam de natureza pronominal, eles indicam o determinante de um núcleo, especificando, entre outras coisas, a contigüidade sintática do primeiro em relação ao segundo, a correferencialidade do determinante com o sujeito da oração, e o traço humano-genérico do determinante. Por fazerem indicações desse gênero, os relacionais são muitas vezes interpretados como marcas pessoais. Contribui para isso o fato de que, em núcleos de predicado de base verbal, o relacional **2** indica o sujeito de verbos intransitivos (no caso de orações dependentes) ou o objeto de verbos transitivos, o que sugere um padrão de alinhamento absoluto. Mas, na realidade, são as construções com os relacionais **1**, **2** ou **3**, e não os relacionais em si, que tratam **S** e **O** da mesma forma.

Os relacionais em núcleos de predicados

Nas línguas Tupí-Guaraní há várias situações em que os núcleos de predicados são flexionados por prefixos relacionais. Nos núcleos de predicados intransitivos, o relacional refere-se ao sujeito e nos núcleos de predicados transitivos, ao objeto. As estruturas com relacional manifestam, dessa forma, um alinhamento absoluto. O uso dessas construções se dá mediante as seguintes condições: (i) o núcleo do predicado é um nome possuível; (ii) o núcleo do predicado é um verbo não-processual (verbo descritivo); (iii) no modo indicativo I, ou o paciente é de primeira ou de segunda pessoa e o agente é uma terceira pessoa, ou o agente é de segunda pessoa e o paciente de primeira; (iv) uma oração é precedida por uma oração circunstancial; (v) uma oração tem função adverbial. As línguas diferem umas das outras quanto às restrições impostas a essas condições, tanto em orações independentes quanto em orações dependentes.

Relacionais em predicados de orações independentes

Oração independente nas línguas Tupí-Guaraní é aquela cuja forma morfossintática do predicado não depende sintaticamente de outra

oração. As línguas Tupí-Guaraní distinguem morfologicamente cinco modos verbais, dois dos quais se manifestam em orações independentes: o modo imperativo e o modo indicativo I. Os demais modos, conhecidos tradicionalmente nos estudos Tupí-Guaraní como indicativo II, gerúndio e subjuntivo, correspondem às formas morfossintáticas dos predicados das orações dependentes.

Relacionais em predicados no modo Indicativo I

No modo indicativo I (Rodrigues, 1953), a maioria das línguas Tupí-Guaraní se orienta por uma hierarquia referencial que condiciona a presença de marcas de pessoa no verbo, segundo a prevalência que uma tem sobre a outra. Essa hierarquia foi proposta como sendo $1 > 2 > 3$, mas não corresponde bem ao que ocorre em várias línguas da família, como no Tupinambá (cf. Queixalós, 2000), no Asuriní do Tocantins, no Parakanã, no Jo'ê, no Wayampí, entre outras (Cabral, 2000). Os padrões de alinhamento encontrados em construções transitivas no modo indicativo são de cinco tipos, os quais dependem das combinações de pessoas (agente-paciente), orientados pela hierarquia referencial específica de cada língua ou grupo de línguas. Grannier (1997) identifica 4 padrões de alinhamento em Guaraní Antigo, os quais reproduzimos abaixo com o acréscimo de um subtipo (1a):

(1)	Estrutura nominativa/absolutiva Agente = 1, 2 ou 3 - Paciente = 3 ou	(2)	Estrutura absolutiva Agente = 3 - Paciente = 1 ou 2
(1 ^a)	Estrutura nominativa Agente = 1, 2 ou 3 - Paciente = 3		
(3)	Estrutura (nominativa)/ acusativa Agente = 1 - Paciente = 2	(4)	Estrutura absolutiva /ergativa Agente = 2 - Paciente = 1
			(Grannier, 1977)

Os exemplos abaixo ilustram os padrões de alinhamento nos verbos transitivos Tupí-Guaraní, nos quais os prefixos relacionais 1 e 2 desempenham papel fundamental ao indicarem a contigüidade sintática do paciente:

(1) Estrutura nominativa/absolutiva (Agente = 1, 2, ou 3 – Paciente = 3)

A estrutura nominativa/absolutiva é encontrada em línguas dos ramos I (Guaraní Antigo, Guaraní Paraguaio, Mbyá, Kaiwá, Ñandeva, Xetá e Chiriguano), II (Guarayo, Sirióno), e III (Tupinambá e Tupí de São Vicente). Nessas línguas o relacional 2 co-ocorre com os prefixos pessoais de agente em núcleos de predicados transitivos:

Tb (tema da Classe Ia)

22)	a-i-nupã	‘eu bati nele(s)/nela(s)’	
	ere-i-nupã	‘você beteu nele(s)/nela(s)’	
	oro-i-nupã	‘nós (excl.) batemos nele(s)/nela(s)’	
	ja-i-nupã	‘nós (incl.) batemos nele(s)/nela(s)’	
	pe-i-nupã	‘vocês bateram nele(s)/nela(s)’	
	o-i-nupã	‘ele/ela(s) bateram nele(s)/nela(s)’	(Rodrigues, 1981)

GA (tema da classe II)

23)	a-h-enōj	‘eu o/a(s) chamei’	
	ere-h-enōj	‘você o/a(s) chamou’	
	oro-h-enōj	‘nós (excl.) o/a(s) chamamos’	
	ja-h-enōj	‘nós (incl.) o/a(s) chamamos’	
	pe-h-enōj	‘vocês o/a(s) chamaram’	
	o-h-enōj	‘ele/ela(s) o/a(s) chamaram’	(Grannier, 1997)

Essa estrutura, que é própria dos núcleos de predicados transitivos, distingue-se da estrutura dos núcleos verbais de predicados intransitivos, os quais têm um só argumento:

Tb 24) a-só ‘eu fui’

GA 25) a-há ‘eu fui’

Já nas línguas dos demais ramos, o paciente não é morfologicamente indicado no núcleo verbal e, dessa maneira, não há uma distinção formal entre núcleos de predicados transitivos e intransitivos:

As-T 26) a-nopó 'eu bati (nele(s)/nela(s))

27) a-há 'eu fui'

Há, por outro lado, evidências de que, em um estágio anterior de várias línguas destes outros ramos, o paciente de terceira pessoa era indicado no tema de predicados transitivos por meio do relacional 2, pois há vestígios do que teria correspondido a alomorfes desse relacional na forma fonológica de alguns temas transitivos dessas línguas ⁶:

Estágio anterior	*a-jots-ey	'eu o lavei'	*a-i-apó	'eu o fiz'	*a-jo-pwár	'eu o amarrei'	*a-jo-tə m	'eu o enterrei'
As-T (IV)	a-se-po-hey	'eu lavei minhas mãos'						
Tm (IV)			a-zapó				a-zotə m	'eu (o) enterrei'
Kj (V)							á-jotə m	'eu (o) enterrei'
Em (VIII)			a-dzapó	'eu (o) fiz'	a-dzokwát	'eu (o) amarrei'		
Jo (VIII)			a-dzapó	'eu (o) fiz'	a-dzokwát	'eu (o) amarrei'		

Esses vestígios sugerem que, em um estágio pré-histórico comum dessas línguas, marcas pessoais de sujeito co-ocorriam com o relacional 2 em temas transitivos. É bastante provável que a forma morfossintática do núcleo de predicados transitivos de orações independentes tenha consistido, em um estágio anterior da história da família, em uma raiz flexionada por prefixos relacionais, com o relacional 1 indicando a inclusão do determinante no mesmo sintagma do núcleo por ele determinado e o relacional 2 indicando que o determinante (\neq de 1 e de 2) não está incluído no mesmo sintagma do núcleo determinado. Uma explicação possível para o desenvolvimento da co-ocorrência de prefixos pessoais e relacionais na família TG é a de que pronomes independentes, que marcavam o agente nas orações com esses predicados, teriam inicialmente se cliticizado às formas flexionadas pelos relacionais 1 ou 4, e, em seguida, adquirido o status de afixos flexionais (*á i-nupã > a+i-nupã > a-i-nupã 'eu bati nele',

⁶ Ver Jensen (1986) sobre esses vestígios no Wajampí.

por exemplo). Seguindo esse raciocínio, torna-se possível pensar que o uso de relacionais nessas construções tenha sido posteriormente eliminado em várias línguas, à medida que novos padrões de alinhamento se definiam, tornando redundante a indicação do determinante do núcleo (paciente 3). E, de fato, na maioria das línguas da família, quando um verbo transitivo recebe uma marca de sujeito/agente, por *défault* o paciente é de terceira pessoa (As-T a-nopó ‘eu o matei’ ou ‘eu matei’).

(2) Estrutura absoluta (Agente = 3 – Paciente = 1 ou 2)

A estrutura absoluta usada com essa combinação de agente e paciente tem sido relacionada à hierarquia referencial existente na família Tupí-Guaraní, segundo a qual se 3 age sobre 1 e 2, o verbo não recebe marca morfológica de agente:

GA	28)	cjuã	cje	r-enōj	‘João me chama’
		cjuã	ne	r-enōj	‘João te chama’
		cjuã	ore	r-enōj	‘João nos (excl.) chama’
		cjuã	jane	r-enōj	‘João nos (incl.) chama’
		cjuã	pe	r-enōj	‘João chama vocês’ (Grannier, 1977)
Jo	29)	kurú	e	∅-pisāb	‘Kuru me beliscou’
		kurú	dē	∅-pisāb	‘Kuru te beliscou’
		kurú	oré	∅-pisāb	‘Kuru nos (excl.) beliscou’
		kurú	dodē	∅-pisāb	‘Kuru nos (incl.) beliscou’
		kurú	pé	∅-pisāb	‘Kuru vos beliscou’ (Cabral, arquivos pessoais)

Seguindo o raciocínio de que antigos pronomes independentes se cliticizaram a temas flexionados pelos relacionais **1** para marcar o agente, o mesmo não poderia ter ocorrido diante de um tema marcado pelo relacional **2**, como nos dois casos acima, já que em um núcleo flexionado com o relacional **2**, nada pode intervir entre este e o seu determinante. Note-se ainda que, em orações com predicados de estrutura [NOM R²-NÚCLEO] como em (28) e (29) se o agente é sintaticamente expresso, por *défault* o agente é de terceira pessoa (Jo’ é: e ∅- pisāb ‘ele me beliscou’ ou ‘beliscaram-me’).

(4) Estrutura absoluta/ergativa (Agente = 2 – Paciente = 1)

Esse tipo de estrutura é constituído de uma construção com o relacional 2 que inclui o objeto no mesmo sintagma do núcleo verbal, como ocorre na situação em que o agente é de terceira pessoa e o paciente é de primeira ou de segunda pessoa. A diferença básica entre a estrutura absoluta e a estrutura absoluta/ergativa é a de que esta última marca obrigatoriamente o agente por meio de formas pessoais independentes especializadas:

GA	30)	cje	r-enōj	epé	'você me chamou'
		ore	r-enōj	epé	'você nos (excl.) chamou'
		cje	r-enōj	pejepé	'vocês me chamaram'
		ore	r-enōj	pejepé	'vocês nos (excl.) chamaram' (Grannier, 1997)

Em algumas línguas essas formas pronominais foram provavelmente eliminadas, tendo os novos pronomes independentes passado a desambiguar indicações sobre o agente. O Jo'é é uma dessas línguas:

Jo	31)	edē	e	r-esák	'você me viu'
		pehē	e	r-esák	'vocês me viram'
		edē	oré	r-esák	'você nos viu'
		pehē	oré	r-esák	'vocês nos viram' (Cabral, arquivos pessoais)

No Asuriní do Tocantins sobrevive uma marca **ipé** e no Guajajára uma marca **pé**, resultantes da simplificação do paradigma pessoal ergativo, agora usados para indicar que **2** ou **23** age sobre **1** ou **13**. A distinção de número, quando necessária, é obtida com a expressão sintática do agente por meio de pronomes enfáticos:

As-T	32)	(ené)	sé	r-esák	ipé	'você me viu'
		(pesé)	sé	r-esák	ipé	'vocês me viram'
		(ené)	oré	r-esák	ipé	'você nos viu'
		(pesé)	oré	r-esák	ipé	'vocês nos viram'

(Cabral, arquivos pessoais)

Gj	33)	sé	r-esák	pé	(ené)	'você me viu'
----	-----	----	--------	-----------	-------	---------------

sé	r-esák	pé	(pehé)	'vocês me viram'
uré	r-esák	pé	(ené)	'você nos viu'
uré	r-esák	pé	(pehé)	'vocês nos viram' (Harrison, 1986:432)

Relacionais no modo imperativo

As línguas que combinam relacionais com marcas pessoais de sujeito no modo indicativo I, utilizam essas mesmas combinações no modo imperativo. Exemplos do Tupinambá são dados a seguir:

34)	e-s-epják	35)	pe-i-kutúk
	2-R ² -ver		23-R ² -furar
	'veja-o!'		'furem-no!'

Os relacionais em predicados de orações dependentes

Construções com relacionais ocorrem em todos os tipos de orações dependentes, exceto nos predicados intransitivos no modo gerúndio, uma vez que, nesses casos, o núcleo do predicado dependente recebe prefixos correferenciais. Os núcleos transitivos de orações dependentes nunca recebem prefixos agentivos, independentemente das diferentes combinações de agente paciente, e, na maioria das línguas, os núcleos de predicados dependentes são negados com o sufixo derivacional *-v?ým, próprio da negação de nomes.

Relacionais no modo Indicativo II

Rodrigues (1953) chama de indicativo II um modo verbal que, em Tupinambá, caracteriza uma oração com um complemento circunstancial anteposto ao predicado com sujeito de primeira ou segunda pessoa. Nesse modo, o predicado manifesta obrigatoriamente as seguintes características morfosintáticas:

a) ausência de marcas pessoais no núcleo verbal (transitivo ou intransitivo);

b) S e O ou são incluídos no sintagma verbal ([NOME R¹-VRB]) ou são indicados no núcleo do predicado por meio do relacional 2 ([R²-VRB] (NOME));

- As-T** 43) mokój [i-tór-i]konomí-a
dois R¹-vir-IND.II criança-ARG
'foram duas crianças que vieram' (Cabral, arquivos pessoais)

O Araweté parece ser a única língua da família na qual o modo indicativo II é acionado em todas as pessoas (Vieira e Leite, 1998). Embora essa língua tenha perdido o sufixo do modo indicativo II, os predicados nesse modo continuam a ser expressos por meio de construções absolutivas:

- Ar** 44) kaary-me ky [ne ø-kary]
ontem ky 2 R¹-comer
'ontem você comeu' (Vieira e Leite, 1998: 22)
- 45) marimupa [pené ø-há] Belém-ipi
por queQ 23 R²-ir Belém-LOC
'por que vocês vão para Belém?' (Rodrigues e Cabral, arquivos pessoais)

Note-se que, no Tapirapé (cf. Praça, 2000), o nominal — sujeito de predicado intransitivo ou objeto de predicado transitivo — parece nunca ser incluído no sintagma verbal, ocorrendo obrigatoriamente posposto ao predicado:

- Tp** 46) čō-ø ø-pytér-ipe rāká [i-týn-i] máj-a
capim-ARG R¹-meio-LOC PERF R²-assentar-IND.II cobra-ARG
'no meio do capim tem uma cobra'
- 47) pé 'ý-ø r-opí [i-kwāw-i] čawewýr-ã
lá rio-ARG R¹-por R²-estar-plural-IND.II arraia-ARG
'lá no rio tem arraias' (Praça, 2000)

Já no Asuriní do Xingu, a expressão sintática de sujeito ou do paciente parece ser sempre incluída no sintagma verbal (cf. Monserrat, 1999:21-22):

- 48) mý-pe pe [ga ø-kír-i]
onde-LP Q 3m R¹-dormir-IND.II

'onde ele dormiu?' (Monserrat, 1999:22)

Embora a realização do indicativo II apresente diferenças através das línguas, todas elas têm em comum o fato de que, nesse modo, o sujeito de verbos intransitivos e o objeto de verbos transitivos são tratados da mesma forma, por meio de construções absolutivas, e o agente é simplesmente apagado.

Relacionais no modo subjuntivo

Nos estudos Tupí-Guaraní, o modo subjuntivo corresponde a construções com núcleo verbal ou nominal que expressam uma circunstância temporal ou hipotética, da qual a proposição contida na oração principal é dependente. O modo subjuntivo se realiza apenas quando o sujeito da oração principal é diferente do sujeito da oração dependente e as formas morfossintáticas de um predicado neste modo diferem das formas morfossintáticas de predicados no modo indicativo II quanto ao sufixo modal. No Tupinambá o sufixo do modo subjuntivo é **-reme ~ -eme**, no Asuriní do Xingu o sufixo é **rame ~ -ame**, e no Guaraní Antigo, no Asuriní do Tocantins, no Parakanã, no Tapirapé, no Kayabí e no Parintintín o sufixo é **-ramo ~ -amo**. Assim como no modo indicativo II, um predicado no modo subjuntivo é negado com o sufixo **-v'ým**:

Tb 49) sjé [Pedro i-juká-reme]
1 Pedro R²-matar-SUB

'se eu matar a Pedro' (Anchieta, [1595]1990:37)

GA 50) Perú [h-orý-ramo] cjé abé cje r-orý ne
Pedro R²-ser.alegre-SUB eu também 1 R²-alegre FUT

'se Pedro se alegrar eu também me alegrarei' (Grannier, 1997)

As-X 51) más-a [kunumí-ø ø-mamá-ame] ga r-úw-a u-juká ne
cobra menino- ARG R¹-morder-SD 3m R¹-pai-ARG 3-matar INT

'se a cobra morder o menino, o pai dele a matará' (Monserrat, 1999:30)

As-T 52) mo'ýr-a we-se-opé [i-mór-amo] a-pyhýn ta pén ø-ohí
R⁴-conta-ARG 1corr-REF-para R-dar-GER 1-pegar IMIN 23 R¹-de

'se vocês me derem colar eu o pego de vocês' (Cabral, arquivos pessoais)

53) we-se-opé tyró-a [i-mór-y'ým-amo] a-apó potá arapeçi?-a pén ø-opé
amo]

Icorr-REF- pano-ARG R²-dar-NEG-GER1-fazer IMIN cogumelo-ARG 23 R¹-para
para GER

'se vocês não me derem roupa, eu faço cogumelo pra você' (Cabral, arquivos pessoais)

Relacionais no modo gerúndio

O modo gerúndio corresponde a um terceiro tipo de oração dependente encontrado nas línguas da família Tupí-Guaraní. As construções nesse modo podem exprimir finalidade, simultaneidade, ou seqüenciamento de um processo ou estado (Rodrigues, 1953) em relação à proposição contida na oração principal. O gerúndio ocorre apenas quando há identidade do sujeito de um predicado com o sujeito da oração principal. A forma morfossintática dos predicados nesse modo distingue-se basicamente do indicativo II e do subjuntivo quanto ao sufixo modal e quanto à codificação do determinante de verbos intransitivos, que nesse modo é realizada por meio de prefixos correferenciais. Na maioria das línguas que mantêm o sufixo modal de gerúndio (que ocorre em verbos), esse sufixo tem três alomorfes:

verbos descritivos

j__	C__	V__	V__	C__
*-ta	*-a	*-aβo	*-ramõ ~ -amõ	
-ta	-a	-aβo	-ramõ ~ -amõ	GA, Pt
-a	-a	-aβo	-ramõ ~ -amõ	Tb
-ta	-a	-awo	-ramu ⁿ ~ -amu ⁿ	Kb
-ta ⁷	-a	-wo	-ramõ ~ -amõ	Tp
-ta	-a	-w	-ramo ~ -amo	As-T, Pr, As-X
-te	-e	-m ~ -me	-ram ~ -am	Km
-ta	—	—	—	WJ
—	—	—	-ramõ ~ -amõ	Jo; Tm

⁷ Leite (1995:170) observa que “o sufixo **-na** ocorre com raízes terminadas em Vj, com exceção de ãj.”

Note-se que, em línguas como o Wayampí, de acordo com Jensen (1986), o único alomorfe do gerúndio sobrevivente é -ta. No Jo' é só o sufixo -ramo ~ -amo usado com descritivos se mantém.

GA 54) a-há [i-mo' é-βo]
 1.NOM-ir R²-ensinar-GER
 'vou para ensiná-lo' (Grannier, 1977)

Tb 55) jurí [oré r- ausúp-a] [oré ø-mbo' é-?o] [oré ø-ʔá?-a r-esapé-βo]
 13 R¹-amar-GER 13 R¹-ensinar-GER 13 R¹-alma-ARG R¹-iluminando-GER
 'vem para nos amar, nos ensinando-nos, iluminando nossa alma' (Anchieta 1997:84)

As-T 56) a-kyw'ó [h-er-oín-a]
 1-catar.piolho R²-C.COM-estar.sentado-GER
 'eu catei piolhos fazendo-o estar sentado comigo' (Cabral, arquivos pessoais)

57) [h-esá-páp-a] i-há-j
 R²-ver-completamente-GER R²-ir-INDII
 'ele foi vendo tudo' (Cabral, arquivos pessoais)

Algumas reflexões sobre as construções com prefixos relacionais

Os prefixos relacionais flexionam nomes possuíveis, verbos e posposições, únicos elementos lexicais que funcionam na sintaxe como elementos dependentes. Com exceção de línguas de alguns ramos, nas quais os relacionais co-ocorrem com prefixos agentivos (exclusivamente quando o verbo transitivo tem paciente de terceira pessoa), nas demais construções com relacionais encontradas através das línguas, os núcleos por eles flexionados não recebem marcas pessoais. Um fato a ser notado é o de que as construções com relacionais que têm por núcleo um verbo, um descritivo, ou um nome, ou são argumentos ou são predicados (cf. Rodrigues, 1996), mas, quando predicados, essas cons-

truções têm uma interpretação de natureza possessiva:

Tb	sjé	r-úß	sjé	r-úß-a	—
	2	R ¹ -pai	2	R ¹ -pai	—
	'eu tenho pai'	'meu pai'	—		
	sjé	ø-ma'enwuár	sjé	ø-ma'enwár-a	—
	1	R ¹ -ter.lembrança	1	R ¹ -ter.lembrança-ARG	—
	'eu tenho lembrança'	'minha lembrança'	—		
	sjé	ø-je'é?	sjé	ø-je'é?-a	a-je'é?
	1	R ¹ -falar	1	R ¹ -falar-ARG	1-falar
	'eu sei (posso) falar' ou 'eu tenho fala'	'meu falar' ou 'minha fala'	'eu falei'		
	sjé	r-epják	sjé	r-epják-a⁸	a-s-epják
	1	R ¹ -ver	1	R ¹ -ver-ARG	1-R ² -ver
	'houve visão de mim' ou 'viram-me'	'a visão (que alguém tem) de mim'	'eu (o) vi'		

A diferença entre predicados com marcas pessoais e predicados com relacionais pode estar no fato de que os primeiros são predicados verbais propriamente ditos (+processo, +/-controle) e os últimos são predicados não verbais de natureza possessiva (-processo, -controle). Nesse sentido, seriam também de natureza possessiva ou não-verbal, os predicados das chamadas orações dependentes:

58) korí [i-juká-w]

hoje R²-matar-IND.II

'hoje houve morte de alguém' (Anchieta, [1595]1990:39)

59) na'erojá [i-ma'enwár-i]

nem.por.isso R²-ter.lembrança

'nem por isso houve lembrança (da parte) de alguém' (Figueira, [1687]1878:94).

⁸ Um exemplo contextualizado desse tipo de construção é:

sjé	ø-ma'enwár	né	sjé	r-ausúß-a	r-esé
1	R ¹ -ter.lembrança	2	1	R ¹ -amar-ARG	R ¹ -a.respeito.de
'eu me lembro de teu amor por mim' ou 'eu me lembro do que foi/é teu amor por mim' (Figueira, [1687]1878:157)					

- 60) korí sjé [i-juká-e'ým-i]
 hoje 1 R²-matar-NEG-IND.II
 'hoje não haverá morte de alguém (da parte) de mim' (Anchieta, [1595]1990:37)
- 61) Pedro sjé [i-juká-reme]
 Pedro 1 R²-matar-SUB
 'se houver matar de mim por Pedro' (Anchieta, [1595]1990:37)

Finalmente, não pode ser perdido de vista o paralelismo que existe entre todas as construções com relacionais, tenham elas por núcleo um nome, um verbo ou uma posposição, estejam essas construções funcionando como argumento ou como predicado. Em todas essas construções a relação de dependência estabelecida entre determinante e determinado é essencialmente da mesma natureza.

Referências bibliográficas

- ALMEIDA, A. et al. *A língua Tapirapé*. Rio de Janeiro: Biblioteca Reprográfica Xerox, 1983.
- ANCHIETA, Joseph de. *Arte de grammatica da lingua mais usada na costa do Brasil*. Coimbra, 1595. Reproduções facsimilares: Leipzig: Teubner, 1876; Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional, 1933; São Paulo: Anchieta, 1946; Salvador: Universidade Federal da Bahia, 1980; Salvador: Universidade Federal da Bahia, 1981; São Paulo: Loyola, 1990.
- BARBOSA, Antônio L. *Curso de tupi antigo*. Rio de Janeiro: Livraria São José, 1956.
- BENDOR-SAMUEL, D. *Hierarchical structures en guajajara*, Norman: Summer Institute of Linguistics/University of Oklahoma, 1972.
- BETTS, L. *Dicionário Parintintin – Português, Português – Parintintin*. Brasília: Summer Institute of Linguistics, 1981.
- BOUDIN, M. H. *Dicionário de Tupi-Moderno (dialeto Tembê-Tênêthêhar do alto rio Gurupi)*. São Paulo: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Presidente Prudente, 1966.

- CABRAL, A. S. A. C. 1996. Algumas evidências lingüísticas de parentesco genético do Jo' é com as línguas Tupí-Guaraní. *Moara, Revista dos Cursos de Pós-Graduação em Letras UFPA*. Belém, n. 4, p. 47-76, out.1995/mar. 1996a.
- Prefixos relacionais em Asuriní do Tocantins. *Moara, Revista dos Cursos de Graduação em Letras UFPA*. Belém, n. 8, p. 7-24, jul./dez. 1997.
- Aspectos da marcação de caso no Asuriní do Tocantins. Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Lingüística, Universidade de Campinas, SP, 1998.
- Fonologia da língua Jo' é (no prelo).
- CADOVAN, L. *Diccionario Mbyá-Guaraní Castellano*. Biblioteca de antropologia, vol XVII. Asunción: Fundación Leon Cadogan, 1992.
- CORRÊA DA SILVA, B. C. Urubú-Ka'apór, da Gramática à História: a Trajetória de um Povo, Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, 1997.
- COUCHILI, T., MAUREL, D., QUEIXALOS, F. Classes de lexemes en emérillon (no prelo)
- DIETRICH, W. *El idioma chiriguano. Gramática, textos, vocabulario*. Madrid: Instituto de Cooperación Iberoamericana, 1986.
- DOBSON, R. Aspectos da Língua Kayabí. *Série Lingüística*, vol. 12. Brasília: Summer Institute of Linguistics, 1988.
- *Gramática Prática com Exercícios da Língua Kayabí*. Brasília: Summer Institut of Linguistics, 1997.
- 1999. Tupí-Guaraní. In *The Amazonian Languages*, Dikson, R. M. W. e Aikhenvald, Alexandra Y (eds.), pp. 125-163. Cambridge: Cambridge University Press.
- FIGUEIRA, Luís. *Arte de grammatica da lingua brasilica*. Lisboa: M. Deslandes, 1687. (Reedição fasimilar: Leipzig: Teubner, 1878).
- GRENAND, F. *Dictionnaire Wayãpi-Français, Lexique Français-Wayãpi* (Guyanne française). Paris: Peeters/Selaf, 1989.
- HARISSON, C. Verb prominence, verb initialness, ergativity and typological disharmony in Guajajára. In Derbyshire, D. C. and Pullum G. K. (eds.), *Handbook of Amazonian Languages*, Vol. I, p. 407-439. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 1986.

- HOELLER, A. *Grammatik der Guarayo-Sprache*. Guarayos/Hall in Tirol: Verlag der Missionsprokura der P. P. Franziskaner, 1932.
- JENSEN, C. J. *O desenvolvimento histórico da língua Wajampí*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1989.
- _____. Cross-referencing changes in some Tupí-Guaraní languages. In DORIS, P. (ed.), *Amazonian Linguistics: studies in lowland South American languages*, p. 117-58. Austin: University of Texas Press, 1990.
- _____. The use of coreferential and reflexive markers. In Tupí-Guaraní languages. *The Journal of Amazonian Languages*, n. 1, p.1-49, 1997.
- _____. Tupí-Guaraní. In DIXON, R. M. W., AIKHENVALD, A. I. (orgs.). *Amazonian Languages*, p. 125-163. Cambridge: Cambridge University Press: ,1999.
- KAKUMASU, J. Urubú-Ka'apor. In Derbyshire, D. C. and Pullum G. K. (eds.), *Handbook of Amazonian Languages*, Handbook of Amazonian languages, vol. I, p. 326-403. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 1986.
- LEITE, Y. F. *Aspectos da fonologia e morfologia Tapirapé*. Rio de Janeiro: Museu Nacional, 1977.
- _____. Estrutura silábica e articulação secundária em Tapirapé. Em Wetzels, L. (ed.), *Estudos fonológicos das línguas indígenas brasileiras*, p. 152:194. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1995.
- MAUREL, D. Éléments de Grammaire Emérillon. *Chantiers Amérindia*, Supplément 1 au n. 23 d'Amérindia. Paris: Association d'Ethnolinguistique Amérindienne, 1998.
- MONSERRAT, R. M. F. Irmãzinhas de Jesus. *Língua Asuriní do Xingu: Observações Gramaticais*. Belém: Conselho Indigenista Missionário, 1998.
- MONTOYA, Antonio Ruíz de. *Arte, y vocabulario de la lengua guarani*. Madrid, 1640. Reprodução facsimilar integral: Madri: Cultura Hispánica, 1994; reproduções facsimilares só da *Arte*: Leipzig: Teubner, 1876, e Asunción: Centro de Estudios Paraguayos "Antonio Guasch", 1993.
- NICHOLSON, V. *Aspectos da língua Asuriní*. Brasília: Summer Institute of Linguistics, 1978.

- PRAÇA, W. N. Sobre o indicativo II em Tapirapé. XV Encontro Nacional da ANPOLL, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2000.
- PAYNE, D. The Tupí-Guaraní inverse. In FOX, B., HOPPER, P. (orgs.), *Voice, form and function*, p. 313-40. Amsterdam: John Benjamins Publishing, 1994.
- QUEIXALÓS, F. RIVERA, G. F. Efectos morfológicos de la pragmática en el verbo quechua (no prelo).
- QUEIXALÓS, F. Ergatividad y relaciones gramaticales en Katukina (no prelo).
- RESTIVO, Paulo. *Arte de la lengua guaraní*. Pueblo de Sta. María la Mayor, 1724. Reprodução: Stuttgart, 1892
- RODRIGUES, A. D. Morfologia do verbo tupi. *Letras*. Curitiba n. 1, p. 121-152, 1953.
- _____. A classificação do troco lingüístico Tupí. *Revista de Antropologia*. São Paulo, n. 12, p. 99-104, 1964.
- _____. Estrutura do Tupinambá (ms).
- _____. Evidence for Tupí-Carib relationship. In: Klein, H. E. M., Stark, L. R. (orgs.) *South American Indian Languages: Retrospect and Prospect*, p. 371-404. Austin: University of Texas Press, 1985a.
- _____. Relações internas na família lingüística Tupí-Guaraní. *Revista de Antropologia*. São Paulo, n. 27/28, p. 33-53, 1985b.
- _____. *Línguas brasileiras: para o conhecimento das línguas indígenas*. São Paulo: Edições Loyola, 1986.
- _____. Argumento e predicado em Tupinambá. *ABRALIN, Boletim da Associação Brasileira de Lingüística* n. 19, p. 57-66, 1998.
- _____. Grammatical Affinities Among Tupí, Carib and Macro-Jê, 1992 (ms).
- _____. Tupí. In Dikson, R. M. W. e Aikhenvald, Alexandra Y. (eds.). *The Amazonian Languages*, pp. 107-124. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.
- _____. Macro-Jê. In Dikson, R. M. W. e Aikhenvald, A. Y. (eds.). *The Amazonian Languages*, pp. 107-124. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.
- RODRIGUES, A. D., DIETRICH, W. On the Linguistic relationship between Mawé and Tupí-Guaraní. *Diachronica*. Amsterdam, n.14.2, p. 265-304, 1997.

RODRIGUES, D. M. G. Ergatividade em Guaraní Antigo. Trabalho apresentado no *Seminário Permanente de Línguas Indígenas*. Belém, 1997.

SEKI, L. *Gramática Kamaiurá: uma língua Tupí-Guaraní do Alto Xingu*. Campinas: Editora da UNICAMP, 2000.

VIEIRA, M. D, LEITE Y, F. Observções Preliminares sobre a língua Araweté. *Moara, Revista dos Cursos de Pós-Graduação em Letras UFPA*. Belém, n. 9, p. 7-31, jan/jun, 1998.

IDENTIFICANDO A FLEXÃO RELACIONAL EM MUNDURUKÚ

*Dionei Moreira Gomes**
Universidade de Brasília – UnB

O presente texto mostrará que há prefixos relacionais orientando o funcionamento do sistema lingüístico do Mundurukú. Na literatura sobre línguas indígenas brasileiras, tem-se chamado de “prefixos relacionais” morfemas que, na apreciação de Rodrigues (1990b), “marcariam a contigüidade ou a não-contigüidade de um genitivo antes de um nome, um sujeito antes de um verbo descritivo, um objeto direto antes de um verbo transitivo e de um nome antes de uma posposição, ou seja, um dependente antes de um núcleo.” De um modo geral, nomes, verbos e posposições compartilham essa propriedade flexional. Em outras palavras, tal processo morfossintático, com alta freqüência de ocorrência, consiste na marcação da dependência de um determinante (um nome dependente) em relação ao núcleo de uma construção sintática, por meio de prefixos flexionais acrescentados ao núcleo. O nome tem como determinante o seu possuidor; o verbo intransitivo, o seu sujeito; o transitivo, o seu objeto; e a posposição, o objeto desta.

Os relacionais estão presentes nas línguas amazônicas do tronco Tupí e da família Karíb, além de estarem sendo considerados elementos muito antigos do tronco Macro-Jê (Rodrigues, 1999). É, portanto, um fenômeno presente em línguas das diversas famílias. Ao lado da família Tupí-Guaraní, do Mawé e do Tuparí no tronco Tupí, está o Mundurukú. Desta língua, será destacada a ocorrência dos relacionais nos contextos de predicados verbais¹, visto ser este o ponto central deste texto.

Tronco Tupí e língua Mundurukú: prefixos relacionais

Um dos argumentos que sustentam a interpretação dos prefixos aqui referidos por relacionais no Mundurukú é a relação de parentesco que essa língua tem com as demais do tronco Tupí, em particular

* Mestre em Lingüística pela Universidade de Brasília (UnB).

com as línguas da família Tupí-Guaraní². Um breve panorama dos morfemas relacionais na língua Tupinambá auxiliará a análise que se faz dos mesmos na língua Mundurukú, ressalvadas as características intrínsecas desta última.

Segundo Rodrigues (1996), todos os nomes, verbos e posposições da língua Tupinambá operam com flexão relacional, estando divididos em duas classes morfológicas de acordo com a distribuição dos alomorfes de cada marcador. A classe I apresenta \emptyset - para contíguo e *i*- para não-contíguo, e a classe II tem *r*- para contíguo e *s*- ∞ *t*- para não-contíguo. São apresentados abaixo exemplos em que o marcador de contigüidade (CNT) e o marcador de não-contigüidade (NCNT) ocorrem com verbos intransitivos (1, 2, 3) e com verbos transitivos (4, 5, 6, 7) (de Rodrigues 1996:58-59)³:

1. *né r-úr-eme a- \emptyset -júká umwán*
(VOCê CNT-VIR-SUBJ 1SUJ-3OBJ-matar já.passado)
'quando você veio, eu já o tinha matado' (Anchieta 1595:21v)
2. *opukú β o tá β -a r-én-i*
(de.comprido aldeia-ARG CNT-estar.sentado-CIRC)
'a aldeia está assentada ao comprido' (Anchieta 1595:43)
3. *t-ú β -a (...) \emptyset -?ekatwá β -a \emptyset -kotí s-én-i*
(HUM-pai-ARG CNT-mão.direita-ARG CNT-para.o.lado.de NCNT-estar.sentado-CIRC)
'ele está sentado à mão direita do pai' (Araújo 1618:15)
4. *koromō sjé r-epják-i*
(logo eu CNT-VER-CIRC)
'logo me vêem' (Anchieta 1539:39v)
5. *koromō s-epják-i*
(logo NCNT-VER-CIRC)
'logo o vêem' (Anchieta 1539:39v)

6. *koromō sjé né ø-juká-w*
 (logo eu você CNT-matar-CIRC)
 'logo eu te mato' (Anchieta 1595:39v)

7. *korí i-juká-w*
 (hoje.futuro NCNT-matar-CIRC)
 'hoje o matam' (Anchieta 1595:39v)⁴

Segue abaixo a reprodução de uma tabela apresentada por Rodrigues (2000), com a distribuição dos prefixos relacionais, a qual servirá de base para posterior comparação com o Mundurukú: 1. 'o determinante precede imediatamente o determinado', 2. 'o determinante está deslocado ou omitido e é diferente do sujeito da oração', 3. 'o determinante é o sujeito da oração', 4. 'o determinante é um ser humano indefinido'⁵:

(Tabela 1)

	Classe Ia	Classe Ib	Classe IIa	Classe IIb	Classe IIc	Classe II d
	-akáŋ	-posáŋ	-esá	-úβ	-u ŋúβ	-ekúj
	'cabeça'	'remédio'	'olho'	'pai'	'flecha'	'cuia'
1.	øakáŋa	øposáŋa	resáø	rúβa	ru ŋúβa	rekúja
2.	iakáŋa	iposáŋa	sesáø	túβa	su ŋúβa	sekúja
3.	oakáŋa	oposáŋa	oesáø	ouúβa	ou ŋúβa	oekúja
4.	øakáŋa	mosáŋa	tesáø	túβa	øu ŋúβa	økúja

Em Mundurukú, há duas classes morfológicas de palavras, que se distinguem pelos alomorfes de prefixos que têm função análoga à dos relacionais do Tupinambá, uma em que a contigüidade do determinante é marcada por *ø-* e a não-contigüidade por *i-*; a outra com *d-* para a contigüidade e *t-* para a não-contigüidade. Vejam-se os exemplos abaixo⁶:

8. *Pedro João o' ŋu-wedao i-tayxi eju*
 (Pedro João 3sANCNT.CAUS-transar.PRF NCNT-esposa PO.COM)
 'Pedro fez João transar com a esposa dele (João).'

9. *xeku ayacat toxaw ø-tayxi*
 (aquela mulher capitão CNT-esposa)
 'Aquela mulher é esposa do capitão.'

10. *t-õm* *ø-mu-'a'a'am õn wayõm ø-pu be i-mu-õm am*
 (NCNT-massa CNT-CAUS-cabeça.IPRF eu tipiti CNT-CL₂ PO.em NCNT-CAUS-
 colocar.IPRF CJ.fim)
 'Estou embolando a massa para colocá-la no tipiti.'
11. *kopsu~o d-oy* *ø-o'om*
 (pium 1 CNT-sangue CNT-comer.IPRF)
 'Os piuns estão chupando meu sangue.'
12. *kopsũ t-oy* *ø-o'om*
 (pium NCNT-sangue CNT-comer.IPRF)
 'Os piuns estão chupando o sangue dele.'
- 13a. *daje* *d-akatkan* *õn kise-m*
 (porco.do.mato CNT-cortar.IPRF eu faca-INST)
 'Eu estou cortando o porco do mato com a faca.'
- 13b. *dapsem t-akatkan* *õn kise-m*
 (veado CNT-cortar.IPRF eu faca-INST)
 'Eu estou cortando o veado com a faca.'
14. *o t-akat* *kise-m*
 (Isa NCNT-cortar.PRF faca-INST)
 'Eu o cortei com a faca.'
15. *ø-uk* *ø-'a* *Pedro d-uk* *ø-'a*
 (IND-casa CNT-CL₉ Pedro CNT-casa CNT-CL₉)
 'A casa é de Pedro.'
16. *t-uk* *ø-'a*
 (NCNT-casa CNT-CL₉)
 'Casa dele'

A observação desses exemplos revela de imediato uma correlação entre os morfemas relacionais do Tupinambá e do Mundurukú:

(Tabela 2a) Tupinambá

	CNT	NCNT
Classe I	ø-	i-
Classe II	r-	s-/t-

(Tabela 2b) Mundurukú

	CNT	NCNT
Classe I	ø-	i-
Classe II	d-	t-

De fato, os relacionais da classe I do Mundurukú correspondem aos da classe I do Tupinambá. Os exemplos (8) *i-tayxi* ‘esposa dele’ e (9) *toxaw ø-tayxi* ‘esposa do capitão’ confirmam essa assertiva no tocante aos nomes, e os dados *t-õm ø-mu-’a’a’am* ‘embolando massa’ e *i-mu-õm* ‘colocá-la’ do exemplo 10 demonstram a flexão relacional nos predicados verbais.

Em corroboração à hipótese de terem *d-* e *t-*, em Mundurukú, o valor funcional dos prefixos relacionais do Tupinambá, foram arrolados os exemplos 15 e 16. Estes mostram a manutenção, no Mundurukú, do comportamento típico de uma subclasse de nomes do Tupinambá. Essa subclasse apresenta três formas para uma palavra: 1. com possuidor indeterminado; 2. com possuidor contíguo; 3. com possuidor não-contíguo. Isso corresponde, respectivamente, ao primeiro uso da palavra para designar ‘casa’ (*ø-uk’a*) no exemplo 15, a *Pedro d-uk’a* também em 15, e a *t-uk’a* em 16. Além de *uk’a / duk’a / tuk’a*, foi encontrada, com o mesmo comportamento, a palavra *op / dop / top* (flecha). Esses dois casos, mesmo que únicos, reforçam a interpretação de *d-* e *t-* como morfemas relacionais em Mundurukú, pois apresentam total correspondência com o Tupinambá. Tem-se, assim, um dado relevante, que permite pensar na função relacional dos morfemas em questão.

Sobre a classe II, é imprescindível informar que existe uma regra fonológica determinando a mudança de */d-/* em */t-/*, se for ele precedido de consoante. É o caso de 13a e 13b, em que *daje dakatkan* ‘cortando porco do mato’ e *dapsem takatkan* ‘cortando veado’ apresentam o mesmo morfema relacional de contigüidade, embora o contóide [*bm*] de

13b, automaticamente, muda /d-/ em /t-/ e crie uma aparente marcação de não-contigüidade.

Rodrigues (1990a) suscita a hipótese de que a comparação das palavras *doy* 'sangue' e *daxa* 'fogo' (ambas do Mundurukú) com os respectivos cognatos em línguas de outras famílias do tronco Tupí demonstra que /d-/ e /t-/ podem ter sido originalmente prefixos:

“(...) in Tupinambá and in Old Guaraní, for instance, the stems *-atá* ‘fire’ (...) and *-uwý* ‘blood’ are abstracted not only from the oppositive pairs *X r-atá* ‘X’s fire’/ *s-atá* ‘his fire’ (...), but also from compounds and derivatives where the stems occur independently of any relational prefixes, as in Tupinambá *ma?é-atá* ‘thing that has fire’ (Anchieta, 1595:9), (...) Old Guaraní *a-je-mo-uwý* ‘I bleed myself’ (Ruiz de Montoya, 1876:401/395).” (Rodrigues 1990a)

O problema que se coloca para a análise de /d-/ e /t-/ em Mundurukú é que, sincronicamente, afora as palavras para *casa* e *flecha*, não se pode tratá-los simplesmente como prefixos. Ao contrário do Tupinambá, não é possível deduzir as raízes *-oy* 'sangue' e *-axa* 'fogo' a partir da oposição entre contigüidade e não-contigüidade. Além disso, nem mesmo em compostos e derivados ocorrem exemplos independentemente: p. ex. *mu-direm* 'molhar' (causativo + estar.molhado). Nesse exemplo, seria esperado *muirem* se houvesse plena correspondência com a derivação em Tupinambá.

Desse modo, convém entender o /d-/ (CNT) variando com o /t-/ (NCNT) no âmbito da morfofonologia, marcando uma referência sintática, e não funcionando como um prefixo que é introduzido na palavra. Ressalvando-se a classe composta por *uk'a* e *op*⁷ ('casa' e 'flecha', respectivamente), /d-/ e /t-/ foram reanalisados como parte da raiz na língua Mundurukú.

Os alomorfes dos relacionais em Mundurukú e o aspecto

Faz-se necessária uma breve explanação sobre o aspecto verbal antes de apresentar os alomorfes dos morfemas relacionais em Mundurukú.

As formas verbais do Mundurukú distinguem nitidamente o aspecto perfectivo (ação completa) do aspecto imperfectivo (ação incompleta). O perfectivo caracteriza-se pela ausência do sufixo *-N* no verbo e pela presença de marcadores clíticos de sujeito antes dos verbos:

17. *epe ye-orok kapusu*

(23sa INTR-caçar.PRF ontem)

‘Vocês caçaram ontem.’

18. *ako ø-ba o’ su-ba-’at*

(banana CNT-CL₁ 3sa NCNT-CL₁-cair.PRF)

‘A banana caiu.’

19. *muba’at je-orok-ap o’ ġu-’ũm*

(chuva INTR-caçar-NOM 3sa NCNT.CAUS-acabar.PRF)

‘A chuva acabou a caçada.’

Tanto em 17 quanto em 18 e 19, ocorrem marcadores de sujeito (*epe* ‘23’ e *o’* ‘3’). O exemplo 19, em especial, traz um verbo transitivizado (causativo), que apresenta também o relacional de não-contigüidade (*ġu- ← i- + mu-*)⁸. É justamente esse contexto que interessa neste momento, pois a presença de um marcador de sujeito, exigida pelo aspecto perfectivo, obriga a utilização do prefixo relacional de não-contigüidade nos verbos transitivos. O marcador de sujeito rompe a contigüidade entre objeto e verbo. Já o exemplo 18, que tem um sujeito classificado, mostra que, também com verbos intransitivos, ocorre a flexão relacional, desde que haja incorporação do classificador do sujeito. E é justamente o aspecto perfectivo que vai propiciar essa situação ao romper a contigüidade entre sujeito e verbo. A seguir, os exemplos de 20 a 24 trazem verbos no aspecto imperfectivo:

20. *je-orokoroġ tu eyju?*

(INTR-caçar.IPRF INT vocês)

x ‘Vocês estão caçando?’

21. *ako* \emptyset -*ba* 'at'an
(banana CNT-CL₁ cair.IPRF)
'A banana está caindo.'
22. *muba'at* *ako* \emptyset -*ba* *yũ* \emptyset -*muy-'at'an*
(chuva banana CNT-CL₁ PL CNT-CAUS-cair.IPRF)
'A chuva está derrubando as bananas.'
23. *kabia-m* *gũto* *i-'uk'uĩ*
(dia-INST outra.vez NCNT-tirar.IPRF)
'Amanhã, tiraremos novamente durante o dia.'
24. *idibi* *d-o-jojon* *pima* *baseya* \emptyset -*'a* *be* *t-i* \emptyset -*mõgãmõgã*
(água CNT-CAUS.COM-trazer.IPRF CJ.tempo bacia CNT-CL₉PO.EM NCNT-CL₄CNT-
colocar.IPRF)
'Quando traz água, coloca na bacia.'

De um modo geral, os exemplos deixam claro que não ocorre marcador de sujeito se o aspecto for imperfeito. Não ocorrendo esse marcador, não se rompe a contigüidade entre determinante e determinado, entre sujeito e verbo intransitivo estativo, entre objeto e verbo transitivo. Desse modo, se o verbo for transitivo, como em 22, aparece o prefixo relacional \emptyset -, indicando que há contigüidade entre objeto e verbo.

Já os exemplos 23 e 24 mostram que, mesmo havendo aspecto imperfeito, pode ocorrer prefixo relacional de não-contigüidade, desde que o ambiente seja propício a isso. Em 23, o verbo *'uk'uĩ* 'tirar' é transitivo e faz referência a um objeto já mencionado anteriormente; logo, a omissão deste suscita o uso do prefixo de não-contigüidade. A oração estruturada em torno do verbo *mõgãmõgã* 'colocar', do exemplo 24, está em contexto de subordinação, já tendo o objeto sido citado na primeira oração enunciada. A retomada do objeto, então, deu-se por meio da incorporação do classificador para água (*di*), modificado para a forma de não-contigüidade (*ti*), junto ao verbo da oração principal.

Para este momento, é mister entender que o perfectivo, invariavelmente, proporciona não-contigüidade, enquanto o imperfeito leva, não tão invariavelmente, a uma relação de contigüidade.

De posse dessas informações, serão apresentados os alomorfes dos relacionais da classe I e da classe II, os quais, dentre outros fatores, estão relacionados ao aspecto verbal. Tanto o morfema relacional de não-contigüidade da classe I como o morfema relacional de contigüidade da classe II apresentam alomorfes, de acordo com o quadro abaixo:

(Tabela 3)

Classe I	Classe II
{i-}	{d-}
/i-/	/d-/
/y-/	/t-/
/jo-/	/n-/
/ju-/	
/su-/	

O início da discussão pela classe II objetiva partir do caso menos variante para o mais variante. A alomorfia da classe II é condicionada fonologicamente. Precedendo vogal nasal, /d-/ muda em /n-/ (25b e 26b):

- 25a. *akurice d-ap*
(cachorro CNT-pêlo)
'Pêlo de cachorro'
- 25b. *akurice n-ũy*
(cachorro CNT-dente)
'Dente de cachorro'
- 25c. *a ãokatkat t-ũy*
(homem CNT-dente)
'Dente de homem'
- 26a. *õn o ø-ku d-iotatam*
(eu 1 CNT-roça CNT-brocar.IPRF)
'Eu estou brocando minha roça.'

- 26b. *ite o n-õmuwãwãm*
 (ele 1o CNT-chamar.IPRF)
 'Ele está me chamando.'
- 26c. *ite bekicat t-õmowãwãm*
 (ele criança CNT-chamar.IPRF)
 'Ele está chamando a criança.'

O primeiro grupo de exemplos (25) refere-se aos nomes, e o segundo (26), aos verbos. Os exemplos 25c e 26c parecem contradizer a generalização de que /d-/ passa a /n-/ diante de vogal nasal. Mas, na verdade, estes exemplos trazem outra regra fonológica que suplanta a apresentada, a saber: o alomorfe de CNT da classe II é /t-/ se a palavra antecedente for terminada por consoante.

É preciso salientar que há coincidência entre o alomorfe /t-/ do morfema de CNT e o morfema de NCNT da classe II:

- 27a. *ite bekicat t-õmowãwãm*
 (ele criança CNT-chamar.IPRF)
 'Ele está chamando a criança.'
- 27b. *õn t-iotatam*
 (eu NCNT-brocar.IPRF)
 'Eu a estou brocando.'

Os alomorfes da classe I estão em distribuição mais complexa e são em número maior.

Apenas três ambientes (tanto oral quanto nasal) registraram a presença do alomorfe y-:

- 28a. *o y-awẽ*
 (1sa NCNT-aconselhar.PRF)
 'Eu o aconselhei.'
- 28b. *uk ø-'a y-a ø-dip* (*y-a-dip* provém de *i- + 'a- + ø-dip*)
 (casa CNT-CL₉ NCNT-CL₉ CNT-ser.bonito.PRF)
 'A casa é bonita.'

28c. *parasoy* \emptyset -*'uk* *o* *y-uk* \emptyset -*muy-bač* (de *o* + *i*- + *'uk*...)
 (flauta CNT-CL₁₁ 1sa NCNT-CL₁₁ CNT-CAUS-estar.quebrado.PRF)
 'Eu quebrei a flauta.'

28d. *a* *y-op* \emptyset -*mu-pik*
 (12sa NCNT-CL₁₀ CNT-CAUS-estar.queimado.PRF)
 'Nós queimamos o pau.'

O alomorfe *y-* tem realização obrigatória diante de vogal central, precedida ou não de oclusiva glotal (28a, 28b e 28c), a qual é suprimida. O exemplo 28d traz um caso único: *'ip* 'pau' recebe o prefixo *y-* e passa a *y-op* quando incorporado ao verbo. Este alomorfe tanto ocorre com o aspecto perfectivo quanto com aspecto imperfectivo, e tanto em predicados transitivos quanto em intransitivos; além disso, só ocorre quando o radical do verbo é polissilábico ou apresenta classificador incorporado.

Outros alomorfes de *i-* são *jo-* ~ *ju-*. Só ocorrem com verbos transitivos monossilábicos no aspecto perfectivo (quando o aspecto é imperfectivo, ocorre *i-*), sem classificador incorporado. Há, entretanto, alguns verbos polissilábicos com os quais ocorre o *jo-* (29c e 29d)

29a. *xik* *teku* *o' jo-a*
 (carapanã ele 3sa NCNT-morder.PRF)
 'O carapanã o mordeu.'

29b. *kape d-i* *eju* *i-'o* *am*
 (café CNT-CL₄ PO.COM NCNT-comer.IPRF CJ.fim)
 'Para comê-la com café.'

29c. *abu* *juk* *e* *jo-kudada*
 (quem ASP 2sa NCNT-procurar.PRF)
 'Quem você estava procurando?'

29d. *o'* *jo-buyxijo*
 (3sa NCNT-experimentar.PRF)
 'Ele o experimentou.'

- 29e. *João o' ju-'uk*
 (João 3sa NCNT-tirar.PRF)
 'João o tirou.'⁹

O exemplo 29a ilustra o uso típico do alomorfe *jo-*, conforme enunciado anteriormente. O exemplo seguinte mostra a realização de *i-* e não *jo-* no aspecto imperfectivo. Já os exemplos 29c e 29d, que aparentemente quebram tal generalização por serem verbos com mais de uma sílaba, ocorrem também com o alomorfe *su-*, próprio desse tipo de ambiente, conforme se verá abaixo. Entre *jo-* e *su-*, portanto, nesses exemplos em específico, ocorre variação livre. Já 29e traz *ju-*, a variante do alomorfe *jo-*, a qual é determinada pela presença da vogal central /i/ em verbos monossilábicos, seja no começo do verbo ou após consoante.

Finalmente, no aspecto perfectivo, ocorre o alomorfe *su-* nos verbos de mais de uma sílaba ou no classificador incorporado, não começados por vogal central, e o alomorfe *i-* no aspecto imperfectivo:

30. *bio ø-xep o su-xep ø-mu-erom*
 (anta CNT-banha 1sa NCNT-CL₈ CNT-CAUS-estar.derretido.PRF)
 'Eu derreti banha de anta.'
31. *bio ø-pak ø-ẽn o su-ẽn ø-'o ġasũ*
 (anta CNT-vermelha CNT-carne 1sa NCNT-CL₆ CNT-COMEI.PRF hoje)
 'Eu comi carne de vaca hoje.'
32. *sariki ø-ta dak oce su-ta d-o-jot pũġ panero*
 (tapioca CNT-CL₇ também 13sa NCNT-CL₇ CNT-CAUS.COM-trazer.PRF um paneiro)
 'Nós trouxemos também um paneiro de tapioca.'¹⁰
33. *abu juk e su-kudada*
 (quem ASP 2sa NCNT-procurar.PRF)
 'Quem você estava procurando?'

A seguinte tabela reúne os morfemas relacionais das classes I e II:

(Tabela 4)

Classe I		Classe II	
CNT	NCNT	CNT	NCNT
/ø-/	/i-/	/d-/ /t-/	
	/y-/	/t-/	
	/jo-/	/n-/	
	/ju-/		
	/su-/		

Os relacionais e o Mundurukú: revendo posições

Segue, nesta seção, uma breve avaliação da literatura específica sobre o Mundurukú no tocante aos elementos considerados relacionais neste texto.

A lingüista Marjorie Crofts, que dedicou vários anos ao estudo da língua Mundurukú, produziu alguns artigos e duas gramáticas (1973 e 1985). É esse material, principalmente as gramáticas, que foi analisado, a fim de se depreender a posição de Crofts sobre o tópico em estudo.

Nas obras de 1973 e 1985, os prefixos aqui chamados de relacionais recebem diversos tratamentos, que não revelam a sua funcionalidade específica. Veja-se, por exemplo:

“Manifesta-se o Objeto mediante locução nominal (com exceção de locução pronominal) (4.1). O tagmema Objeto é formalmente facultativo, mas ocorre obrigatoriamente um marcador de objeto no predicado (5.2.1.3), ocorra ou não o objeto livre.

Quando se manifesta o Objeto por um substantivo classificado (5.1.3.2), incorpora-se a pro-forma competente dentro do verbo transitivo (5.2.1.3). Continua esta incorporação, mesmo quando não ocorre o tagmema Objeto (1.3.2).

puybit o'joda

comida ela-a-cozinhou (-jo- é marcador de objeto não especificado)

‘Ela cozinhou a comida.’

akoba o'suba'o

banana ela-a-comeu (-suba é pro-forma incorporada de akoba 'banana')
 'Ela comeu a banana.' ” (Crofts 1973:48)

Observa-se nessa passagem que a autora chama de “marcador de objeto no predicado” um dos usos dos prefixos relacionais. Ela não se refere à contigüidade ou não-contigüidade do objeto em relação ao verbo transitivo, assim como não faz nenhuma distinção entre os alomorfes do prefixo de não-contigüidade. Também não distingue o alomorfe *su*, que ocorre com o classificador *-ba*.

Quando faz referência aos prefixos possessivos pronominais, Crofts (1973) interpreta o alomorfe *i-* do relational de não-contigüidade como forma básica dos prefixos obrigatórios da terceira pessoa, com um alomorfe consistindo na substituição de *d-* por *t-* em radicais que apresentam *d-* inicial, como em *taxa* 'sua lenha' (*daxa* 'lenha'), e o outro alomorfe, *y-*, ocorrendo com radicais que se iniciam com vogal “medial” (i.é., central) como em *ya'a* 'sua cabeça'. Além de não tratar da oposição entre contíguo e não-contíguo, a descrição de Crofts não distingue classes de radicais.

Ao comentar sobre a chamada “raiz classificadora”¹¹, Crofts constrói o seguinte quadro:

Radical com vogal medial inicial	Forma 1	Forma 2	Forma 3	Tradução
	ya	- 'a	-ya-	'cabeça'
Radical com d- inicial	tup	-dup	-tup	'folha'
Outros radicais substantivos	iba	-ba	-suba	'braço'

(Crofts, 1973: 86-87)

Segundo a autora:

“A forma 1 liga-se como prefixo a verbos descritivos na qualidade de pro-forma para substantivos daquela classe. A forma 2 é classificadora, usada como sufixo para nomes numerais e demonstrativos-locativos ou incorporada em verbos referentes a sujeitos. A forma 3 é classificadora incorporada em verbos não referentes a sujeitos.

(forma 1): a) uk'a yadip b)kosudup tupdip c)akoba ibadip
 'casa bonita' 'bonita folha de palmeira' 'bonita banana'

(forma 2): a)ibo'a uk'a b) ibodup kosudup c) iboba akoba
 'aquela casa' 'aquela folha de palmeira' 'aquela banana'

(forma 3): a) aãjokatkat uk'a o' yajojo b) aãjokatkat kosudup o' tupjojo
 'o homem viu a casa' 'o homem viu a folha de palmeira'

c) aãjokatkat akoba o' subajojo
 'o homem viu a banana' ”

(Crofts 1973:86-87)

Mais uma vez, Crofts não depreende a função dos prefixos, que, nesses casos específicos, estão acompanhando os classificadores. Em nenhum momento, é discutida a função de *i-*, *t-*, *y-* e *su-*. A análise desenvolvida em Gomes (2000) deixa evidente, por exemplo, que os verbos intransitivos estativos apresentam flexão relacional, inclusive quando participam do processo de incorporação de nome. Já a incorporação do classificador com nomes numerais e com demonstrativos, em que há também relacional de contigüidade, apoia o reconhecimento da relação de contigüidade (ver exemplos da forma 2) entre elemento classificado e classificador. Tal idéia pode ser generalizada para os nomes substantivos que são classificados (ver exemplos da forma 1). Finalmente, Crofts não percebeu a função de marcador de não-contigüidade nos elementos *y-*, *t-* e *su-*, os quais, mesmo acompanhando o classificador incorporado, mostram que os respectivos objetos do verbos, em que estão inseridos, não estão contíguos, ainda que presentes nas orações. Isso demonstra que o prefixo relacional não é apenas um marcador de objeto no predicado.

A gramática de 1985 tem finalidade pedagógica como manual prático de ensino da língua e não como uma gramática sistemática da língua Mundurukú. Mesmo tendo tal direcionamento, é possível, em certas partes, deduzir a visão de Marjorie Crofts sobre os prefixos relacionais, ou ainda encontrar afirmações explícitas sobre eles em outras.

Na lição 10 (*Verbos transitivos que marcam objeto com y-*), encontra-se o seguinte:

“Verbos transitivos se distinguem dos intransitivos por: 1) um objeto obrigatório e 2) outra lista de radicais. Não podem ocorrer sem um objeto. Se este objeto é indicado pela outra palavra na frase, *sempre* ocorre um morfema no verbo que indica ‘objeto’ como *o* e *a* em português, p. ex.: ele *o* matou, ela *a* cozinhou. Os verbos transitivos dividem-se em três sub-grupos. Um grupo indica os objetos com *y-*, outro com *t-* e outro com *-jo-*.” (Crofts 1985:27)

Observa-se que Crofts mantém o mesmo ponto de vista de 1973.

Quando fala de verbos transitivo-causativos (lição 13), a autora enuncia que o morfema causativo *mu-* e o “indicador de ‘objeto’ ” *i-* juntam-se para formar *ĩu-*, o qual aparece precedido pelo prefixo de concordância com o sujeito e seguido pelo radical verbal: *imupikupiĩ* ‘queimando’ passaria a *oĩupik* ‘eu o queimei’, por exemplo. Ela ainda observa que *i-/t-/y-* indicariam objeto não-especificado. Neste capítulo (seção 2.2, nota 6), quando são apresentados os alomorfes do relacional *i-*, há uma explicação para o fenômeno apontado por Crofts quando o relacional e o morfema causativo co-ocorrem no aspecto perfectivo. Há equívoco na afirmação de que *i-*, *t-* e *y-* marcariam exclusivamente objeto não-especificado, visto não ser o grau de especificação do objeto o motivo para o aparecimento dessas formas, e sim a não-contigüidade entre objeto e verbo.

Considerações Finais

De fato, há morfemas relacionais nos predicados verbais da língua Mundurukú, os quais indicam, por um lado, a existência de uma posição sintática para o objeto direto e, principalmente, a contigüidade ou não-contigüidade entre este e o verbo transitivo. Por outro lado, a presença desses mesmos morfemas em predicados intransitivos estativos (subclasse dos intransitivos), caracterizando contigüidade/não-contigüidade entre

sujeito e verbo, indica um tratamento do sujeito desses predicados similar ao do objeto direto dos transitivos. Estes argumentos são mais afetados e menos ativos, enquanto os sujeitos dos verbos transitivos e dos verbos intransitivos processuais são menos afetados e mais ativos.

Referências Bibliográficas

- ADAM, Lucien (1896). *Matériaux pour servir à l'établissement d'une grammaire comparée de dialectes de la famille Tupi*. Paris: J. Maisonneuve, Libraire-Éditeur.
- ANGOTTI, Mary Lourdes (1998). *A Causativização em Mundurukú: aspectos morfo-sintáticos*. Dissertação de Mestrado, UnB.
- BAKER, Mark C. (1998). *Incorporation: a theory of grammatical function changing*. Chicago: University of Chicago Press.
- BENVENISTE, Emile. (1995). *Problemas de Lingüística Geral I*. 4ª edição, Campinas: Pontes.
- BRAUN, I. & M. CROFTS (1965). "Mundurukú Phonology". *Anthropological Linguistics*. 7:23-39.
- BURUM, Martinho.(red.) *Aypapayū'ūm'ūm ekawën: História dos Antigos, Mundurukú- Português*. Vol. 1, Brasília, 1977. Vol. 2, Brasília, 1978. Vol. 3, Brasília, 1979.
- COMRIE, Bernard (1976). "The Syntax of Causative Constructions: cross-language similarities and divergences." In: *Syntax and Semantics*, vol. 6, Los Angeles.
- _____. (1981). *Language Universals and Linguistic Typology (Syntax and Morphology)*. Chicago: University of Chicago Press.
- CROFTS, Marjorie (1971). "Repeated Morphs In Mundurukú" In: *Estudos sobre Línguas e Culturas Indígenas*. Brasília: SIL.
- _____. (1973). *Gramática Mundurukú*. Brasília: SIL.
- _____. (1985). *Aspectos da Língua Mundurukú*. Brasília: SIL.
- DIXON, R. M. W. (1994). *Ergativity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- GOMES, Dionei Moreira (2000). *Predicados Verbais em Mundurukú e Modelos Lexicográficos*. Dissertação de Mestrado, UnB.

- GONÇALVES, Cristina H. R. C. (1987). *Concordância em Mundurukú*. Campinas: Ed. Da Unicamp.
- HOOPER, P. J. & THOMPSON, S. A. (1980). "Transitivity in Grammar and Discourse." *Language*. 56:251-99.
- MENSE, H. (1947). "Língua Mundurucú: Vocabulários Especiais". *Arquivos do Museu Paranaense*. 6: 107-148.
- MITHUN, M. (1984). "The Evolution of Noun Incorporation." *Language*. 60:847-94.
- RODRIGUES, Aryon D. (1947). "A categoria de voz em Tupi" *Logos*. 6:50-53. Curitiba.
- _____. (1953). "Morfologia do verbo Tupi", *Letras*. 1:121-52. Curitiba.
- _____. (1978). "Tupi-Guarani e Mundurukú: evidências lexicais e fonológicas de parentesco genético" *Estudos Lingüísticos*. (Anais de Seminários do GEL) 3:194-209. Araraquara: UNESP.
- _____. (1986). *Línguas Brasileiras: para o conhecimento das línguas indígenas*. São Paulo: Loyola.
- _____. (1990a). "You and I = Neither You nor I: The Personal System of Tupinambá." In: D.L. Payne (org.) *Amazonian Languages*. Austin: University of Texas Press. P.p. 393-406.
- _____. (1990b). "A case of grammatical affinity among Tupí, Karíb, and Macro-Jê." MS, UnB, s/d.
- _____. (1994). "The Grammatical Structure of Classical Tupí". Notas de curso dado na Universidade de Leiden, Holanda. (inédito)
- _____. (1996). "Argumento e Predicado em Tupinambá". *Boletim da Associação Brasileira de Lingüística*. P.p. 19:57-70.
- _____. (1999). "Tupí". in: *The Amazonian Languages*. Cambridge: Cambridge University Press. P.p. 107-124.
- _____. (2000). "Sobre a Natureza do Caso Argumentativo". Trabalho lido no *Rencontre sur la grammaire des langues Tupí-Guaraní*, Caiena, 25-27/1/2000.
- RODRIGUES, Daniele M. Grannier (1997). "Evidências do Guarani Antigo para uma Hierarquia das Categorias Lexicais. *Boletim da Associação Brasileira de Lingüística* 20:55-59.
- SHOPEN, Timothy (org.) (1986). *Language Typology and Syntactic Description*, vol. 3. Cambridge: Cambridge University Press.
- STRÖMER, C.(1932). *Die Sprache der Mundurukú*. Mödling bei Wien.

Notas

- ¹ Os relacionais ocorrem ainda com nomes e não atingem as posições.
- ² Evidências lexicais e fonológicas entre Tupí-Guaraní e Mundurukú encontram-se em Rodrigues (1978).
- ³ Abaixo seguem as abreviaturas usadas nos exemplos ao longo do texto:

AUX	Verbo Auxiliar
ARG	Caso argumentativo
ASP	Partícula de aspecto
CAUS	Causativo
CAUS.COM	Causativo Comitativo
CAUS.PREP	Causativo Prepositivo
CIRC	Modo circunstancial
CJ	Conjunção
CL	Classificador
CL₁	Braço / objeto longo, roliço e rígido
CL₂	Mão, dedo / objeto longo, roliço e flexível
CL₃	Semente / objeto semelhante à semente
CL₄	Água / líquido
CL₅	Folha / objeto semelhante à folha
CL₆	Carne
CL₇	Olho / objeto semelhante ao olho
CL₈	Banha
CL₉	Cabeça / objeto arredondado
CL₁₀	Pau / objeto feito de madeira
CL₁₁	Barriga / objeto oco
CNT	Indicador de determinante contíguo
COR	Correferencial
DAT	Dativo
DEM	Demonstrativo
FOC	Focalização
FUT	Futuro
GER	Gerúndio

HIP	Hipotético
HUM	Humano
IND	Indicador de possuidor indeterminado
INST	Instrumentivo
INT	Partícula interrogativa
INTR	Intransitivizador
IPRF	Aspecto Imperfectivo
NCNT	Indicador de determinante não-contíguo
NOM	Nominalizador
o	Marcador de objeto
OBJ	Objeto
OCS	Objeto correferencial do sujeito
PL	Partícula de plural
PO	Posposição
PO.DAT	Posposição dativa
PRF	Aspecto perfectivo
RFX	Reflexivo
Sa	Marcador de sujeito de verbo transitivo e de verbo intransitivo processual
So	Marcador de sujeito de verbo intransitivo estativo
SUBJ	Modo subjuntivo
SUJ	Sujeito
1	Primeira pessoa, 'eu'
12	Primeira pessoa inclusiva, 'nós'
13	Primeira pessoa exclusiva, 'nós'
2	Segunda pessoa, 'tu'
23	Segunda pessoa plural, 'vós'
3	Terceira pessoa, 'ele (a), eles (as)'
∞	Alternância gramaticalmente ou lexicalmente condicionada
~	Alternância fonologicamente condicionada
4	Não serão elemento de comparação outros dois prefixos relacionais mencionados por Rodrigues (1996). "Um deles tem os alomorfes <i>m-</i> ~ <i>ø-</i> para a classe I e <i>t-</i> ~ <i>∞ ø-</i> ~ <i>∞</i> [perda da vogal inicial] para a classe II e assinala que não há determinante expresso sintaticamente, mas há uma

relação de dependência com seres humanos em geral (*moʔir* < *m-poʔir* ‘colar usado pelas pessoas’, *moraséj* < *m-poraséj* ‘dançar de gente’, *t-eté* ‘corpo humano’, *t-eiké-áβ* ‘entrada de gente’, *t-oβaké* ‘diante de gente’); o outro tem a mesma forma nas duas classes, *o-*, e indica que o determinante é idêntico ao sujeito da oração principal (*o-poʔir* ‘seu próprio colar’, *o-eté* ‘seu próprio corpo’).” (1996:59-60)

- 5 Os paradigmas das classes estão exemplificados com nomes no caso argumentativo. Não estão sendo apresentados os alomorfes dos relacionais.
- 6 A ortografia adotada neste trabalho é a mesma em uso atualmente pelos índios mundurukú. Na convenção ortográfica, os seguintes grafemas têm valores distintos dos mais usuais:
 - (i) os grafemas *c* e *j* correspondem aos fonemas álveo-palatais /tʃ/ e /dʒ/ respectivamente;
 - (ii) o grafema *ḡ* corresponde ao fonema /ŋ/, o qual, em fim de sílaba, após vogal nasal, é realizado como [ŋ]; em fim de sílaba, após vogal oral, [gŋg]; e, em início de sílaba, [j];
 - (iii) o grafema *ʼ* corresponde ao fonema oclusivo glotal /ʔ/;
 - (iv) o grafema *m* corresponde ao fonema nasal /m/, que, após vogal oral, é [bm] em final de sílaba e, nos demais ambientes, é [m];
 - (v) o grafema *n* corresponde ao fonema nasal /n/, que, após vogal oral, é [dn] em final de sílaba e, nos demais ambientes, é [n];
 - (vi) os grafemas *w* e *y* correspondem aos fonemas assilábicos /w/ e /j/;
 - (vii) o grafema *x* corresponde ao fonema fricativo álveo-palatal /ʃ/;
 - (viii) o grafema *o* corresponde ao fonema vocálico posterior alto /o/, que varia entre [o] e [u];
 - (ix) e, finalmente, o grafema *u* representa o fonema vocálico central alto /i/.

Dessa forma, têm-se os seguintes grafemas:

- (a) Consoantes: **b, c, d, h, j, k, m, n, ḡ, p, r, s, t, w, x, y, ʼ**
- (b) Vogais: **i, ī, u, ū, e, ē, a, ā, o, õ** ⁶

- 7 Vários testes foram feitos a fim de se encontrar mais palavras dessa classe, porém o resultado foi negativo até o momento.

⁸ O prefixo relacional de não-contigüidade *i-* combina-se com o morfema causativo *mu-* ~ *muy-* quando está antecedido pelos marcadores de sujeito, resultando a forma *ḡu-* ~ *ḡuy-*. Esse contexto é especial, pois é o único momento na língua em que o morfema *i-* ocorre no aspecto perfectivo, embora esteja em combinação com outro morfema.

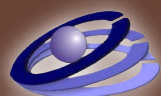
⁹ O verbo *ũm* 'dar', apesar de monossilábico, recebe o alomorfe *ḡ-*, como no exemplo a seguir:

<i>ajũḡ'a</i>	<i>be</i>	<i>e</i>	<i>ḡ-ũm</i>
(avó	PO.DAT	2sa	NCNT-dar.PRF)

'Dê à sua avó.'

¹⁰ A peculiaridade desse exemplo é a realização do morfema relacional de não-contigüidade *su-* antes do classificador *ta* ('olho'). Isso demonstra que esse classificador tem apenas essa forma, pois, se o /*t-*/ variasse com o /*d-*/, o que ocorre, por exemplo, com o classificador *da* / *ta* ('semente'), não ocorreria o alomorfe *su-*.

¹¹ Raízes classificadoras para Crofts são "um grupo de umas cinquenta raízes substantivas inalienavelmente possuídas. Podem funcionar como radical completo. Muitas delas, mas não todas, são partes do corpo, p. ex., *-ba* 'braço', *-diḡ* 'fumaça'. (...) Ocorrem como proformas dos substantivos completos que classificam, e se incorporam em nomes numerais, demonstrativos-locativos e verbos num sistema de concordância" (1973:86).



UFC

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ