

MARIA CRISTINA MAGRO
ROSÁLIA DUTRA
ORGANIZADORAS

5

ensaios de lingüística

CADERNOS DE LINGÜÍSTICA E TEORIA
DA LITERATURA

FACULDADE DE LETRAS DA UFMG
DEPARTAMENTO DE LINGÜÍSTICA
E TEORIA DA LITERATURA

maria cristina magro
rosália du tra

ENSAIOS DE LINGÜÍSTICA

Cadernos de Lingüística e Teoria de Literatura

FACULDADE DE LETRAS DA UFMG
Departamento de Lingüística e Teoria da Literatura
Ano III – Número 5 – Dezembro de 1981.
Belo Horizonte – Minas Gerais – Brasil

“ – Quando eu faço uma palavra significar o que quero, pago-lhe sempre salário dobrado, explicou Humpty.”

Lewis Carroll

A todos aqueles que têm contribuído ou que venham a contribuir para a continuidade destes Cadernos.

Esta revista está aberta a contribuições: Prazo: 30 de junho

Endereço para correspondência:

Dept^o de Lingüística e Teoria da Literatura

Faculdade de Letras da UFMG

R. Carangola 288 - 7^o andar - sala 729

30 000 - Belo Horizonte - MG

PREFÁCIO

Ao prefaciarmos o número 5 destes Cadernos queremos manifestar a satisfação com que recebemos as contribuições de Angela Kleiman e Sylvia Terzi, Mary Kato e Miriam Lemle. Ainda que esta revista tenha sido criada no interior de um departamento da Faculdade de Letras da UFMG com o objetivo primeiro de divulgar os trabalhos da área produzidos nesta Universidade, sempre que possível publicaremos trabalhos provenientes de fora da UFMG. Entendemos que a criação de espaços como este dos Cadernos de Lingüística e Teoria da Literatura é da maior importância, visto que inúmeros estudos têm sido realizados sem chance de serem levados ao conhecimento de pessoas interessadas pelo estudo da linguagem.

Três dos escritos constantes neste número são conferências apresentadas no VI Congresso Internacional da Association Internationale de Linguistique Appliquée (AILA) em agosto do corrente ano em Lund, na Suécia. O de Kleiman e Terzi apresenta uma metodologia de ensino de leitura para cursos de Inglês Instrumental visando falantes de Português. O de Maria Beatriz Nascimento Decat procura mostrar "em que medida a língua escrita é influenciada pelos padrões estruturais da língua oral no que diz respeito ao fenômeno da concordância verbal com sujeitos pospostos". O de Eunice Pontes analisa um aspecto da língua oral, o das sentenças com tópico, consideradas como erro gramatical no português escrito. Ela observa que entender as estruturas da língua oral será de grande valia para o professor, na tarefa de ensinar os padrões da língua escrita.

O segundo trabalho de Eunice Pontes aqui publicado apresenta evidências de que as construções chamadas pelos nossos gramáticos de "anacoluto" e "pleonasma" e por eles penalizadas como "vícios de linguagem" são encontradas em diferentes registros, desde o mais formal escrito até a linguagem coloquial.

Ainda com relação à língua oral, publicamos o estudo de Rosália Dutra sobre a inter-relação entre a passivização, omissão de agente e a reflexivização em construções do português do ponto de vista sintático, envolvendo também considerações semântico-pragmáticas.

Miriam Lemle apresenta uma proposta de regra interpretativa, com base no discurso, como fator básico para uma regra lexical de nominalização do adjetivo.

Mary Kato mostra que "a forma superficial de sentenças de diferentes origens sintáticas pode assumir feições similares em virtude da identidade funcional das mesmas na comunicação".

Os trabalhos de Rosa Maria Assis Veado e Daniel Alvarenga são desenvolvidos sob o enfoque gerativo transformacional. O primeiro, sobre a concordância nominal, apresenta evidências em favor de se representar a marca de número como um constituinte gerado na estrutura interna do SN, numa tentativa de se explicar também o fenômeno na língua coloquial. O segundo trata das interrogativas indiretas do português, buscando uma definição para estas construções na nossa língua.

O artigo de Anilce Simões demonstra, em português, segundo a teoria de Joel Rotemberg para o inglês, que regras fonológicas ao nível de sílabas não estão sujeitas a quaisquer condicionamentos léxico-sintáticos, não respeitando fronteiras tais como os limites oracionais, traços e orações intercaladas.

Finalmente, Gerhard Fuhr apresenta uma avaliação do ensino de alemão científico no Brasil e uma proposta baseada num sistema de módulos.

m.c.m.

r.d.

Dezembro, 1981.

SUMÁRIO

Prefácio	7
angela kleiman e sylvia terzi A self-correcting approach to reading in a foreign language	9
maria beatriz nascimento decat Verbal agreement differences in spoken and written Brazilian Portuguese and their consequences for the teaching of composition	25
eunice pontes A problem in teaching a first language: topicalization in oral Portuguese	40
eunice pontes Construções de tópico em língua escrita	51
rosália dutra Considerações sobre o 'SE': o pronome-camaleão	74
miriam lemle Do discurso ao léxico	88
mary kato Restrições à regra da elipse verbal	93
rosa maria assis veado Uma proposta que considera a marca de número como constituinte gerado no SN em lugar de traço do nome	102
daniel alvarenga Interrogativa indireta encoberta em português	119
anilce maria simões Some sandhi rules in Portuguese	148
gerhard fuhr FACHDEUTSCHKURES IN BRASILIEN: Ausgangssituation und Vorschläge zum Grammatik – und Wortschatzteil für ein Baukastensystem	165

1. The first part of the report is devoted to a general survey of the situation in the country.

2. The second part deals with the economic situation and the measures taken to improve it.

3. The third part discusses the social and cultural developments in the country.

4. The fourth part contains a summary of the main findings and conclusions.

5. The fifth part provides a detailed analysis of the data collected during the survey.

6. The sixth part discusses the implications of the findings for future policy-making.

7. The seventh part contains a list of references and a bibliography.

8. The eighth part is a concluding statement by the author.

9. The ninth part is a list of appendices and supplementary material.

10. The tenth part is a list of tables and figures.

11. The eleventh part is a list of footnotes and references.

12. The twelfth part is a list of abbreviations and symbols.

13. The thirteenth part is a list of acknowledgments.

14. The fourteenth part is a list of the author's other works.

15. The fifteenth part is a list of the publisher's information.

Angela B. Kleiman and Sylvia B. Terzi
Universidade Estadual de Campinas

*A SELF-CORRECTING APPROACH
TO READING IN A FOREIGN LANGUAGE **

ABSTRACT:

This work presents a reading methodology which has proved successful in the teaching of ESP to Portuguese speaking students. The work relies heavily on the development of reading strategies which tax cognitive capacities (inferential thinking, problem solving) and which provide a self-monitoring, self-correcting component which both motivates and builds confidence. The method involves three parts and goes from the general to the specific back to the general. First the student forms an overall view of the text through the maximum use of text cues and his previous knowledge of the subject matter, fostering his development of perception and segmentation strategies. Then he analyses the text in order to develop inferential strategies and skills for extracting detailed information. Finally he synthesizes the scattered information to get a more accurate view of the text than in the initial stages. Advantages of the method are explored.

1. Introduction

The increasing demands of adult students for foreign language courses which satisfy specific professional or educational needs has led to the development of special purpose courses. Development of such courses involves a series of methodological decisions in the absence of coherent theoretical principles which might allow the easy interface of theory and practice. In this paper, we present an integrated approach to the teaching of reading in English developed for Portuguese-speaking freshmen university students. The underlying principles of the method come from developmental theory of learning (Vygotsky, 1978) schema-theoretical approaches to reading (Adams & Collins, 1979), and a functional perspective to discourse analysis.

The main characteristics of the approach are use of real texts, deemphasis of linguistic skills, and flexibility, which we discuss in Secs. 1.1-1.3.

1.1. The first characteristic of the approach is its reliance on original texts, which results in two important advantages. First, from a practical point of view, the elaboration of reading materials for the course is relatively easy (an important consideration in teaching situations like ours where we teach up to three different levels to over 400 students, coming from 10 different areas every semester). It does not depend on native informant availability (English speakers outside English-speaking countries are often rather rare).

Second, from a pedagogical point of view, the use of original materials has two distinct advantages: it permits us to easily adapt material to students' specific interests and, most important, it permits us to establish a truly communicative situation in which the participant roles of writer and reader are not adulterated. We deal, to borrow a phrase from Widdowson, not with "language put on display" but with true discourse (1978:53). The use and maintenance of the text as it was originally intended by its author places the students in a situation which does not differ, in any significant way, from that of the native speaker reading the same text: the object, purpose and function of the activity are the same. The linguistic limitations of the reader are not considered crucial in our approach, as will be seen below¹.

1.2. The second important characteristic of the approach is that the linguistic difficulties which the student encounter, be they structural or cohesive, are minimized. The approach emphasizes the development of reading strategies; therefore, it relies heavily on the cognitive capacities which the students have, which they can learn to use to their fullest in the activity of reading. In this way, the students' self-reliance

is developed, since their performance does not depend mostly on a language in which they are not proficient, but, rather, on resources which can be quickly tapped so as to build initial confidence. We have found that students' evaluations of the course emphasize the degree of independence in reading the foreign language they quickly acquire.

There is no grading of the texts according to language difficulty; instead of structural or cohesive device control, we rely on teacher guidance for overcoming text-specific linguistic problems. As the students' confidence in their reading strategies increases, this guidance is gradually diminished.

Text selection in this method, therefore, does not depend upon models of text analysis, with their attendant short-comings (i.e., see 2.3 below for our principles of text selection). The example below, a concluding paragraph in a real text, underlines shortcomings of descriptions in terms of, for example, "typical cohesive devices to signal conclusion":

"But whether your concluding paragraph is elaborate or simple, it occupies one of the two naturally emphatic positions in the composition. Moreover, it constitutes your last chance at your reader. Failure at this point may well mean failure for the whole piece of writing. You must avoid two things: (1) merely trailing off or (2) taking refuge in vague generalities and repetitious summaries. The conclusion must really "conclude" the discussion. Put your finger on your main point, on what you want to bring to focus. Then write your conclusion on that point".

(Brooks and Warren, 1972:23).

There are other consequences to the de-emphasizing of the linguistic difficulties in the reading task. The students abandon the pernicious belief, usually, developed in high school English classes, that their reading difficulties will be overcome once they learn the meaning of the words and the grammar of the sentence. In our particular teaching situation, the majority of our students are false beginners.

Although some students recognize the form "he" as belonging to the paradigm of personal pronouns, after five years of high school English, there are others who do not. Obviously the latter will not learn to recognize the item no matter how carefully we control linguistic structure, or how many cohesive exercises we devise, whereas there is hope for their learning to recognize it through actual encounter, in text after text, with the specific functions determined by the discourse.

1.3. The third characteristic of the approach we would like to mention is its flexibility. As will be seen in Sec. 3 below, it is not a method but a series of methodological options, dictated by the particular discourse unit selected, aiming at the development of adequate strategies for reading in the foreign language. In its three years of application, the method has been successful, as measured by reading tests, in developing those strategies, thus guaranteeing the basic objective of the course, which is to enable the student to read independently in the foreign language.

2. Principles Underlying the Approach

Our approach draws from Vygotsky's theory of developmental learning, and from schema-theoretical approaches to reading. By applying some of those theories' basic findings, we developed an approach which tries to show the students, through constant example, that they can infer linguistic forms and functions in the foreign language through the interaction of cognitive processes and previous knowledge. Because of the importance of the theoretical background we will present next (Secs. 2.1 and 2.2) the principles that underly our pedagogical decisions. In Sec. 2.3, we describe the approach to discourse analyses which underlies our pedagogical decisions, as well as the principles for selection of material.

2.1. Interaction Between Learning and Development

Vygotsky (1978) addresses himself to the issue of the relationship between learning and development. He establishes the nature of this relationship by positing, for the school age child, a level of actual development, and a level of potential development. The "distance" between the two is what he calls the zone of proximal development, that is, the "distance" between functions already matured, as measured by independent problem solving, and functions which are in the process of being developed, as measured by problem solving under adult guidance.

Extrapolating these pedagogical principles to adult learning, foreign language learning is a paradigm case for applying the concept of the zone of proximal development. The students are competent in their mother tongue as well as being cognitively mature; their creativity in the foreign language is determined by the demands which are made upon their native linguistic competence and cognitive skills. The primary function of teaching, then, is that of creating situations which permit potential capabilities to flourish by building up from the developed linguistic and cognitive capacities through the guidance of a teacher. In our course we gradually increase the demands on processes of

inferencing, with regard to both the amount of guidance and the specific nature of the tasks to be solved. Throughout this process, we keep ungraded the structure and cohesion of the linguistic material while grading the types of discourse organization in the texts.

2.2. The Power of Expectation in Schema-theory

Investigators working with schema-theoretic approaches to reading (Adams and Collins 1979; Tannen, 1979) have postulated the existence of highly abstract and organized structures or networks of concepts which predetermine our perceptions and interpretations of events and objects in the world: "... people approach the world not as naïve blank-slate receptacles who take in stimuli as they exist in some independent and objective way, but rather as experienced and sophisticated veterans of perception who have stored their prior experiences as "an organized mass", and who see events and objects in the world in relation to each other and in relation to their prior experience." (Tannen, 1979: 144).

Although the specific nature of such structure varies for different authors, (for some being a dynamic process constantly changing because of new perceptions, while for others being a static structure), the functions of these constructs remain the same, and one of these functions is directly relevant to the reading process: certain elements are treated as given once the relevant schema has been activated. It is this hierarchy of organized, abstract knowledge which permits the inferencing of the implicit from the explicit. As Adams and Collins (1979) put it.

"A fundamental assumption of schema-theoretic approaches to language comprehension is that spoken or written text does not in itself carry meaning. Rather, a text only provides directions for listeners or readers as to how they should retrieve or construct the intended meaning from their own, previously acquired knowledge. The words of a text evoke in the reader associated concepts, their past inter-relationships and their potential interrelationships. The organization of the text helps the reader to select among these conceptual complexes. The goal of schema-theory is to specify the interface between the reader and the text – to specify how the reader's knowledge interacts with and shapes the information on the page and to specify how that knowledge must be organized to support the interaction." (1979: 3)

Although we believe that, through reading, an individual also *re-structures* his previous knowledge and beliefs, we start our reading classes by helping the students build, from their previously acquired knowledge a series of expectations about what they are about to encounter on the text. It is often first necessary to make the students aware of the role that this previous knowledge has in the elaboration of expectations and of the power of a set of expectations as a help to reading. This is particularly necessary for students who are poor readers in their own mother tongue.

2.3. A Functional Perspective to Discourse Analysis²

A functional perspective to discourse analysis does not imply either a model for examining discourse, or a new level of analysis, but, as the name implies, a different starting point for the examination of language. In this perspective, the discourse is taken to be the meaningful unit for the analysis³. Discourse is considered to be a result from the purposeful interplay of morphological, syntactic, and lexical forms. It is this interplay which is examined in the reading lesson. By examining the function of diverse elements in the text within the whole discourse unit, it is possible to arrive at an analysis which is coherent both in its specifics and its generalities, thus becoming independent of specific text and discourse models, which are, at the moment, in a state of flux. It is equally possible, in this perspective, to make the student realize that language permits much richer interactions than a one-to-one relationship between form and function would ever allow; as in Bates and McWhinney's view, language permits the peaceful coexistence of competing forms; it is up to the writer to decide which forms will best serve his purpose.

This perspective has specific consequences for the selection of reading materials for the course. At the beginning, we select short texts so that the students may grasp the whole; long texts, which must necessarily be subdivided, contribute to the students' losing perspective of the bigger unit of which they are a part. We have adapted Grimes' (1975) framework for the description of rhetorical predicates to characterize the texts we select. We look for "paratactic" organization, that is, texts which are clearly divided into equal weight units from the viewpoint of development: for example, the characterization of a problem (which may be through exemplification, description of causes, contrast with other settings), and its projected outcome (which may be a suggested solution, consequences for the future, description of counter-measures in effect). Such texts permit the easy identification of subunits for class discussion and analysis.

We find that the type of discourse most adapted for our purposes is expository writing. Argumentation, which involves the biased confrontation of several issues is generally much more taxing to the beginner. In a later stage, the student has more confidence in his linguistic abilities to identify boundary marks in the development of the argumentation, as well as in his ability to make the inferences necessary to evaluate premises, data, and evidence; that is, to criticize the logical nature of the arguments.

There is one more characteristic we look for in the texts used at the initial stages, and that is salience of the important information. Features which contribute to make the information salient include specific signals announcing that a series of arguments will be presented, clear subtitles, and the appearance of topic sentences at the beginning of the paragraphs. The presence of such signals is not sufficient to determine the selection of a text, but, at the beginning stages, it is helpful to bring the student to an awareness, of what he must always identify.

Subject specificity is not an important criterion for texts used in the course, although we do sometimes use subject specific texts, especially in later stages. There are two reasons for this: although in the first two years of implementation of the course we grouped students strictly according to their area of specialization (i.e., Computer Science, Electrical Engineering, Statistics) we are now grouping the students along much broader lines (Exact Sciences, Medical Sciences, Humanities and Social Sciences). There is, therefore, no common specialization for all students in a class. The broad division merely helps to select texts which might be more interesting to the student given his expressed interest in following a particular course of studies. In the second place, and this is a direct consequence of our approach to discourse and reading, we do not believe that there is anything to be gained by concentrating on specific subjects: these the students will study in their area courses; it is up to us to give them the skills to read even in a foreign tongue. Such skills they can acquire through familiarity with any discourse, for, as Mackey and Mountford have said in discussing conventional structural approaches on restricted samples of language,

“The emphasis of the word “special” then, in English for Special Purposes should be firmly placed upon the *purpose* of the learner for learning the language, not on the language he is learning. What constitutes language variation is the use to which language is put in particular circumstances by particular users.” (1978: 5-6)

3. Description of the Approach

The approach we developed integrates the three theoretical lines discussed in Sec. 2 into an approach which has three main divisions, comprising in all seven methodological steps. Each step has a specific objective, which can be achieved through a variety of techniques. The method starts from the general, continuing through the specific to go back to the general, to enable the students to form, first, an overall idea about the text through the maximum use of his previous knowledge, fostering the development of strategies for the perception and segmentation of the text; next, we analyze the text with the students, using syntactic, textual, and discourse analysis in order to develop skills for extracting the objective information. Finally, we return to the general, synthesizing all of the scattered information to give the students a more accurate overall view of the unit.

3.1. An Overall view Exploration

The first step, "Exploration", orients the students to use all available graphic devices, title, and subtitles, their knowledge of the source and author of the text, and their knowledge about the subject matter to make a hypothesis about what aspects of that subject will be developed by the author. The hypotheses the students are expected to make are very general: for example, given a text entitled "Professors: Ideas but no initiative", the students will have to anticipate whether the text will discuss school teachers or university professors, (the term "professor" being a false cognate in Portuguese), whether the nature of the problem will be illustrated through specific examples and which these would be, whether causes and/or consequences are discussed. The student is guided along by the teacher's questions. All hypotheses formulated by the students are considered and written on the board; none is singled out because it happened to follow closely the actual topic development in the text. The students' first independent task, the second step in the method, consists in verifying whether any of their or their classmates' suggested topics was in fact developed by the author. It is not the objective of the exploration activity to anticipate what the main ideas of the text are, only what the discourse topics might be.

In the beginning of the course we bring the students to an awareness of the importance of the title to set up expectations by presenting texts in their native language which either can be ambiguously interpreted, each interpretation being determined by the title (see Anderson et al. (1976) for experiments about expectation and recall) or, alternatively, are unintelligible once the frame of reference for the interpretation has been removed (e.g., untitled procedural descriptions of the sort "how to. . .", Bransford & Johnson, 1973).

The students' awareness of the importance of a set of expectations previous to reading for the comprehension of the reading matter is necessary both for motivation and for subsequent self-monitoring and rating of their progress, since by the second semester they are encouraged to carry on this activity with their peers or by themselves.

The important place this step has in the approach determines that, other things being equal, we select the text with the most informative title on the most topical subject.

Hypothesis Testing

The aim of the second step. "Hypothesis Testing" is to allow the students to determine whether any of the expected topics were actually developed: they are to confirm or refute their previous hypotheses through two fast readings of the text. The students must be timed in the initial stages so as to force them to scan the text just with that objective in mind, thus helping them to avoid word by word reading or reading with the aid of bilingual dictionaries, as has generally been their habit.

We prepare them for this task by showing them that they constantly infer the meaning of unknown words in their native language through their context, and that they use their knowledge of the world to interpret words which acquire their specificity only through the context in which they function (i.e., evaluatives and the so-called "contextuals", Aronoff, 1980). The use of dictionaries is encouraged only after the students have become aware of their inferencing capabilities.

The vocabulary in the original texts cannot be controlled. Adequate vocabulary inference strategies are taught in the analytic steps of the method. In this step, however, we are not interested in the particular techniques to develop such strategies, but only in removing the vocabulary as the stumbling block for the task. So, in addition to using, whenever possible, the same words that appear in the text when we write the students' anticipated topics on the board, we provide the students, before the reading, with a glossary with a few crucial words.

Feedback

"Feedback" aims at determining whether the students were able to identify the topics through their fast readings. The students usually do not have the habit of criticizing their comprehension. This activity establishes the grounds for the habit, initially with the teacher going through the list of expected topics and asking whether they were treated or not in the text. At the end of this step the students have a

clear idea of what the text is about, though they have not yet reached an understanding of the discourse as a network of relations to establish a meaning.

Topic Reading

Any combination of circumstances can lead even the non-beginner to miss the point, to mistake subject completely: highly topical subjects and memorable first hand experiences bias students in this manner.

When the students' answers to the feedback questions reveal that many of them were unable to evaluate the reading hypotheses, we include a fourth activity, "Topic reading", in which the student is directed to the specific paragraphs that develop the topic about which they are uncertain.

The second semester students have a program of extended reading as well as classroom reading, and they are expected to carry out these activities on their own. So as to decrease the possibilities of misinterpretation, specific questions which direct the student to the objective information are given.

The four steps in the global overview of the text rely heavily on the students' ability to build up expectations on the basis of their knowledge of the world. In order to understand a text, the students may not treat each new text as if it were a unique entity, separate and unconnected to what they have learnt before. Whereas the initial overview emphasizes the commonality to other experiences, the analytic part of the method in the next two steps deals with its uniqueness as a creative effort.

3.2. An In-depth Examination of Form and Function Analysis

The activities for the analysis of the text are the most diversified in the method, because the specific activity will depend both on the text and the level of the students. Three aspects of this step will be discussed below: the differences introduced in the task as the students progress towards independent reading, the nature of the specific tasks and exercises, and the place of the analysis in the sequence of activities.

1. The analysis of the text is carried out at all levels of language, and progressively moves towards focusing on the discourse as the analytic unit. For a beginner, there is more emphasis on the development of strategies for vocabulary inferencing, segmentation, recuperation of

anaphoric information and recognition of cohesive forms and their functions, always ending up with an examination of their function in the whole discourse. Once the students have developed such strategies, and unless they find a baffling linguistic problem, the analysis can proceed immediately to an examination of the functional load of the linguistic forms in the discourse.

Throughout the progression, the students must rely on their inferential process: rather than depending on the pedagogical rule of mirror image order for the analysis of a complex nominal, for example, he must decide which of the possible meanings of the form makes sense in the context and in terms of the discourse topic. The linguistic awareness the students gain in the process helps them all along the course: for example, once they have become aware of the relationship between word order and function in one aspect of syntax, it is easier to arrive at the relationships between word order and information, e.g., the functions of canonicity, topicalization.

2. The variety of exercises that can be devised to carry out the analysis is large; it must be remembered, however, that the exercises are not important in themselves, but only as building steps for the students' subsequent independence in reading. In this sense, they are both intermediate and preparatory in nature. Let us consider a few examples to illustrate this point.

Among the heuristic techniques we focus on with beginning students are segmentation strategies that permit the students to make use of the structural information: they are parsing techniques which native speakers intuitively develop as an aid to reading by their fourth year of schooling (see, for example, Gibson & Levin (1975) on eye-voice span studies). Students are often surprised at the complexity of propositional content in such structures as (1) below, since their previous experience with English has been limited to simpler sentences:

(1) "Laboratory-grown skin / based on a patient's own skin cells / is soon to be tested / by Eugenie Bell, / professor of Biology, / on patients / at Bell Israel Hospital, / Boston." (Your Skin in a Test Tube, *Technology Review*, Oct. 1980).

Students are led to the reconstruction of the propositions in full in order to decide next which of the statements is the most informative, or the most important, in relation to the topic or subtopic.

Although we are not interested either in sentence grammar or in production, there are structural and cohesive aspects which require an almost systematic treatment. Therefore, for example, we ask the students to specify a relation in the text by providing the implicit conjunction, as in (2) below

(2) "Last week the I.L.O. submitted its findings to a united Nations working group on slavery. *Its report was chilling.* It said that *more than 55 million children under 15 are currently being exploited as workers*". (Child Slavery, TIME Magazine, September 10, 1979);

we also ask them to figure out the meaning of sentences such as (3)

(3) ". . . information is a commodity *no less intangible than energy. . .*";

we may also give more advanced students a modified cloze task so as to illustrate the various functions of structural units.

In order to prepare the students for rather demanding discourse analysis (e.g. evaluating the effectiveness of the lexicon used for making a point or setting a mood) we may require either that the students identify structures interspersed in the text which do not belong to the original, or that they select the words used by the author to establish a contrast, or that they infer the meaning of a word which is not contextually transparent on the basis of the point that is being made.

Since exercises like the above are viewed as steps to building adequate reading strategies they are quickly abandoned in favor of straight identification of the functional load of the several components of the text.

3. The sequence of activities places analysis right after the students' identification of the subtopics, or conceptual units. In this manner, we can analyse a given unit as much as necessary, without the student losing sight of the fact that it is a unit, not just a series of linguistic problems. After all the conceptual units have been analysed, the unity and coherence of the text, lost because of the nature of the tasks required, must be restored by focussing on those elements whose function may be examined only in terms of the whole discourse.

Directed Reading

Directed Reading, the sixth step in the approach, consists of more complex tasks for the resolution of which the student must both analyze and evaluate globally. The global requirement usually necessitates another reading of the text, and it is for this reason that it is viewed as another step, not just as another type of analysis. In general the students must evaluate, and justify through objective examples, the mood and tone the author tried to establish.

3.3. A View Towards Reconstruction Synthesis

The last component of the approach has only one step, "Synthesis". Its purpose is to focus the students' attention back to the global features of the text, concentrating on its overall organization. Through the initial class involvement and teamwork in the production of a summary, each student is expected to gradually develop his own way of showing the relationship between content and discourse function as well as showing the hierarchical nature of content, of information, as determined by the discourse function.

4. Conclusion

During the three-year period of implementation, we have kept the basic approach, with this basic tenet, as initially developed, because of several advantages both to the teacher and to the student.

4.1. Advantages to the Teacher

Even though this is a teacher-made course, it does not require the amount of work which conventional material elaboration would require, an important factor for the teacher who would otherwise adopt a commercial textbook rather than develop his own. The advantages of creating one's own materials are many, as all teachers know: students' specific interests and needs are attended to; oversights regarding the students' specific difficulties are easily corrected.

The work involved in the preparation of the course decreases very rapidly with practice. The teacher must select the material, preidentify possible linguistic difficulties relevant to comprehension, analyze the interplay of form and function in the discourse unit, and the content organization so as to determine how to treat them. It is a circular process since both discourse and organization aspects must be taken into account in the process of text selection.

A second advantage to the teacher is that the student is easily motivated, first, because he can participate in the selection of reading materials, and, second, because of the wide range of activities he can engage in. In our experience, students become self-motivated as soon as they begin to notice changes in their reading skills. When using other approaches, we found that motivating the students for a special purpose course was difficult, for, in spite of both their history of failure with General English courses, and the specific needs they have, they still prefer learning to speak rather than to read.

With this approach it is also easy to keep track of the students' rate of progress through class observation of their participation in the

activities. Particular students' limitations are detected at the very beginning and subsequent activities can be planned taking these into consideration. Furthermore, certain types of errors, in addition to alerting the teacher to the students' problems, have a great pedagogical value, since they make the students aware of misinterpretations which preconceptions can produce.

4.2. Advantages to the Students

We have presented a flexible methodology which provides a mechanism for self-correction through feedback and which can be used by the students in other situations.

The course has had good results, as measured by reading tests. In these tests, the students must answer inferential questions and make a structured summary of the information in the text. Knowledge of structure and vocabulary is not tested, except indirectly, through the inferences and synthesis they make.

Students self-motivation, mentioned in 4.1, results from confidence in acquired foreign language reading skills. In course evaluation questionnaires, students frequently report that they feel they have gained the necessary skills to read their course texts, and that they use these skills in their native language reading as well. The transferability of the skills is, to us, the clearest indication that the objective of the course, helping the students develop adequate reading skills by tapping already developed cognitive processes, is being achieved.

* ACKNOWLEDGEMENTS

This is a revised version of a paper presented at the 6th AILA World Congress, in Lund, Sweden on August 12, 1981. We would like to thank Anthony Deyes and Eni Orlandi for their helpful comments and suggestions.

NOTES

1. The classroom situation has been characterized as one of the greatest impediments to achieving authentic language use. We think it is possible to achieve it if the student selects his own reading matter: once the student is interested in a specific type of information, he may either go to the library, or come to the language classroom. The motivating potential of the text hence is not lost.
2. Since, in our view, discourse analysis could never be limited to a *purely* formal analysis, the word "functional" might seem

redundant. We use it to emphasize the methodological nature of the approach we propose.

3. Orlandi (1981) presents a proposal for discourse analysis in which the unit of analysis is the text, and discusses fully the methodological and analytic implications of such an approach. Here we maintain the more pedagogically useful distinction between text and discourse proposed by Widdowson (1973, 1978), Coulthard (1977). This characterizes the distinction in tasks proposed to the student who works out relations between sentences, before he can proceed to an examination of their function in the discourse, i.e., how they make the text coherent.

REFERENCES

1. ADAMS, Marilyn J. and COLLINS, Allan. "A Schema-Theoretic View of Reading". In: FREEDLE, R.D. (ed.), *New Directions in Discourse Processing*. New Jersey, Ablex, 1979.
2. ANDERSON, R.C. et al. "Frameworks for Comprehending Discourse". Technical Report 12, Urbana, Ill.: Center for the Study of Reading, 1976.
3. ARONOFF, Mark. "Contextuals". *Language* 56, 4, p. 744-758, 1980.
4. BATES, Elizabeth and MCWHINNEY, Brian. "A Functionalist Approach to the Acquisition of Grammar." In: OCHS, E. and SCHIEFFELIN, B. (eds.) *Developmental Pragmatics*. New York, Academic Press, 1979.
5. BRANDSFORD, J.D. and JOHNSON, M.K. "Considerations of Some Problems of Comprehension." In: CHASE, W. G. (ed.) *Visual Information Processing*. New York, Academic Press, 1973.
6. BROOKS, Cleanth and WARREN, R.P. *Modern Rhetoric*. New York, Harcourt Brace Jovanovitch, 1972.
7. COULTHARD, Malcom. *An Introduction to Discourse Analysis*. London, Longmans, 1977.
8. GIBSON, Eleanor J. and LEVIN, Harry. *The Psychology of Reading*. Cambridge, Mass., The MIT Press, 1975.
9. GRIMES, Joseph E. *The Thread of Discourse*. The Hague, Mouton, 1975.
10. HALLIDAY, M.A.K. and HASAN, R. *Cohesion in English*. London, Longmans, 1976.
11. MACKAY, R. and MOUNTFORD, A.J. "The teaching of English for Special Purposes: Theory and Practice." In: *English for Special Purposes*. London, Longmans, 1978.
12. ORLANDI, Eni P. "Funcionamento e Discurso". In: *Sobre a Estruturação do Discurso*. Campinas, IEL-UNICAMP, 1981.

13. TANNEN, Deborah. "What's in a Frame? Surface Evidence for Underlying Expectations". In: FREEDLE, R. O. (ed.), *New Directions in Discourse Processing*. New Jersey, Ablex, 1979.
14. VYGOTZKY, L. S. *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1968.
15. WIDDOWSON, H. G. *Teaching Language as Communication*. Oxford, Oxford University Press, 1978.

VERBAL AGREEMENT DIFFERENCES IN SPOKEN AND WRITTEN BRAZILIAN PORTUGUESE AND THEIR CONSEQUENCES FOR THE TEACHING OF COMPOSITION¹

1. Introduction

This study will attempt to show to what extent the written language is influenced by the structural patterns of spoken language with reference to the phenomenon of verbal agreement with inverted subjects. From an analysis of data obtained in recordings of informal conversations between students and university teachers, I will attempt to show that the alleged "errors", which are made by our students in their school compositions and are attributed to their incapacity to assimilate certain rules, are nothing more than a simple reflection of the spoken language of Brazil.

First, I will describe the phenomenon of verbal agreement with inverted subjects attempting to emphasize its main characteristics in the spoken and written language. I will present the results of my investigation of written language made by examining compositions of primary, secondary and college-level students, in order to show to what extent they reflect structures belonging to the spoken language.

Next, I will present the results of my investigation of spoken language made from tape recordings of members of the academic community, especially teachers and students of the Faculty of Letters, who will be responsible for the teaching of Portuguese in our primary and secondary schools. The description of this code is important in

itself and in its pedagogical relevance to the extent that it can serve as a basis not only for the formulation of contrastive exercises of the spoken and written language (which will allow the student to improve his use of the written code) but also, and principally, for a possible change in attitude of the teacher in relation to language phenomena.

Finally, I will present hypotheses for the interpretation and analysis of these data, with the hope of contributing to the creation of an adequate methodology for the teaching of composition.

2. The analysis of the problem

2.1. Sentences like the following:

- (1) "Acabou as férias"
v. sing. NP plural
"The holidays have ended"
- (2) "Saiu as notas de matemática"
v. sing. NP plural
"The grades in mathematics were posted"
- (3) "Na Pecado Original chegou roupas linhas"
v. sing. NP plural
"Lovely clothes have arrived at the "Original Sin Boutique"
- (4) "Outro dia eu fiz um bolo e sobrou quatro claras"
v. sing. NP plural
"The other day I made a cake and four eggwhites were left over"
- (5) "Nessa minha pesquisa vai entrar tópicos"
v. sing. NP plural
"Topics are treated in my research"
- (6) "Está em discussão as áreas da pós-graduação"
v. sing. NP plural

when they appear in school compositions, would surely be marked as "errors" by a Portuguese teacher, because of faulty agreement of the verb with its respective inverted subject. The above sentences would correspond in written "good portuguese" to the following sentences:

- (1') "Acabaram as férias"
V. pl. NP plural
- (2') "Saíram as notas de matemática"
V. pl. NP plural
- (3') "Na Pecado Original chegaram roupas lindas"
V. pl. NP plural
- (4') "Outro dia eu fiz um bolo e sobraram quatro claras"
V. pl. NP plural
- (5') "Nessa minha pesquisa vão entrar tópicos"
V. pl. NP plural
- (6') "Estão em discussão as áreas da pós-graduação"
V. pl. NP plural

Frequently, the native language teacher tries to "correct" these "errors" through structural exercises which present an adequate context for the production of the agreement, and through other corrective mechanisms which are based on notions of "correct" and "wrong", "good usage" and "bad usage", in an attitude which valorizes "gramatical correction". Most of the time, this attitude reflects a frequent tendency to subordinate linguistic fact to certain traditional doctrines established "a priori", and a denial of demonstratable linguistic phenomena. That is what typically happens in the phenomenon of verbal agreement with inverted subjects. Normative Grammar established, in general terms, that verbs should agree in number and person with subjects, whether they come after or before the verb. This, however, is not what is found in the material that I have examined, 200 college entrance examination papers, 130 compositions at the primary school level (*Primeiro Grau*) and 40 compositions at the secondary level (*Segundo Grau*). Sentences (7) – (10) below were taken from such compositions and examination papers, which show frequent lack of agreement with inverted subjects for verbs such as *começar* ('to start'), *acontecer* ('to happen'), *surgir* ('to appear'), *chegar* ('to arrive'), *ocorrer* ('to occur'), *aparecer* ('to appear'), *sumir* ('to disappear'), *sair* ('to leave'), *entrar* ('to enter'), *terminar* ('to end'), *acabar* ('to finish'), *faltar* ('to lack'), *sobrar* ('to be left over'), among others. For example:

- (7) ... "aí então começa os maiores problemas"
V. sing. NP plural
- "Then the biggest problems begin"

- (8) . . . "ficamos às vezes temerosos quando acontece esses momentos"
V. sing. NP plural

"At times, we get scared when these moments happen"

- (9) . . . "e é por isso que surge as brigas". . .
V. sing. NP plural

"and, for this reason, the arguments come to surface"

- (10) . . . "quando chegou ao engenho suas primas francesas". . .
V. sing. NP plural

"When his french cousins arrived at the plantation"

In cases of agreement for such verbs as *existir* ('to exist'), for which the post location of the subject is virtually always obligatory, the occurrence of the lack of agreement is far more prevalent, as exemplified in sentences (11) and (12):

- (11) . . . "existe poucas vagas"
V. sing. NP plural

"There are few places"

- (12) "Um indivíduo não pode conseguir êxito, quando não existe meios para consegui-lo".
V. sing. NP pl.

"An individual cannot achieve success, when there are no ways to achieve it"

In examining the material I observed three categories of compositions:

a) compositions which presented the "correct" verb form whenever the verb was followed by a plural subject NP; b) compositions which did not contain a single case in which the agreement was "correct" in accordance with established grammatical norms; and, between these two extremes, c) compositions which showed both cases of agreement and non-agreement with the same verb in the same paragraph, as shown in example (13):

- (13) "Mas já pensou, se só existisse escolas particulares (. . .) mas
V. sing. NP Plural

graças a Deus existem as escolas estaduais". . .
V. pl. NP plural

"But have you thought, if there were only private schools
(. . .) but thank God there are state schools". . .

This could be attributed to a variation of the rule, which fluctuates in accordance with the degree of formality of the situation. This was not, however, the case of these compositions. The situation was formal by definition; as an exercise in which a grade would be given, the students tend to write in a style as close to the formal as they can manage. It can be argued that the student isn't aware of this formality, and consequently mixes the oral and the written codes. Or it could be stated that the student is simply transposing the oral code onto paper without bothering about "correctness". However, I believe that these suppositions do not invalidate the results of my research. If this phenomenon had been detected only in compositions produced by elementary school pupils, in which the use of the written code might still be considered a novelty for the student, then yes, one could come to one or the other of the conclusions above. Yet this phenomenon continues to appear in compositions throughout the secondary and at the university levels after at least eight years of continual exposure to the norms of the written code, and thus cannot be attributed to the inconsistency or incapacity of the student to perceive the formality of the situation.

On this point, it should be emphasized that all the written language texts which I examined can be considered formal style. It is known that the written code itself is more formal the oral code, even though varying degrees of formality exist in both. However, no informal written language text (messages, personal letters, etc.) was examined (and in these it is expected that more cases of the phenomenon in discussion appear). For that which I proposed in this study, I will consider sufficient the examination of formal style texts, since, in these, the phenomenon was satisfactorily detected. In other words, even in the use of a formal style in written form, in which one tries for clarity, precision and "correctness", the student still fails to make the verb agree with the inverted subject.

I will now describe the contexts for occurrence of the inverted subject in the compositions examined, in order to demonstrate the behavior of the verbal agreement rule in specific contextual situations. First, I verified that all the verbs with which the inverted subjects occurred could be arranged in two major semantic groupings: a) that of verbs which express affirmation or negation of existence, such as *existir* ('to exist'), *surgir* ('to appear'), *acontecer* ('to happen'), *aparecer*

('to appear'), *ocorrer* ('to occur'), *entrar* (fazer parte de, meaning 'to come to be'), *sair* ('to be out in the sense of appear'), *sobrar* ('to be left over'), *faltar* ('to lack'), *restar* ('to be left over in small quantities'), etc. And still verbs like *nascer* ('to be born'), *despontar* ('to come out'), and *morrer* ('to die'), *terminar* ('to end'), *acabar* ('to finish', 'to cease to exist'); b) that of verbs which indicate movement such as *entrar* ('to enter'), *sair* ('to leave'), *chegar* ('to arrive'), *ir* ('to go'), *passar* ('to go by'), and others.

The verb *estar* (which indicates temporary condition) can be included within the first semantic field when occurring with an adjective (or participle) or an adverbial phrase like in sentences (14) – (16):

- (14) "Está iniciada a vida nos estudos"
V. sing. NP singular

"His student career has begun"

- (15) "Teve uma época que estava em crise aquelas espingardas"
V. sing. NP plural

"There was a time when those rifles were fashionable"

- (16) "Aqui estarão mil candidatos com o mesmo objetivo"
V. pl. NP plural

"Here there will be a thousand candidates with the same objective"

Passive constructions present another context which is worth mentioning. The verbs cited until now are, on the whole, considered by normative grammar as intransitive. According to normative rules only intransitive verbs are permitted inverted subjects. However, besides this not being true for reasons that are not worth mentioning here, in the compositions examined the inverted subject occurs with passive constructions (superficial subjects, of course), mainly when the NP agent is not present. For example:

- (17) ... "lá foram servidas as bebidas"
V. pl. NP plural

... "The drinks were served there"

- (18) ... "quando são realizadas as provas dos vestibulares"
V. pl. NP plural

... "When the college entrance examinations take place"

As for the NPs which are placed after those verbs cited above, there are two considerations to make: 1) with verbs in the same semantic field as *existir* ('to exist'), the NPs do not possess the semantic function of AGENT, according to Jackendoff 1972: "The Agent NP is identified by a semantic reading which attributes to the NP will or volition toward the action expressed by the sentence"². The same happens with some movement verbs, such as *cair* ('to fall') in the sentence below:

(19) ... "e caiu todos os pratos no chão". . .
V. sing. NP plural

... "and all the dishes fell on the floor" . . .

In this case the NP subject possesses the feature [- animate], obviously not having the semantic function of agent; 2) the marked/non-marked opposition as to the number of inverted NPs should take on the singular or plural form of the verb, in accordance with established Portuguese normative grammar. However, in the compositions examined, when the inverted NP is marked as to its number (i.e. plural), in general the agreement is not made. Let's compare, for example, sentence (19), in which the inverted NP *todos os pratos* ('all the dishes') is marked, with sentence (20), in which the inverted NP *o ar de velhice* ('the smell of old age') is unmarked:

(20) "Outrora muito cheia (a cidade), mas com o passar dos anos foi deixando cair³ o ar de velhice dentro das casas"
V. sing. NP sing.

2.2. I will now discuss my examination of recordings of informal conversations (in a total of six hours of these recordings) among persons with university background. In these, the occurrence of the same contexts encountered in the written language were observed. However, for the spoken language, there are other verbs which fall into the same semantic category as those already cited for the written language, which are though by nature more informal (perhaps slangy). Among them are *pintar* ('to appear'), *michar* ('to disappear'), *bater* ('to happen'), as in the sentences (21) – (24):

(21) "Hoje pintou uma grana"
V. sing. NP sing.

"today I had a windfall"

- (22) "pintou as lembranças daquele tempo"
V. sing. NP plural

"I was struck by memories of that time"

- (23) "bateu saudades e eu vim"
V. sing. NP plural

"I suddenly felt I missed you, so I came"

- (24) "michô o negócio lá em casa sábado"
V. sing. NP sing.

"Our plans didn't come off at home on Saturday"

This difference, however, is irrelevant, since all these verbs fall into the semantic field of *existir* ('to exist'). What is important to mention here is that in spoken language the same phenomenon found in the written language — the lack of agreement of verbs with inverted NPs — is verified. Note that there is a difference between these two registers with respect to the degree of stylistic formality, which results from the greater or lesser formality of the situation. However, not even this factor served to determine whether or not the verb would agree with its inverted NP subject. In other words, in the spoken language, informal situations also occur in sentences in which the agreement of the verb with the NP subject was made, as well as sentences in which the agreement was not made, as we can see in sentences (25) and (26) below:

- (25) "Faltaram livros"
V. Pl. NP plural

"There weren't enough books"

- (26) "Está faltando mesmo condições de alimentação"
V. sing. NP plural

"There really weren't conditions for a healthy diet"

In order to test this factor of the formality of the situation and to compare with the register presented in the recordings, I observed the speech of persons on television programs, which, by their nature, present a more formal situation than the recorded conversations. An interesting fact emerged. A football commentator, when narrating a

The greater part, if not all, of the NPs that occur with verbs mentioned here do not manifest the semantic function of *agent*. Consequently, the student, accustomed to identifying the *functional notion of subject* with the *semantic function* of agent, cannot recognize those NPs used as subjects, and, therefore, would not effect verb agreement.

If it is intended to maintain the analysis of these inverted NPs as being subjects (a solution which I do not consider satisfactory), it is necessary that the teacher explain to the student the other semantic functions that a NP subject can take on, for example, THEME, SOURCE, etc. This, however, will not solve, in my opinion, the question of lack of agreement with the inverted subject, since other NPs can occur in other sentences with the function of theme, for example, and even so will still not be considered as subjects. The same is valid for the function of AGENT.

A fourth hypothesis – one that I consider more satisfactory, at the moment, to explain this phenomenon (and consequently as a basis for the methodology of teaching composition) – is based on the proposal of Perlmutter (1976) for Portuguese, which states that there is a loss of the “status” of subject on the part of the inverted NP. The lack of verbal agreement in these cases is a strong indication in favor of Perlmutter’s theory. Besides the evidence presented by the data collected in compositions and recordings of informal conversations, I tested some speakers to verify this hypothesis. Sentences were presented to them like the type of (23) (which I repeat) and (32):

- (23) “Bateu saudades e eu vim”
V. sing. NP plural

“I suddenly felt I missed you, so I came”

- (32) “Pintaram uns grilos na minha cuca”
V. pl. NP plural

“I had a bad head”

I asked them to choose the subject of these two sentences. I received answers like “eles” (‘they’), “alguém” (‘someone’), “sujeito indeterminado” (‘undetermined subject’), “sujeito inexistente” (‘non-existent subject’); I did not receive answers, however, that identified the NPs *saudades* and *uns grilos* as subjects of the two sentences, as is postulated by normative grammar.

A possible explanation for the fact is perhaps related to the speaker’s strategy for recognizing the NP object, which would be every

NP which comes after the verb. This, in a certain way, reinforces Perlmutter's theory. These downgraded NPs, that is, the inverted NPs, are no longer subjects (in whatever definition of subject). And if this is the case, there is no longer any reason to make agreement; and that is what the data suggest.

There is yet another hypothesis to be raised: on inverting the subject NP, the focus of interest of the speaker no longer concentrates on the subject, but on the predicate, that is to say, on the fact itself. This is more easily perceived in passive constructions, even if the verbs presented here are not employed. If the student does put that which he wishes to emphasize at the beginning of the sentence, it is no longer necessary for him to worry about what will come afterwards, when writing or speaking. Consequently, there will be no agreement of the verb with any NP which follows it.

As for the occurrence of some cases of agreement in the compositions, or even in the recordings, they can be explained as *consequences of the imposition of normative grammar*. The preoccupation with "talking right", or "writing right" frequently influences the inflexion of verbs that grammar defines as impersonal — that is, verbs which have no subject — which reflects the attitude of hypercorrection on the part of the person speaking or writing. This is the case of constructions with the verb *haver* ('there to be'), with existential meaning, as in sentence *b* of (33), whose form is "wrongly" inflexioned (according to normative grammar):

- (33) a. Houve dúvidas na escolha dos candidatos"
V. sing. NP plural

"There were doubts about the choice of candidates"

- b. *Houveram dúvidas na escolha dos candidatos"
V. pl. NP plural

"There were doubts about the choice of candidates"

But, at the same time that one demands of the student agreement of verbs like *existir* ('to exist'), *acontecer* ('to happen') with the inverted NP, by considering these NPs as subjects, the student is prohibited to conduct himself in a similar manner with the verb *haver* ('there to be'), when the latter pertains to the same semantic field of *existir* ('to exist'). The sentence structure is the same, the meaning of the verbs is the same, as is shown by comparison of (33a–b) with (34a–b):

- (34) a. Existiu dúvidas na escolha dos candidatos
V. sing. NP pl.

b. Existiram dúvidas na escolha dos candidatos
V. pl. NP pl.

In this manner, the strategy of correction of compositions will depend on the analysis of this fact. If the NP which follows the verb is considered a subject, the agreement should be effected in the two cases (if it is decided that there must be agreement); or, on the contrary, it should be effected with neither of the verbs; therefore, correction by the teacher is not proper.

3 – Conclusion

We have seen, in this paper, that important aspects of the spoken code of Portuguese in Brazil are neglected by grammarians and consequently, by school teachers in their methodology of teaching composition. The phenomenon here presented is manifested in the written code as a reflex of the reality of the fact in the spoken code. Certain corrections made by teachers on the students' compositions many times are not based on scientific knowledge of the reality of the spoken language, but reflect an attitude of subservience to precepts established "a priori". There is not a strategy of comparison, on the part of the teacher, of the written code with the spoken code, to the end that both, teacher and student, come to a reflection about the facts of the language. The normative character, which imbues the task of teaching, prevents the teacher from perceiving typical phenomena of the spoken language which are manifested in written language.

The awareness of spoken language, as well as redefinition of such terms as "subject of" based on this spoken reality of language, are essential conditions for any methodology in teaching composition. The exercise of written language in the classroom cannot continue to be enclosed in this normative character, without corresponding in the first place to spontaneous manifestations of the language, that is, spoken manifestations. It is this spoken reality of the language that must serve as a matrix for the teaching of other linguistic modalities, which will reduce, without doubt, inhibitions or aversions on the part of the student, when he comes to writing a language which he feels he has already mastered. It is vital that we develop a methodology for teaching composition, which finds its roots *within language as it exists*, and not outside of it.

NOTES

1. This work, accomplished with the financial assistance of the CNPq, was presented at the Sixth Congress of the Association Internationale de Linguistique Appliquée – AILA 81, Lund, Sweden, in

August, 1981.

2. Jackendoff, 1972, op. cit., p. 32.
3. The verb *cair* ('to fall') has an existential sense here, signifying *aparecer* ('to appear'), fitting, therefore, into the semantic group of the verb *existir* ('to exist').

REFERENCES

1. JACKENDOFF, Ray S. *Semantic Interpretation in Generative Grammar*. Cambridge, Mass., The MIT Press, 1972.
2. LEMLE, Miriam & NARO, Anthony. *Competências básicas do Português*. Rio de Janeiro, MOBREAL, Fundação Ford, 1977.
3. PERLMUTTER, David M. "Evidence for Subject Downgrading in Portuguese". In: SCHMIDT-RADEFELDT, Jurgen (ed.). *Readings in Portuguese Linguistics*. Amsterdam, North-Holland Linguistic Series: 22, 1976.

APPENDIX

Verbs which occurred with inverted NP subjects in the compositions and tapes examined

abrir	estar	+ adjetivo + particípio + gerúndio	provar
acabar(se)			quebrar
acender(se)			reatar
achar-se	estourar		sair
acontecer	estragar		sobrar
alternar-se	estudar		sobreviver
apresentar-se	existir		sujar
aproximar-se	faltar		sumir
atrasar	fazer falta		surgir
aumentar	ficar		ter
bater (= acontecer)	importar		terminar
bastar	iniciar		vencer
cair	ir		verificar-se
chatear	inscrever-se		viajar
chegar	instaurar		vir
circular	levantar		voltar
(re)começar	mandar		
constar	micchar		
correr	morrer		
crescer	nascer		
dar	ocorrer		

descer
desmanchar-se
diminuir
encontrar-se
entrar
escapar

ocupar
pagar
passar
pensar
persistir
pintar (= aparecer)

*A PROBLEM IN TEACHING A FIRST LANGUAGE:
TOPICALIZATION IN ORAL PORTUGUESE¹*

One of the problems involved in learning to write is the interference of oral language structures. Students tend to translate oral structures directly into the written language. Usually, however, the written tradition is more conservative than the oral and many innovations which appear in colloquial language are not accepted in compositions. More often than not everything which is new in written language is considered by teachers as error, and because there are so few studies of colloquial Portuguese, they do not know why the students tend to use some types of sentences instead of others. The importance, then, of the description of oral language structures is evident, since if the teachers do not know the structures of oral language themselves they cannot understand many of the difficulties their students have in the process of learning how to write. To change this status quo, we have to know first the reason why the student uses the structure he does. To accomplish this it is therefore necessary that we observe and describe the structures of oral language. Then, we may proceed and make contrastive studies between oral and written language in order to help the teacher to design a pedagogy for teaching composition.

My purpose in this paper is to call attention to a problem which exists in Portuguese, but which may exist in other languages as well, since the ignorance of oral language structures, or the prejudice against colloquial registers is not a privilege of those working in my country. As a result of ignorance and prejudices, when teachers find in their students' compositions a type of sentence which is not usual in written

language they tend to consider it an error. Sometimes, as it occurs today in Brazilian Portuguese, the structure may be so different from those they are familiar with that they think the student who uses it "does not master the correct thinking patterns".

I want to study, in this paper, a type of sentence which is very common in colloquial Portuguese, even among educated people, but which is not accepted in written language, and when used in compositions, it is considered an error, "bad Portuguese", "without logic", "without structure", etc. Teachers do not understand why their students use such structures, and they are completely at a loss when confronted with them. Students do not know either why they "err" and are equally confused. However, when we observe oral language, these structures are completely natural and when we ask educated native speakers about them, they say: "We say this". Some examples, used by the author 'spontaneously' in real situations of speech, are listed in (1).

- (1) a) Essa casa bate muito sol. "This house is very sunny"
This house strikes much sun.
- b) A belina cabe muita gente. "Many people fit in this car"
The car fits many people.
- c) Essa janela não venta muito. "This window is not
This window does not blow much wind. windy"

The reaction of educated people to sentences such as these in written language is that they are not correct, and they must be replaced by the sentences listed in (2).

- (2) a) Nessa casa bate muito sol. "This house is very sunny"
In this house strikes much sun.
- b) Na belina cabe muita gente. "Many people fit in this car"
In the car fit many people.
- c) Nessa janela não venta muito. "This window is not
In this window does not blow much wind windy"

When consulted, native speakers think that those sentences in (1) are related to the sentences in (2), which are accepted in written Portuguese. But the fact is that in colloquial Portuguese both constructions are used and their meaning is different. The sentences in (2) are sensed as more neutral, more impersonal than the sentences in (1), where the first NPs are in a topic position. We could analyze the

sentences in (1) as a result of a transformation of topicalization which changes the adverbial into the subject of the sentences and deletes the preposition in the process. Notice that the sentences in (1) have a surface structure like a SVO sentence. Teachers do not accept the sentences in (1) because in written language the verbs *bater* and *caber* do not admit subjects like *casa*, *carro*. *Ventar* is subjectless. However, the same phenomenon occurs when we say “*João é difícil de entender*” ‘John is difficult to understand’, in which *João* is topicalized and corresponds to “*É difícil entender João*” ‘It is difficult to understand John’. As this topicalized sentence is accepted in written language, teachers do not say they do not “have structure”.

It is my intention (in this paper) to discuss these and other similar sentences and to show that it is important to understand their structure if we want to assist Portuguese teachers in their task of helping their students to master the structures of written language.

An explanation for similar English Ss has been proposed by Lakoff (1977) based on the theory of prototypes². He thinks there is a prototypical agent-patient subject S which has a cluster of properties, like:

- 1) “There is an agent, who does something;
- 2) There is a patient, who undergoes a change to a new state;
- 3) The change in the patient results from the action by the agent;
- 4) The agent’s action is volitional;
- 5) The agent is in control of what he does;
- 6) The agent is primarily responsible for what happens (his action and the resulting change)”.

Lakoff lists fourteen properties, but he declares that “of all the agent properties that typically pair with subjecthood”, “primary responsibility is the most central”.

For him, in the English S (3) below, *car* would be the subject (he calls it a patient subject) because “the properties of the car are more responsible for the way it drives than is anything the agent does” (p. 248).

(3) This car drives easily.

He shows the pairing of subjecthood with primary responsibility as a gestalt. When the patient is more responsible by what the verb conveys it becomes subject also.

This explanation via cognitive psychology is very attractive, indeed. If we try to apply it to the Portuguese Ss in (1) we see that the

native speaker feels the first NP as also somehow responsible for what the verb conveys. "Essa casa" (this house) is a well built house, and this is the reason why it receives so much sun. When this S was said, the speaker's intention was to praise a quality of her house. And this is what distinguishes this structure from the other, in (2), in which this responsibility is not present. "A belina" (the car) is responsible also by "fitting many people" since it is a spacious car. At the same time, the window is responsible by not entering too much wind in the the car, since the window in question is a very small one.

However, the similarity between the Ss in (1) and (3) do not go much further. They are different in some points. First, the English S has what Lakoff calls a "patient subject", and corresponds to an active S like (4), with an agent, an active verb and an object:

(4) Someone drives this car easily.

None of Portuguese Ss in (1) corresponds to an active S like in English. We have a Portuguese type of S which corresponds to (3), which is (5), but I am not interested in it now.

(5) Este carro vende bem.

Ss in (1) do not have a "patient subject" like (3) and (5). Another difference is that to the transitive verb in (4) corresponds an intransitive verb in (3) and (5), in which cases there are no objects since the object of (4) became the "patient subject" of (3) and (5).

Consequently, the only real similarity between Ss in (1) and in (3) is the fact that the first NP in the former Ss have the responsibility of what the verb indicates. S (1c) has one more similarity with the S analysed by Lakoff, i.e., *ventar* "to blow wind" is intransitive. However, there is a peculiarity in *ventar* which does not exist in "sell": *ventar* is a subjectless verb in Portuguese – it does not have, normally, subjects. However, in (1c), *ventar* shows up with an (apparent) subject: *janela*, "window".

The other Ss, (1a) and (1b), have an apparent SVO structure but the verb *caber* 'to fit' is usually intransitive in Portuguese and *bater* is not usually used as a verb preceded by an agent and followed by an object, either.

We see, then, that these Ss are not "canonical" SVO Ss, as can be also seen from the fact that they do not admit Passive transformation. (6) is ungrammatical:

- (6) *Muito sol é batido nessa casa.
Much sun is stricken on this house.
*Muita gente é cabida nessa belina.
Many people is taken in this car.

We can conclude then that these Ss are only apparently of the SVO type and at least this is a challenge for an analysis which supposes that the first NP in these Ss is a subject.

Turning to the "responsibility" of the subject, we see that this fact is found in Ss like (7), in contrast with (8).

(7) João parece estar doente. "John seems to be sick"

(8) Parece que João está doente. "It seems that John is sick"

We feel that the difference between (7) and (8) is that (8) is impersonal: we know that *John* is sick by some fact which can be independent of John. In (7) there is something in John which shows that he is sick. There is a relation between *John* and the verb in (7) which is absent in (8).

The same happens with the following examples:

(9) O jaboti dá pra ver (ser visto) de noite.

"The turtle is possible to be seen at night"

(10) Dá pra ver o jaboti de noite.

"It is possible to see the turtle at night"

S (9) was said as an answer to an objection made by me to my son, who was searching his pet animal in the dark. He used this sentence to show that, thanks to the color of the animal, he could find it in the dark. If he used (10), the visibility could be due to any other cause. In (9) the responsibility of the animal in its visibility is marked.

Sentences like (7) and (9) have been studied by generative grammarians who analyse them as the result of a transformation of topicalization, in which the subject of the embedded S in (7) and the object of S (9) are raised to topic position in the S.

If we do not follow transformational theory and adopt a surface grammar approach we do not need to analyse these Ss as subject and predicate structures, but simply as another type of S, namely topic-comment structures. In a previous paper, Pontes (1980), I tried to show that in Portuguese we have this type of Ss and, based on Li & Thompson (1976), that they should be analysed as such, and not as transformations of subject-predicate Ss. Chafe (1976) calls attention to the fact that in Chinese and other topic prominent languages, the locative can be the topic and in such cases the preposition is not necessary as it is in English. In Portuguese things happen as in topic-prominent languages. It is therefore quite normal in oral Portuguese to find a S like (11):

(11) A casa onde mora a Betânia tá todo mundo doente.

“The house where lives Betania everybody is sick”.

This construction, as pointed out in my previous paper, is similar to the Chinese Ss with locatives as topics, as described by Li & Thompson (1976). With respect to the Ss in (1) we see that locatives are exactly in topic position. The fact that they are in some way responsible for what follows, shows that responsibility is not a property of subjects only, as can be seen in examples (7) and (9), in which the topic is responsible for what the verb conveys.

I propose, then, to analyse Ss as (1) as topic-comment S, not as SP sentences for the reasons presented. As I have shown, this analyses accounts for the fact these sentences do not behave like other SVO sentences.

Besides, the subjects responsibility (Lakoff's) explanation is not sufficient for explaining other Ss in Portuguese, which have the same structure of Ss (1), but in which we cannot see any “responsibility” of the subject:

- (12) a) **Esse rádio estragou o ponteiro. “This radio has damaged its hand”**
- b) **O jasmin amarelou as pontas. “The jasmin tree has made its points yellow**
- c) **Meu carro furou o pneu. “My car blew its tire”**
- d) **Carlos cresceu o nariz. “Carl has grown his nose”**

These Ss, like (1) Ss, have the apparent SVO structure, but they do not undergo passive T either. There is no semantic relation between the apparent “subject” and the verb, since although the verbs are active, the apparent subjects could not perform the actions expressed by them. These Ss correspond to Ss like those in (13):

- (13) a) **O ponteiro do rádio estragou. “The radio's hand was damaged”**
- b) **As pontas do jasmin amarelaram. “The jasmin's points became yellowish”**
- c) **O pneu do carro furou. “The car's tire blew up”**
- d) **O nariz do Carlos cresceu. “Carl's nose grew”**

Ss in (13) have a subject formed by a NP with a partitive followed by an intransitive verb. As we can see from (12) it is the partitive which is in topic position. Partitives in topic position are very common in topic prominent language, as described by Li & Thompson (1976) and Roberta Barry (1975). Another important characteristic which deserves to be mentioned is that the subject of the intransitive verb in (12) appears in topic sentences in a postposed position, looking

like an object (See *o ponteiro*, in (12a), *as pontas*, in (12b), *o pneu* in (12c) and *o nariz* in (12d)). This fact is similar to the one reported by Givón (1979), that in some languages, including Romance, "topic-shifting of objects also results in a variant VS order in the rest of the clause, as against the neutral (and more innovative) pattern of SV" (p. 82).

We see, then, that these Ss are only apparently SVO. It is mainly the surface order of elements which makes us think of them as SVO. In Portuguese there is one more argument, however, which could favour the interpretation of the first NP as subject: it is the question of agreement. In Portuguese, the verb agrees with the subject of the sentence. Agreement could be a factor for decision, if we could show that the verb in (12) agreed with the second NP, which corresponds to the postposed subject. This could be a "proof" that the first NP is definitely not the subject. Unfortunately, in contemporary Portuguese, agreement is disappearing, and one case in which the absence of agreement is most noticed, is when the subject is postposed.

One should not take the fact that it is possible for the verbs in (12) to agree with the first NP to be a "proof" that the first NP is the subject, since the agreement rule in Portuguese could be formulated as being simply between the first NP and the verb. Anyway, agreement is a very weak argument, since this rule tends not to be applied, in some cases, and as far as topics are concerned there is an oscillation, which has been for long registered in traditional grammars. These teach us that both forms are correct in the following case (a classical example of topicalization):

- (14) As flores $\left\{ \begin{array}{l} \text{parece que murcharam.} \\ \text{parecem} \end{array} \right.$ "The flowers seem to have faded"

The only example I have of colloquial Portuguese in which the verb agrees with the postposed subject is (15), but the speaker was in doubt, when she uttered the S:

- (15) Esta casa, floriram as bougainvilles antes do tempo.
This house, flourished the bougainvilles before time.

It is important to notice the intonational break after the topic in (15). The Ss I am studying in this paper do not have this intonational break, which is a characteristic of many topic-comment Ss I studied in my previous 1980 paper. This break is optional in TC Ss, but when it is present, it marks the S as a TC S. As the problem of agreement was also examined in my previous paper, I want now to speculate why the speaker uses the structures in (12) instead of structures in (13). What we see in all of the Ss in (12) is that the speaker chooses to put in topic

position what corresponds in meaning to the totality of an object instead of its part . For example, instead of "o ponteiro desse rádio estragou" he says "Esse rádio estragou o ponteiro". This means that in every case, the whole is mentioned first and then its part. Returning now to Lakoff's article, in which he makes an attempt to explain English Ss via Gestalt psychology, I see in these Ss (12) a typical "gestalt" procedure in which the whole is enunciated first and then a comment about some part of this follows.

If the gestalt explanation for these Ss is adequate, we have the same formal structure – in this case topic-comment – which may be explained via cognitive psychology – specifically via gestalt – as responsibility of the first NP, or as the whole coming first.

Another possible explanation for these Ss is via the functionalism theory. Firbaš (1971) states that in our languages old information comes first and new information at the end of the S. It is amazing to note how this is the case in everyone of these Ss, in (1) and (12). Compare Ss in (1) with Ss in (2), and Ss in (12) with Ss in (13). We can see that one of the differences between each pair of Ss is that, in TC Ss, old information comes first, new information comes in the end.

These Ss were said in real situations. In each S the first NP, the topic, refers to some object or person which is obvious, given the pragmatic context, and which in many cases is being pointed at, which results in a structure with a demonstrative pronoun.

I am considering as old information in these Ss, that which is given by the pragmatic context and which constitutes the topic, in (1) and (12). The new information comes with the second NP, in every topic sentence (see Ellen Prince (1981) for a similar point of view on topicalization in English).

Take, for example (12a) 'Esse rádio estragou o ponteiro' – this S was said in a room, pointing to the radio, which was in the context. The new information comes in the end of the S: that the radio's hand has been damaged. The same thing happens with the other Ss in (1) and (12).

Anyway, I think that if one wants to accept Lakoff's explanation on the basis of Gestalt psychology it is not necessary to analyse these Ss as SP. To analyse Ss in (1) as having subjects only because their first NPs show some responsibility for what the verb conveys is to try to "save" the subject at any price. Lakoff lists fourteen properties of the subject. It seems to me too much effort to characterize a NP as subject only on the basis of one of these characteristics. Why shouldn't we look at these NPs as something else other than subjects? I suspect that linguists, specially generative linguists, have been too much anglocentric or at least europa-centric. We have inherited from greek-grammar, via latin-grammar, the categories subject and predicate and we do not want

to see other structures, like topic-comment, which are common in eastern languages, as possibly existing in our own languages. Furthermore, the studies on oral, colloquial registers are rare. In oral Portuguese I have shown that topic-comment Ss are very frequent and I am gathering data which show that these Ss are very frequent in written language also, and are more frequent indeed in earlier writers. Portuguese grammarians from earlier centuries list these structures as "figuras de linguagem", i.e., as expressive resources of language. I do not know why recent Portuguese grammars do not accept them, since they are very much used in advertising and even by the most respected writers. Carlos Drummond recently wrote:

- (16) "A cidade dá pra sentir o riso dos adultos. . ." (EM, 20/06/81).
The town is possible to feel the adult's laughter.

Portuguese teachers, unfortunately, do not follow the use of good writers, but the prescription of grammarians. When we show them that even the best writers use these structures in their writings, they answer that "the writer knows how to use them, in order to attain a certain effect, but the students do not know this". This attitude is based on the prejudice that the native speaker does not know how to use his language in order to communicate the most subtle "nuances" of meaning. This misbelief is being disconfirmed by everyone who studies oral language in real situations. The communicative competence of native speaker is amazing. In the analysis of the Ss studied in this paper, what I have discovered is exactly this: that the different structures (1) and (2) are used by native speaker with different goals. If the native speaker uses them knowing what he wants to communicate in oral language, why wouldn't he know how to use them in writing?

We can compare the S used by Drummond with the S used by my son (12 years old) in an oral language situation (S (9)) and see if there is any difference in expressive power. I think it is obvious that there is no difference, but it is difficult to convince Portuguese grammarians and teachers of this fact. It is a double prejudice: on the one hand the assumption that people do not know their language; on the other hand the assumption that the good writer is conscious all the time of what he uses. It is difficult to convince teachers that oral language is the "fountain" from where good writers "drink" their sentences. The more we study the structures of oral languages and their use in real situations the more we see how the native speaker is highly sophisticated in the use of his language. We see that the stylistic sophistication of good writings is present in every dialogue of anonymous people.

The non-acceptance by teachers of these structures in students' composition, is, for me, an impoverishment of the student's power of

expressions. Since SP structures and TC are not variants, but convey different meanings, the student becomes restricted to one of them while writing.

Ruth Brend (1981) says in her abstract that teachers correct individual Ss in the compositions of their students without taking much into account the immediate and remote contexts (linguistic and pragmatic) of those Ss. She affirms that "the corrections do not allow the students to say *what they wish to say*" (1981, 3). Her purpose is to show that "the native speakers of a language are usually well-versed in the presentation of themes, emphasis, phoci, etc." (id)

The main problem in teaching composition in Portuguese is not the students, but the grammatical tradition in my country, which is much too conservative and prescriptive. The prejudices are too strong and generalized and do not allow the native speaker to use his linguistic creativity and ability in the written language as he so fluently does in oral language. The students are taught from early school days that he does not know his language, that what he uses in oral language is wrong, and that he needs to learn at school how to substitute the oral structures for the accepted structures of the written language postulated by grammarians. The task is similar to learning another language. Nobody knows how to write, in the end. Gomes de Matos (1981) for example has reported the prejudices the students from Recife have in relation to their language. But I think this attitude is not peculiar of students of this region. The native speaker in general, in Brazil, even if he is a professor at a University, does not think he knows his language and does not have confidence in what he writes. The belief that Portuguese language is so difficult that nobody knows how to write it is pervasive in our society. The teachers reinforce this misbelief, each time they refuse a sentence because some grammarians for unknown reasons says that this S is not good.

These attitudes make the task of studying written Portuguese, a difficult one and they are a constant source of prejudice against low-class students, contributing in this way to maintain the "knowledge" among a few privileged as has always happened in a country where only a small number of people have the chance to study.

One of the main tasks, or perhaps the main one, of Applied Linguistics in Brazil is to fight against these prejudices, by describing the spoken language, and showing how rich it is, how people know their language and use it appropriately, and that many of these structures (as it happens with the ones I study in this paper) are completely normal and accepted in languages which have long writing tradition. Chinese and Portuguese are among these languages.

NOTES

1. Comunicação apresentada ao VI Congresso da AILA (Association Internationale de Linguistique Appliquée) no dia 11 de agosto de 1981, em Lund – Suécia. Agradeço ao CNPq a ajuda financeira que tornou possível a apresentação deste trabalho. Agradeço também Rosália Dutra e outros colegas da FALE-UFMG que contribuíram de alguma forma para esta realização.
2. I must thank Margarida Salomão for having called my attention to Lakoff's article.

REFERENCES

1. BARRY, Roberta. "Topic in Chinese: an overlap of meaning, grammar and discourse function". In: *Functionalism*, Chicago, CLS, 1975.
2. BREND, Ruth. "Linguistics and the Teaching of Composition". In: SIGURD, BENGT and STARTVIK (eds.) *Aila 81 Proceedings*. Lund, Wallin and Delholm Boktr, 1981.
3. CHAFE, Wallace. "Givenness, Contrastiveness, Definiteness, Subjects, Topics, and Point of View". In: LI, C.N. *Subject and Topic*. New York, Academic Press, 1976.
4. FIRBAŠ, Jan "On the Concept of Communicative Dynamism in the theory of ESO". *Sbornik Praci Filosofické Fakulty Brněské University*. A 19, 1971.
5. GOMES DE MATOS, F. "Attitudes of Brazilian Students Toward Regional Speech Varieties". In: SIGURD, B. and STARTVIK, J. (eds.) *Aila 81 Proceedings*, 1981.
6. LAKOFF, George. "Linguistic Gestalts". In: BEACH, W. et al (eds.) *Papers from the Thirteenth Regional Meeting*. Chicago, Chicago Linguistic Society, 1977.
7. LI, C. and THOMPSON, S. "Subject and Topic: A new Typology of Language". In: LI, C. (ed.) *Subject and Topic*. New York, Academic Press, 1976.
8. PONTES, Eunice S.L. "Da importância do Tópico em Português". Com. ao V Encontro Nacional de Linguística, PUC/RJ, 1980.
9. PRINCE, Ellen, "Topicalization, Focus Movement and Yidish Movement. A Pragmatic Differentiation". To appear in: *Papers from Berkeley Linguistic Society*.

CONSTRUÇÕES DE TÓPICO EM LÍNGUA ESCRITA

Existem certos preconceitos herdados pela tradição gramatical greco-latina que, apesar de peremptoriamente combatidos pelos manuais introdutórios de Lingüística, parecem resistir ao tempo e aparecem às vezes sub-reptícia ou mesmo claramente em trabalhos de lingüistas renomados. Um deles é o de que língua escrita, formal, seria de alguma forma "superior", à língua oral. Erica Garcia (1975) diz textualmente em seu livro que considera a língua escrita superior à oral, mais completa, etc. Givón (1979) e Elinor Ochs (1980) não o dizem em termos tão declarados mas seus trabalhos mais recentes estão informados por este preconceito, quando estudam o que Givón chama de "modo pragmático versus modo sintático" e Ochs "discurso relativamente planejado versus discurso relativamente não-planejado". Tentarei mostrar neste trabalho que as concepções de ambos estão calcadas em uma visão falsa de relação entre linguagem oral e linguagem escrita. Como as construções de tópico são usadas por ambos para comprovar seus pontos de vista, recorreré amplamente a observações que tenho realizado sobre a incidência destas construções em línguas como o português, espanhol e francês.

1. Oposição modo pragmático x sintático em Givón (1979)

Givón (1979) afirma que as construções de tópico (em que ele engloba topicalização e deslocamento para a esquerda) são típicas do "modo pragmático", enquanto que a construção sujeito-predicado é

típica do “modo sintático”. Para ele, o “modo pragmático” é anterior, filogeneticamente, ao “modo sintático”. A linguagem humana teria evoluído do modo pragmático para o sintático.

Segundo sua concepção, a sintaxe evoluiria a partir do discurso, assim como o modo sintático do modo pragmático. O que caracterizaria o “modo pragmático” seria: a estrutura tópico-comentário, a coordenação frouxa, a baixa média de expedição (delivery), a ordem das palavras governada por *um* princípio pragmático — informação velha primeiro, nova depois; a taxa um-a-um de nomes-verbos no discurso, com os verbos sendo “semanticamente simples”; nenhum uso de morfologia gramatical; entonação proeminente (o acento marca o foco de informação nova; a entonação do tópico é menos proeminente). Já o “modo sintático” teria como características, em oposição ao “modo pragmático”: estrutura de sujeito-predicado; subordinação compacta; rápida taxa de “expedição” (com um único contorno entonacional); a ordem de palavras usada para assinalar funções de caso semânticos; maior taxa de nomes sobre verbos no discurso, os verbos sendo “semanticamente complexos”; uso elaborado de morfologia gramatical; entonação mais ou menos a mesma que no modo pragmático (p. 223).

Estas dicotomias, segundo ele, existem em três pares contrastivos de comunicação humana: pidgins x crioulos, criança x adultos, linguagem formal x informal.

Ele dá um exemplo de “pidgin” havaiano, dizendo que, enquanto este parece “não ter nenhuma sintaxe”, sua pragmática ao nível do discurso é virtualmente intata. Assim, segundo ele, identificar sujeito e predicado neste pidgin é uma tarefa difícil, mas identificar a mensagem, em particular tópico e comentário — é muito mais fácil. Reproduzo aqui um pequeno trecho do “pidgin” havaiano que G. cita: “. . . Oh me? . . . Oh me over there . . . nineteen-twenty over there say come. . . store me stop begin open . . . me sixty year. . . little more sixty year. . . now me ninety. . .”. Cabe aqui uma primeira observação crítica: parece-me que o que pode ser fácil identificar neste texto é tópico e comentário do discurso, mas não vejo nele estruturas de tópico-comentário. Conforme já tratei em trabalho anterior (Pontes, 1980) é necessário distinguir tópico do discurso de *estruturas* de tópico. O próprio Givón em seu livro, desde o capítulo 2, estuda “construções de tópico-comentário”, englobando sob esse título construções que desde John Ross (1967) são conhecidas como: topicalização, deslocamento para a esquerda, sentenças truncadas, além das passivizadas, e outras. De um modo geral, em todo seu livro ele estava sendo consistente, inclusive no capítulo (o quinto) em que ele trata da sintaticização. Verifica-se neste capítulo, no entanto, um deslize, porque não me parece que se possa encontrar neste “pidgin” nenhuma construção do tipo citado. Esta inconsistência é grave, porque opor uma estrutura sintática como a

de sujeito-predicado a uma noção semântica (ao nível do discurso) de tópico-comentário é baralhar toda a questão. Quando ele diz que o sujeito é originado do tópico (1979: 209) ele usa um exemplo de construção TC: My ol' man, he rides with the Angels. \longrightarrow

Topic Pro V

My ol'man he-rides with the Angels.

Esta é uma construção que se encontra em Inglês, bem como em Português e outras línguas românicas. Aqui, vê-se que se trata de uma construção de tópico. Mas no "pidgin" citado, nem se pode identificar a *construção* de SP, nem nenhuma construção de TC. O que se pode descobrir é o tópico do discurso, que é uma noção semântica: o assunto de que se está falando. Confusões deste tipo devem ser evitadas, porque levam a um obscurecimento da questão. E no caso do trabalho de Givón, leva a prejudicar completamente sua argumentação, porque ele está comparando duas "entidades" lingüísticas diferentes.

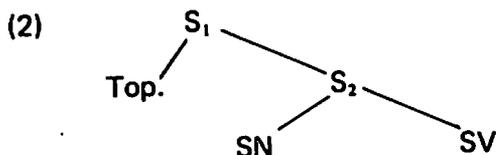
Aliás, toda a argumentação de Givón peca pela base, porque ele parte da consideração de que tópico é uma noção "discursivo-funcional" e que o sujeito é uma noção "sintático-gramatical". Mas tópico só é unicamente discursivo na acepção semântica de "assunto". No momento em que estamos tratando do tópico que aparece em sentenças topicalizadas, com deslocamento para a esquerda, ou outras que Givón mesmo arrola, já estamos tratando do tópico gramaticalizado de alguma forma. E isto é mais evidente em línguas como as estudadas por Li & Thompson (1976). Estes autores mostraram que há línguas em que inclusive o tópico é indicado não só sintaticamente, mas também morfológicamente, ou seja, há um morfema para indicar o tópico (como no Japonês).

Em Português e muitas outras línguas, o tópico é marcado pela posição na sentença, que é a primeira; pela ocorrência, muitas vezes, do pronome anafórico ao tópico; e pela entonação, que ainda não foi descrita, sendo frequente (embora não obrigatória) uma quebra entonacional depois de tópico. Veja-se o exemplo (1) (para um estudo detalhado, ver Pontes, 1980).

(1) Aquele livro, eu coloquei ele na estante agora mesmo.

Não consigo compreender porque Givón quer estabelecer uma distinção tão grande, lingüisticamente, entre *tópico* e *sujeito*. Também o *sujeito* costuma ser identificado nas línguas pela posição em que ocorre na sentença, ou eventualmente por algum morfema. Não vejo razão para não considerar o tópico como uma noção sintática, também. Mesmo numa visão de sintaxe como limitada ao âmbito da sentença o

tópico pode ser considerado sintático, porque ele ocorre dentro da sentença. Daí, transformacionalistas terem-no colocado na árvore da seguinte maneira:



Acho que corresponde perfeitamente aos fatos, essa estrutura.

S_1 é a sentença maior, que é formada de Tópico e Comentário. O Comentário, por sua vez, é expresso por uma sentença completa, com sujeito e predicado. Não pretendo discutir aqui o problema de se essas sentenças são derivadas ou básicas, se existem transformações ou não. Estou apenas colocando a estrutura como ela aparece na superfície.

Voltando ao "pidgin", para Givón as razões que governam o uso exclusivo do modo pragmático, nele, são:

- "stress" comunicativo
- falta de "background" pragmático comum
- contexto imediatamente óbvio.

Em seguida, Givón mostra um paralelismo entre o "pidgin" e a linguagem da criança (em contraposição à do adulto). Nela, os tópicos são abundantes, às expensas de sujeito. Segundo ele, "a criança adquire primeiro um *sistema comunicativo* que exibe as características do modo pragmático". Ela vai evoluindo "do extremo pragmático para o extremo sintático. O epítome deste último é o modo formal escrito" (1979: 226 ss).

Reconhecendo que estudos da linguagem informal são escassos afirma basear-se em Elinor Ochs (ex-Keenan) que observou "o surpreendente paralelismo entre os registros do discurso criança x adulto e do discurso planejado x não-planejado". Em resumo, o discurso não planejado informal para Givón:

- "Mostra mais construções topicalizadas (deslocamento à esquerda); estas estão quase totalmente ausentes no registro formal planejado.
- Favorece coordenação frouxa sobre a subordinação compacta, isto é, menos encaixamentos.
- Tem mais repetição, pausas e em geral maior tempo de expedição.
- Envolve uma considerável redução e simplificação da morfologia gramatical, i.e., sistema de tempo-aspecto reduzido, morfologia de caso menos complexo, dispensando morfemas

de subordinação tanto para complementos verbais como orações relativas, um uso crescente de anáfora zero sobre pronomes anafóricos.

- e) Exibe cláusulas verbais mais curtas, com menos argumentos nominais por verbo.
- f) Exibe uma estrutura muito mais proeminente de tópico-comentário contra o uso mais proeminente de sujeitos gramaticais no registro formal planejado". (p. 229)

Qual a explicação para essas diferenças, segundo Givón? Para ele, os parâmetros para a linguagem informal, são:

- a) "Stress" comunicativo – não tem; o planejamento não é necessário – as condições são relaxadas, sem pressão de tempo. Por outro lado, em condições de emergência extrema, quando não há tempo para planejamento, também a pragmática predomina.
- b) Pressão do tempo – não costuma haver, a não ser em situações de emergência.
- c) Grau de planejamento – o modo pragmático é não-planejado.
- d) Comunicação face a face: a pessoa pode repetir, corrigir – isto é característica do modo pragmático.
- e) "Background" geral partilhado – o contexto é imediatamente óbvio: familiar. Por outro lado, o modo pragmático também é encontrado em estrangeiros, em encontros superficiais. Mas aí o tópico, tarefa ou contexto tendem a ser óbvios. (p. 229 ss.)

Em oposição, a linguagem formal educada, escrita:

- a) tem planejamento extremamente cuidadoso;
- b) pressão de tempo considerável;
- c) falta quase total de "stress" comunicativo;
- d) total ausência de comunicação face a face;
- e) pouca pressuposição – está escrevendo para estranhos;
- f) contexto, tópico ou tarefa não imediatamente óbvios.

Não vou poder, em virtude da limitação de espaço, discutir cada uma destas afirmações, muitas das quais no meu entender, não resistem a uma crítica séria. O trabalho de Givón, embora apresente algumas intuições profícuas, peca por excesso de generalização, extrapolações indevidas. Um problema fundamental é que ele não apresenta nenhum estudo sério feito com base em registro coloquial. Todo mundo sabe que existe muito pouca pesquisa sistemática de língua oral. Os

gramáticos gerativistas não se preocupavam em documentar, em recolher dados. Para se fazer uma pesquisa séria, de comparação entre os diversos registros é necessário, como diz Givón, estudo de frequência, que nem ele fez. Por exemplo, afirmar que a sintaxe nasce do discurso sem usar nem uma vez os estudos diacrônicos feitos para as línguas indo-européias, que têm sido exaustivamente estudadas ao longo de séculos, me parece um defeito sério de método. Como argumentar sobre evolução lingüística com exemplos de línguas esparsas, como faz Givón? Dizer que a morfologia é ausente no modo pragmático me parece uma afirmação inconseqüente, uma vez que ele não apresenta nenhum estudo comparado de morfologia nos registros orais (supondo que esses sejam mais pragmáticos) em comparação com os escritos, numa língua determinada.

Qualquer análise mais séria das afirmações de Givón, esbarra em problemas, porque suas definições são demasiado vagas. Não se tem uma definição do que seja modo pragmático e modo sintático, porque tudo é uma questão de gradação. Ele não diz porque considera as construções tópicas como fora da sintaxe, sendo que elas foram sempre estudadas dentro da sintaxe, tanto pelos gramáticos tradicionais como pelos gerativistas.

Ele afirma que as construções de tópico-comentário são discursivas, tópicas do modo pragmático e que sujeito-predicado é típica do modo sintático. Afirma também que uma dá origem à outra. No entanto, as construções de TC aparecem sempre juntas com as de SP. Sua configuração é a seguinte: primeiro o tópico, depois o comentário, que por sua vez é expresso por uma sentença com sujeito e predicado. Não é possível, portanto, separar as duas construções, nem no tempo nem no espaço (sintagmático). Outras afirmações que considero altamente discutíveis:

- a) que no modo pragmático os verbos são "semanticamente simples" e no modo sintático semanticamente complexos. Como definir o que é semanticamente simples?
- b) que a linguagem formal, escrita, tem maior pressão de tempo do que a informal. Pode ter ou não, dependendo de fatores diversos.
- c) que na linguagem formal não há "stress" — basta pensar no "stress" de uma conferência, de um artigo, etc.

Não vou me deter em analisar cada uma das afirmações de Givón. Acho que cada uma delas, se submetida a uma análise menos superficial, pode ser derrubada. Neste trabalho vou me limitar a analisar suas afirmações referentes às construções de TC que tenho estudado mais de perto e que correspondem às que têm sido rotuladas como

topicalização e deslocamento à esquerda, a partir de Ross (1967).

2. Discurso planejado x não-planejado em Elinor Ochs

Givón diz que Elinor Ochs chegou a resultados semelhantes aos seus e se refere fartamente a ela quando trata das dicotomias linguagem formal x informal e criança x adulto. O trabalho de Elinor Ochs, realmente, tem alguns pontos de vista e conclusões que o aproximam dos de Givón. Mas ela é decididamente mais prudente do que ele. Ela afirma que seu trabalho é baseado em pesquisa da linguagem de americanos da classe média, educados, e que seus resultados podem não ser válidos para outras línguas. Já Givón em nenhum momento faz ressalvas deste tipo. Ele generaliza para o universal, procedimento altamente condenável e freqüentemente praticado pelos gramáticos gerativos que Givón condena.

As conclusões de Ochs, que Givón afirma virem de encontro às suas, e nas quais ele se diz basear quando discute as dicotomias criança/adulto e linguagem formal / informal, não me parecem também tão iguais às de Givón. Honestamente, ela informa que não tem dados para discurso oral planejado e nem para escrito não-planejado. O que ela estudou foi exclusivamente o discurso relativamente planejado x discurso relativamente não planejado. Em outro ponto ela me parece também mais rigorosa: ela declara seguir a definição que Ross dá para deslocamento à esquerda: "é uma transformação que move um SN para fora e para a esquerda de uma oração, deixando em seu lugar um pronome co-referencial" (p. 65). Já Givón coloca vários tipos de estrutura dentro das construções de tópico.

As conclusões de Elinor Ochs, que eu resumo aqui a fim de compará-las com as de Givón, são de que discurso relativamente planejado e discurso relativamente não planejado diferem da seguinte maneira:

1. "No discurso relativamente não planejado, mais do que no discurso planejado, os falantes se fiam mais no contexto imediato para se comunicar". (p. 62)
2. "No discurso relativamente não planejado, mais do que no planejado, os falantes se fiam mais em estruturas morfo-sintáticas adquiridas nos estágios iniciais do desenvolvimento da linguagem. O discurso relativamente planejado faz maior uso de estruturas morfo-sintáticas que emergem relativamente tarde no discurso". (p. 68)

3. "No discurso relativamente não planejado, mais do que no relativamente planejado, os falantes tendem a repetir e a substituir itens léxicos na expressão de proposições." (p. 70)
4. "No discurso relativamente não planejado, a forma e conteúdo de atos sociais arranjados seqüencialmente, tendem a ser mais similares do que no discurso relativamente planejado." (p. 72)

Comparando-se as conclusões acima com as de Givón, fica evidente que há diferenças marcantes.

Quanto à primeira conclusão, quero observar que isto não é característica do discurso não-planejado, pois é possível se ter um discurso planejado oral, em que o falante use do contexto imediato para se comunicar e já um discurso não planejado, como numa carta íntima, pode não usar absolutamente o contexto. O problema do contexto está ligado à situação: se a comunicação é face a face, se está ligada à situação, pode-se usar dela. Se não é, se é à distância, terá que prescindir da situação, embora a TV, que é comunicação à distância, possa usar grandemente do contexto da situação, como se vê a todo momento na transmissão de jogos de futebol. Creio que as pessoas se fiam mais no contexto da situação conforme ela esteja ali à mão, ou não. O rádio, por exemplo, já não pode fazer esse uso da situação. No entanto, independentemente disto, os registros variam, nestes meios de comunicação, desde o mais formal ao mais coloquial, dependendo de diversos fatores. Por exemplo, a propaganda, a novela, fazem uso de linguagem coloquial com o fim, aparentemente, de atingir maiores parcelas da população, bem como alcançar maior dinamismo, maior realismo, etc.

Quanto à afirmação de que no discurso planejado os falantes usam estruturas morfo-sintáticas que aprendem mais tarde (ela mesma se refere à escola), enquanto no não planejado aparecem mais estruturas morfo-sintáticas que aprendem nos estágios iniciais de desenvolvimento da linguagem, quero observar, em primeiro lugar, que isto é muito diferente de dizer, como Givón, que o modo pragmático não faz uso de morfologia.

O que Elinor Ochs fez, era verdade, foi notar que há certas diferenças entre a linguagem da criança e a do adulto. Só que ela toma para comparação, de um lado o registro infantil coloquial, familiar e, de outro lado, o registro adulto "planejado", ou seja, formal e escrito, pois ela confessa não ter dados da linguagem oral do adulto (p. 55). Ora, é claro que desta maneira as diferenças serão mais marcantes. Para se comparar a linguagem infantil com a do adulto, seria absolutamente necessário tomar a linguagem coloquial, familiar, do adulto. Da maneira que ela fez, ela comparou duas variáveis ao mesmo tempo: planejado x

não planejado e infantil x adulto. Como ela pode saber o que é característica de *toda* a linguagem informal e o que é característica da linguagem tanto do adulto como da criança? Quando se estuda a linguagem familiar do adulto encontram-se, é verdade, muitas das características que também se encontram na linguagem da criança. Mas qual a conclusão que se deve tirar desta semelhança? Ochs tira a conclusão de que "o adulto retém formas da linguagem infantil" (p. 53). Mas por que considerar que estes traços são infantis? A criança não aprende a falar com os adultos, na família? Então não devia ser óbvio que sua linguagem seja tipicamente coloquial, familiar, condicionada pelo contexto pragmático, exatamente como a do adulto? Não é o adulto que retém traços infantis, é a criança que fala como os adultos falam com ela. É óbvio que a fala da criança vai ser diferente do discurso planejado dos adultos, pois este discurso ela só vai aprender mais tarde, na escola, nos livros, nas ocasiões formais, etc. O que é preciso ver é que o adulto usa o discurso formal apenas em certas situações; na família ele usa o registro coloquial. Ele não "reverte" a formas infantis, isto é um preconceito que tanto Ochs quanto Givón no fundo compartilham: o de que o discurso "educado" é superior ao discurso coloquial. A este respeito, quero lembrar aqui um trecho de Halliday (1977), a propósito da linguagem oral:

"One of the features that distinguishes different registers is the relative amount of exophoric reference that they typically display. If the situation is one of 'language in action', with the language playing a relatively small and subordinate role in the total event, the text is likely to contain a high proportion of instances of exophoric reference. Hence, as Jean Ute has demonstrated in her studies of different registers, it is often difficult to interpret a text of this kind if one only hears it and has no visual record available" (p. 34).

Halliday chama de exofóricos o que outros chamam de anáfora pragmaticamente condicionada. É um fato que a linguagem coloquial é usada em situações concretas, tendendo a ser mais condicionada pelo contexto pragmático, portanto, do que outros registros. Mas isto não significa que ela seja inferior a outros registros, como enfatiza Halliday, continuando:

"It is important to make this point, and to emphasize that the special flavour of language -- in-action is not a sign that it is ungrammatical, simplified, or incomplete. It is often highly complex, although we have no very convincing measures of structural complexity; and if it appears ungrammatical or incomplete this is largely due to the preponderance of reference

items used exophorically, which seem incomplete because their presuppositions are unresolved. A high degree of exophoric reference is a characteristic of the language of the children's peer group. When children interact with each other, especially young children, they do so through constant reference to things; and since the things which serve as reference points are present in the immediate environment they are typically referred to exophorically" (p. 34).

É interessante notar a diferença de postura diante dos diferentes registros, quer se trate de um lingüista de passado estruturalista ou de outro com tradição gerativista. Os estruturalistas (como Halliday já foi e talvez seja até hoje) sempre insistiram na prioridade da língua oral como objeto de estudo do lingüista. Já os gerativistas penderam sempre mais para o lado da gramática tradicional, com sua preocupação pelo "gramatical" e a ambigüidade deste termo talvez tenha mascarado sempre muitos exemplos analisados por eles em suas teses e artigos. De todo modo, é interessante notar essa tendência de Givón e Ochs, ex-gerativistas, para considerar de alguma forma inferiorizada os registros menos formais de linguagem.

Em referência à terceira e à quarta conclusão, acho óbvio que no discurso planejado vai haver menos repetição. Quanto a usar mais nominalizações, por exemplo, isto é ensinado nas escolas.

Em resumo, Ochs trata, em seu trabalho, das características do discurso relativamente não planejado em oposição ao relativamente planejado. Mas como ela confessa que não tem dados sobre o discurso escrito não planejado nem sobre o oral planejado, eu concluo que ela está comparando, de um lado, o discurso oral informal e do outro o discurso escrito formal. Seu ponto de partida me parece viciado pela posição inicial: a de que, quando o adulto apresenta na linguagem informal oral características em comum com a criança, é porque ele está revertendo a formas infantis (aprendidas entre três e quatro anos de idade). O que eu afirmo é que essas formas, como o deslocamento à esquerda, são encontradas em qualquer registro, desde o mais informal ao mais formal. É possível que elas sejam, em inglês, por exemplo, mais abundantes na linguagem informal, mas isso varia conforme a língua, conforme a época, conforme os padrões de língua standard dominantes e conforme os diversos registros.

3. Construções de tópico em língua escrita

3.1. Em Português

Em Português, encontram-se construções de tópico em língua escrita desde os mais antigos escritores da língua, como atestam nossos

gramáticos. Duas construções de tópico me interessam aqui, por tê-las estudado com mais profundidade (topicalização e deslocamento à esquerda) e também porque elas são talvez menos comuns em textos escritos do que outras que Givón engloba dentro deste título (sentenças truncadas, passivas, etc). Acho que não é preciso demonstrar a ninguém que sentenças truncadas (cleft sentences) são encontradas em textos escritos. Quanto à passiva, é tão obviamente uma construção de língua escrita formal, que seria ridículo tentar demonstrá-lo. Basta tomar-se uma tese de doutorado qualquer, em inglês ou português, para se constatar a sua frequência. No caso de passiva, acontece o contrário do que Givón afirma (de que a construção tópica é privilégio do discurso informal), porque o que estamos presenciando é que a construção tradicionalmente considerada passiva (ser + particípio passado) ocorre muito pouco em linguagem informal, coloquial, no Português do Brasil, conforme atestam dados em conversas informais gravadas por mim.¹

Em Português, as construções de tópico classificadas por Ross como deslocamento à esquerda aparecem sob o rótulo de pleonasma, e são consideradas pelos gramáticos mais antigos como Figuras de Linguagem. São estudadas por Epiphânio Dias, (1959: 333-4) que assim define pleonasma de objeto: "Quando o complemento directo, que regularmente deveria ir depois do verbo, é transportado emphaticamente para o princípio da oração, representa-se novamente junto do verbo pelo pronome pessoal aspectivo ou — no caso do complemento directo ser uma oração — pelo demonstrativo *o*:"

"Alguns intentos, que tive, abortou-mos a fortuna (Vieira, VII 518, ap. Blut.)"

"Que a censura prévia é inútil, os factos tem-nos sobejamente provado (Herc. Op. I 133)."

Epiphânio também atesta na escrita o uso do isto, que se encontra muito hoje:

"O serviço que se faz de vontade, aquele he bem feito" (Fabul., fab. 25)

"O que era contra a honra de Deus, e em dano das coisas, isto só afligia e lhe tirava o gosto da vista" (Sousa, V do Ana. I, 431)."

O uso tremendamente freqüente hoje do sujeito pleonástico, em todos os registros de língua oral, desde o mais formal ao mais informal (já o atestei em discurso de professor da Faculdade de Direito, em ser-

mões de igreja, em aulas de concurso na Faculdade e até em concurso para Titular) e já exemplificado por Epiphanio:

“Em orações intransitivas o substantivo que é sujeito repete-se às vezes emphaticamente, depois do verbo, na forma de pronome pessoal:

Aquelle espantoso dom Vasco da Gama conde Almirante nam fez elle cousas, em cuja comparaçam as grandezas antigas parecem pouquidades?” (H.P.I, 458)“.

Mais recentemente, Said Ali (1965: 219) abona os seguintes exemplos de objeto pleonástico em escritores consagrados:

“O milagre viam-no nos olhos do cego” (Vieira)

“Aos outros pos-lhes estátua o senado” (Vieira)

“A mim me parece. . .” (Vieira)

Assim ele explica os pleonasmos de objeto: “Colocando-se no princípio da oração um complemento expresso por substantivo ou palavra substantivada, e *pronunciando-se este complemento com ênfase seguida de pequena pausa*, (grifo meu) é costume repeti-lo junto ao verbo da oração”.

Chamo atenção para o fato de Said Ali ter registrado algo relativo à entonação característica desta construção. Tanto ele quanto Epiphanio referem-se à ênfase.

Também Said Ali registra o pleonasma de sujeito:

“Também o sujeito posto no começo da oração, depois do qual se faz pausa, pode vir repetido sob a forma do pronome esse: “Comer a baleia a Jonas, essa é a sepultura que o mar costuma dar aos homens (Vieira)

A podenga negra, essa corria pelo aposento (Herculano)“.

Esses pleonasmos correspondem ao que Ross chama de “deslocamento à esquerda”, que ele distingue da topicalização, que não apresenta o pronome-cópia. Assim, segundo Ross, em “Feijão eu não quero” teríamos topicalização, porque não há pronome-cópia, não há pleonasma de objeto. A topicalização é muito mais comum na língua escrita do que o deslocamento à esquerda. Basta uma observação superficial de qualquer texto, oral ou escrito, e encontraremos uma quantidade de inversões de objeto, adjuntos adverbiais e outros sintagmas. Em Português é permitido deslocar qualquer elemento para a frente da

sentença, com o fim de “realce, ênfase, contraste”, como todas as nossas gramáticas e obras de estilística atestam. Não vou me dar ao trabalho de documentá-las porque creio que é desnecessário. O que é difícil é distinguir topicalização de deslocamento à esquerda, na base de presença ou ausência do pronome. É que em português, diferentemente do inglês, a elipse do pronome é opcional. Por isso, não é fácil dizer se em “Essa cerveja eu não bebo” temos topicalização ou D.E. com elipse. Estudarei esse problema em outro trabalho (a sair).

Entre as construções de tópico, há aquelas consideradas por Creider (1980) como deslocamento à esquerda. Veja-se o exemplo de Creider:

“Griselda, I hope to meet her husband someday”.

Em trabalho próximo, pretendo estudar essas construções com mais vagar, tentando estabelecer suas diferenças sintáticas e funcionais em português. O que Ross considera DE parece corresponder aos pleonasmos em português, mas os anacolutos têm também algo em comum com DE. O exemplo de Creider para DE parece semelhante aos nossos anacolutos. O anacoluto é considerado por Said Ali uma *figura de sintaxe* e é assim definido:

“é a maneira de exprimir pensamento segundo a qual se interrompe uma parte da oração e, em lugar do seguimento pedido pela sintaxe, se passa a uma construção nova:

Eu que cair não pude nesse engano. . . encheram-me com grandes abundanças o peito de desejos e esperanças (Camões)

Eu que falo aos olhos dos presentes, não me é necessário determe em tão sabido assunto (Vieira)

O piloto que fez naufrágio em seu baixio, o seu primeiro cuidado é fugir muito longe dele (Vieira)

O furacão que devasta, o raio que fulmina, não há pincéis nem cores que possam estampá-los na tela (Herculano)” (p. 220)

Epiphanyo Dias (p. 336) busca em Camões este exemplo de anacoluto:

“Vereis este, que agora pressuroso / Por tanto medos o Indo vai buscando / Tremer d’elle Neptuno de medroso (Luis II, 47)”.

Ele considera como casos particulares de anacoluto, as repetições e o que ele define da seguinte forma:

“por no princípio de uma cláusula (ou membro de cláusula) sem ligação gramatical, a designação do objeto, a respeito do qual vem depois um asserto:

As outras, que as asas do anjo Azael se estendam sobre os seus cadáveres. (Herc. Eur. 163).”

Note-se de passagem que a definição que Herculano dá de anacoluto é uma exata definição de estrutura de tópico-comentário: primeiro se nomeia o objeto, depois se faz sobre ele um comentário (um asserto).

O mesmo posso dizer da definição de Mattoso Câmara Jr. (1968) que descreve a função do tópico e assinala o uso do anacoluto no grego antigo e na nossa literatura clássica.

“Chama-se anacoluto ou frase quebrada àquela em que a uma palavra ou locução, apresentada inicialmente, se segue uma construção oracional em que essa palavra ou locução não se integra. O papel do anacoluto é por em relevo a idéia primordial que temos em mente, destacando-a como uma espécie de *título* do que vamos dizer. O seu uso comum no grego antigo e na nossa literatura clássica, é hoje combatido pela disciplina gramatical. — É ainda encontrada na língua literária. Ex: “Estas estradas, quando novo Eliseu as percorria/as crianças lançavam-me pedradas” (Correia, Poesias I, 154). Na língua oral coloquial o anacoluto é um processo freqüente de construção de frase”.

É interessante notar que, enquanto esses célebres gramáticos colocam o anacoluto como uma figura de linguagem, Evanildo Bechara considera-o “quebra de estruturação lógica da oração” e vaticina: “O anacoluto, fora de certas situações especiais, é evitado pelas pessoas que timbram em falar e escrever corretamente”. Ele afirma isto, depois de citar o seguinte trecho de Manuel Bandeira: (apud Sousa da Silveira, Lições de Português, § 536): “Eu que era branca e linda, eis-me medonha e escura”. Também não esclarece quais são essas situações especiais.

Creio que os exemplos citados pelos gramáticos são mais do que suficientes para evidenciar que as construções de tópico são também encontradas em língua escrita portuguesa, mesmo nos registros mais formais. Eles dão exemplos colhidos nos autores mais respeitados, que foram sempre considerados como modelo para os nossos escritores.

Colhi alguns exemplos, esparsamente, em leituras ocasionais. Aqui vão:

“Na minha família essa palavra gato ninguém a pronuncia”. (Monteiro Lobato, 1958: 31).

Note-se que, se tirarmos o pronome pleonástico, a frase fica inteiramente comum, ninguém notaria nada de especial nela, a não ser que estivesse colhendo exemplos para um artigo sobre construções de tópicos. No entanto, a inversão existe aí do mesmo jeito.

Por outro lado, a única diferença entre a frase de ML e uma frase usada na linguagem coloquial contemporânea, seria a substituição do pronome oblíquo a, hoje restrito ao registro formal, pelo pronome ela, que o suplantou nos registros informais:

Na minha família essa palavra gato ninguém pronuncia (ela).

Dois exemplos de Carlos Drummond de Andrade:

“A cidade dá prá sentir o riso dos adultos, a naturalidade dos bichos, a crueldade também universal dos açougues, o comportamento milenar e sempre novo da juventude”. (Estado de Minas – 20-6-81).

Em Pedro Nava (1981):

“Essa cidade, lembro-a de sempre”. (p. 5)

“Esse encanto pelo Rio, eu o encontro em cada bairro que morei” (p. 6)

“O conhecimento puramente local do Rio eu o aprendi numa grande escola. . .” (p. 8)

“A outra ilha, nem chega a sê-lo” (p. 21)

“O 59 dir-se-ia que é sonoro como as clochetes da elevação, na missa” (p. 15)

“Os doces de dona Iris eu os tinha nesses almoços e em minha casa” (p. 34)

“Esse, mudei de lugar” (p. 58)

Note-se que o penúltimo e o último exemplo acima estão sem o pronome pleonástico. Mas me parece que isso não faz diferença porque aí o pronome é opcional.

Em Machado de Assis (1975):

“Os maus dá-me ímpetos de enforcá-los”. (p. 222)

“Os frades possessos, esses, apesar do desgosto que o gênio solitário de frei Simão lhes inspirava, sentiam por ele certo respeito e veneração”. (p. 256)

Vejam-se esses exemplos colhidos em jornais e revistas:

"A função que ela exerce, raríssimas mulheres conseguem chegar até lá" (Estado de Minas, 2^o cad., p. 3, 13-5-81).

"A censura, no Brasil, todos a conhecem muito bem". (Oswaldo Mendes, *Folha de São Paulo*, 26-12-80, p. 24).

"Macacão, quem resiste?" (propaganda em revista *Cláudia*).

"Essas instituições, que já fizeram a prova de que funcionam, o seu novo defensor, sobrevivente da IV República, saudosista do "regime dos partidos", sempre as combateu encarniçadamente". (*Isto É*, 20-5-81, p. 37).

"A massa na qual fermentam nossas idéias, a massa viva e social que nos sugere problemas e soluções, impasses e caminhos, essa é anônima e indigna" (*Folha de São Paulo, Folhetim*, 27-9-81, p. 10).

"Os extratos da seiva de aloe-vera, Cleópatra já os utilizava para manter a vitalidade cutânea (. . .)" (*Desfile*, set. 1980, p. 58).

Em linguagem oral notei mais de uma centena de exemplos colhidos de conversas informais, que podem ser examinados em meu trabalho anterior (1980).

Atestei outros em situações mais formais, (conferências, simpósios, intervenções em congresso, assembléias), que poderiam se classificar como de discurso relativamente planejado (oral):

"Eu acho que as falas de uma pessoa de teatro, eles visam causar uma certa impressão" (intervenção no V Encontro de Linguística da PUC/RJ, 1980).

"Será que isso eu não posso topicalizar o objeto?" (idem)

"Eu acho que esses dois casos de Português, eles revelam. . . (idem)

"Isso já existe projeto nesse sentido. . ." (Em assembléia de professores universitários, UFMG, 1980).

"Um potro em evolução, a gente nunca sabe onde vai chegar". (entrevista de TV).

"Os organismos internacionais, o que fazemos é. . ." (Entrevista de representante da UNESCO na UFMG).

"Eu diria que esse último, há uma gradação mais forte. . ." (Simpósio sobre Tópicos, UNICAMP, maio de 1981).

"Eu quero lembrar que a argumentação, eu restringi o sentido dessa palavra quando. . ." (idem)

Alguns exemplos de linguagem escrita informal (carta íntima — exemplos oferecidos gentilmente por Maria Laura Mayrink — Sabinson):

“Esses dias eu não peguei na tese.

De cuca, estou melhor.

Os livros, que aí já são raros, aqui nem se pode pensar em comprá-los”.

3.2. Construções tópicas em Francês e Espanhol

Para finalizar, quero relatar dois fatos interessantes que descobri, involuntariamente, sobre construções tópicas, ao fazer leituras inteiramente com outras finalidades. Ao ler um livro sobre Tai Chi, escrito por um chinês radicado nos Estados Unidos, supreendo-me com essa afirmação, em que ele, ao tentar traduzir o Tao Te Ching para o inglês, relata sua dificuldade em passar as sentenças do chinês (que é língua de tópico) para o inglês:

“A língua chinesa possui uma característica muito evasiva. Ela nunca diz nada claramente. Vocês querem que eu faça afirmações absolutas. Todas as traduções de Tao Te Ching procuram produzir sentenças claras. Porém, a gramática inglesa, com sua divisão sujeito/objeto jamais poderá exprimir o tao. Nenhuma tradução será adequada, a menos que realmente se mergulhe no aprendizado chinês (. . .)” (p. 215).

No meu entender, as traduções de Tao Te Ching para o Português são bastante inferiores à francesa das Editions Du Seuil. Elas (as brasileiras) procuram *explicar* o pensamento de Lao Tse. A tradução francesa parece procurar reproduzir o espírito do livro chinês. Toco nesse assunto aqui, porque o francês, pelo que observei, é uma língua em que as construções tópicas são abundantes e não sofrem a coerção gramatical que o português do Brasil sofre. Assim, vê-se por todo lado frases como essas, que colhi no último verão em Paris:

“La détresse, ça existe” (cartaz no Metrô)

“S’adapter, c’est la façon actuelle d’être belle” (rev. Marie Claire sept. 1981)

“Vieillir, c’est annuyeux, mais si l’on s’en préoccupe, c’est pire” (idem)

“Mais vous avez un atout: votre coiffeur. Lui, il a Edonil aux fleurs” (id)

“Moi, mes gencives, c’est du béton” (id.)

Num livro sobre Tai Chi (Despeux, 1981):

“Relier le haut et le bas, c’est se conformer à ce principe” (p. 112)

Na tradução francesa de Tao Te Ching (tao-Tzen, 1979), encontramos, já no prefácio:

“Cette forme, nous l’avons cherchée aussi anonyme” (p. 9).

Os autores declaram, no prefácio, que não vão tentar restaurar a sintaxe chinesa, mas sim usar o francês com todo seu passado clássico. E terminam: “é talvez quando temos o ar mais familiar que somos mais chineses”.

Eis alguns exemplos de construção tópica encontrados nessa tradução:

“Qui saisit et remplit sans cesse

Il ferait mieux de s’arrêter” (p.37)

“Ce qui effraye autrui, dois-je m’en effrayer?” (p. 59)

“A chacun quelque affaire

Moi seul je m’en abstiens” (p. 59).

Outro fato interessante observei com a tradução brasileira do *Caminho de Perfeição* de Santa Teresa d’Ávila. É uma tradução muito bonita, mas que difere bastante da tradução feita em Portugal. Ambas são modernas, mas todos os exemplos de construção tópica (tipo pleonismo e anacoluto) encontrados na edição portuguesa – em que eles são abundantes – inexistem na edição brasileira. Impressionada com essa discrepância, fui comparar as sentenças com uma edição original espanhola. A edição que consegui é datada de 1967, tendo os autores adotado o manuscrito de Toledo, baseando-se também na edição feita pelo Pe. Fr. Efrén de La Madre de Dios, em Madrid, 1954. Segundo os autores, “o manuscrito de Toledo representa a última e definitiva redação de Santa Teresa”. Neles, “los giros, a fuerza de tantos repasos -- no sólo de la autora, sino también de manos extrañas -- han quedado, as veces, despersonalizados; las afirmaciones son menos espontaneas. . .” (p. 15-16).

Já as traduções, tanto portuguesa como brasileira que consultei, são baseadas no manuscrito de Valladolid, que não é também a primeira redação, a mais espontânea. A mais espontânea é a do Escorial, que não foi a usada por nenhum dos autores que consultei. Poder-se-ia esperar, então, que a edição espanhola que consultei fosse menos espontânea que as do português, uma vez que estas foram baseadas no manuscrito de Valladolid, anterior ao de Toledo. Isto, porém, não acontece com a edição brasileira.

As três obras que comparei são: a) a edição brasileira, feita pelo Convento do Carmo do Rio de Janeiro, que é uma tradução do texto da 4ª edição das Obras Completas de Santa Teresa, dos padres Efrén da Mãe de Deus O.C.D. e Otger Stegging, O. Carmelitas B.A.C. Madrid,

1974. Esta obra é baseada no manuscrito de Valladolid. O mais antigo manuscrito é o do Escorial, o mais novo o de Toledo e o de Valladolid está no meio.

b) a edição de Aveiro, feita pelas freiras do Carmelo do Porto, que é uma tradução do texto espanhol da edição de 1962 do Pe. Efrén da Mãe de Deus, O.C. 2. 1962). Também baseada no manuscrito de Valladolid.

c) a edição espanhola do Camino de Perfección — que foi baseada no manuscrito de Toledo, o mais recente, mas que segundo o autor, “aproveitou” largamente a escrupulosa edição crítica feita pelo padre Efrén da Mãe de Deus, em Madrid, 1954”.

Vê-se que há, então, uma certa identidade entre essas três obras: as duas primeiras são traduções de edições feitas pelo Pe. Efrén da Mãe de Deus, do manuscrito de Valladolid. A última é do manuscrito de Toledo, aproveitando largamente da edição crítica feita pelo mesmo padre.

Vou apresentar aqui, para fins de comparação, em primeiro lugar a sentença de tópicos encontrada na edição portuguesa, depois a que corresponde na edição brasileira, e em seguida a espanhola.

Port.) “Estes pensamentos se vierem. é mister atalhá-los com presteza” (p. 441).

Bras.) “Se surgirem tais pensamentos, atalhai-os com presteza” (p. 73).

Esp.) “Estes pensamientos, si vinieren, es menester atajar con presteza. (. . .)”(p. 93).

Port.) “Os que vão só por seu parecer e sem caminho à busca deste bem, que perigos não correrão eles?” (p. 481).

Bras.) “Que perigos correrão aqueles que presumem, sem orientação e fora da estrada, ir em busca desse bem?” (p. 127).

Esp.) “Los que ván, a su parecer, a ganar este bien sin camino, que son los peligros que llevarán?” (p. 151).

Port.) “Ora, estas pessoas perfeitas já têm debaixo dos pés todos os bens e regalos que o mundo lhes pode dar; já estão de maneira que, contentamentos — ainda mesmo que os queiram, a modo de dizer — não os podem ter (. . .)” (Ed. Port. 421).

Bras.) “Ora, estas almas perfeitas já trazem tudo debaixo dos pés: bens, satisfações e prazeres que o mundo lhes pode dar. Chegaram a tal ponto que, por assim dizer, ainda que queiram, não se podem delectar senão em Deus, (. . .)” (p. 48).

Esp.) “Ahora noten que como el amor, quando le queremos de alguna persona, siempre se pretende algún interés de provecho o con-

tento nuestro, y estas personas perfectas ya todos los tienen debajo de los pies y han despreciado los bienes y regalos y contextos que el mundo les puede hacer, ya están de suerte que, aunque ellas quieram tener este amor, no lo pueden tener — a manera de decir — (. . .)” (p. 62).

Port.) “E este amor, que só aqui dura, uma alma, a quem o Senhor já infundiou verdadeira sabedoria, não o estima em mais do que vale, nem em tanto; (. . .) Mas a quem tudo isto aborrece, já pouco ou nada se lhe dará disto” (p. 422).

Bras.) “Essas almas nas quais o Senhor infundiou verdadeira sabedoria, não querem amizades que só duram o tempo da vida, não lhes dão valor. (. . .) Mas se nada disto interessa, nenhum caso faz de tal amizade” (p. 49-50).

Esp.) “Y a este amor, que sólo acá dura, el alma de estas, a quien Dios ha ya infundido verdadera sabiduría, no le estima eu más de lo que vale, ni en tanto (. . .) mas quien todo esto aborrece ya poco o nonada se le dará de aquello” (p. 64).

Port.) “Que a morte de cá de baixo não a tem em nada” (p. 423).

Bras.) “Nenhum caso faz da morte corporal” (p. 51)

Esp.) “Que la muerte de acá no la tienen en nada” (p. 66).

Estes exemplos são interessantes pelo seguinte:

a) evidenciam que no espanhol quinhentista as construções tópicas eram comuns e freqüentes mesmo no texto escrito;

b) que no português atual de Portugal as construções são consideradas perfeitamente válidas em texto escrito, pois as freiras carmelitas de Porto as conservaram da mesma maneira que no original espanhol;

c) que no Brasil a censura gramatical é tão forte que boas tradutoras como as freiras carmelitas extirparam as sentenças de tópico, causando uma mudança considerável no estilo da obra de Santa Teresa.

Parece-me que o fato de gramáticos, como Bechara, considerarem essas construções como inferiores de algum modo, é que fazem com que elas sejam bem menos freqüentes no Português escrito atual do Brasil. Todos que passamos pela escola aprendemos a mudar as frases, na língua escrita, quando elas saem do modo truncado que as construções de tópico apresentam.

É importante para nós tomar conhecimento de que estas construções existem em outras línguas de tradição literária tão rica ou mais do que a nossa, como o Francês, Espanhol, Chinês, Japonês e outras; que no Português de outras épocas, inclusive nos clássicos, elas são encontradas; que no Português de Portugal, hoje em dia, elas não sofrem a censura gramatical que sofrem no Brasil. Não sei porque os gramáticos

brasileiros implicaram com estas construções. Talvez porque, como diz Bechara, elas quebrem "a estrutura lógica" da oração. Convencionou-se que sujeito-predicado é estrutura lógica e que tópico-comentário não o é. Mas a língua não é lógica, nunca foi, todo lingüista sabe disso. Querer colocar a língua numa forma é tarefa vã, ilusória, inútil.

Espero que este trabalho contribua de alguma forma para sacudir um pouco essa censura gramatical brasileira que tanto prejudica o nosso ensino e tanto contribui para um artificialismo formal desnecessário em nossa língua escrita.

4. Conclusão

Comecei expondo opiniões de trabalhos recentes de Givón e Ochs sobre construções de tópico em que eles consideram que estas construções são típicas do "modo pragmático" ou do "discurso relativamente não planejado". Em seguida, procurei demonstrar as inconsistências destes autores. Por último, apresentei evidências de que estas construções são encontradas em diferentes registros, desde o mais formal, escrito, até o mais informal. Por fim, apresentei indícios de que a censura gramatical brasileira é que contribui para que essas construções não apareçam na língua escrita moderna do Brasil em tão grande abundância quanto na oral.

NOTA

1. Quanto à passiva, Givón é meio confuso. No capítulo 2, ele arrola as construções passivas ao lado dos deslocamentos à esquerda, considerando as duas como "construções que envolvem grau de topicalidade", porque a passiva, como DE, reverte a ordem dos sintagmas nominais, colocando o sujeito na primeira posição da sentença. Mas ocorre aí mais uma inconsistência de Givón: nesse ponto ele quer demonstrar que estas construções são "sintaticamente mais complexas" do que a construção que ele considera neutra: a oração declarativa, afirmativa. Ora, no capítulo 5 ele está querendo demonstrar o oposto: que as construções de tópico são menos "evoluídas" sintaticamente, do que as de sujeito-predicado. E no capítulo 5 também ele argumenta que a construção passiva evolui a partir das de tópico. Ele quer demonstrar que as construções de tópico são menos "sintáticas" do que as de SP. Se a Passiva é de tópico, então ela deveria ocorrer menos no discurso formal. Mas isso obviamente não acontece.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. ASSIS, Machado. *Contos Fluminenses*. Edições Críticas de Obras de Machado de Assis. MEC. — Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1975.
2. BECHARA, E. *Moderna Gramática Portuguesa*. 23. ed. São Paulo, Cia. Editora Nacional, 1978.
3. CREIDER, C. "On The Explanation of Transformation". In: GIVÓN, T. (ed.) *Syntax and Semantics* 12. New York, Academic Press, 1979.
4. DESPEUX, Catherine. *Taiji Quan. Art martial, technique de longue vie*. Paris, Ed. de La Maisnie, 1981.
5. DIAS, Augusto Epiphânio da Silva. *Syntaxe Histórica Portuguesa*. 4. ed. Lisboa, Clássica Ed., 1959.
6. GARCIA, Erica. *The Role of Theory in Linguistic Analysis. The Spanish Pronoun System*, Amsterdam, North Holland, 1975.
7. GIVÓN. *On Understanding Grammar*. New York, Academic Press, 1979.
8. HALLIDAY, M.A.K. e HASAN, R. *Cohesion in English*. 2nd. imp. London, Longman, 1977.
9. HUANG, Ai Chung-liang. *Expansão e Recolhimento. A essência do T' Ai Chi*. São Paulo, Summus Ed., 1979.
10. JESUS, Santa Teresa de. *Caminho de Perfeição*. 2. ed. (Nova Edição revisada da Tradução do Convento de Santa Teresa do Rio de Janeiro). Rio, Ed. Paulinas, 1979.
11. JESUS, Santa Teresa de. *Caminho de Perfeição*. In: *Obras Completas*. 2. ed., Aveiro, Ed. Carmelo, 1978.
12. JESUS, Santa Teresa de. *Camino de Perfección*. 2.ed. Madrid, Ed. Rialp S.A., 1976.
13. LAO-TZEN. *La voie et sa vertu. Tao-tê-King*. Texte chinois présenté et traduit par François Houang et Pierre Leyris Paris, Ed. du Seuil, 1979.
14. LOBATO, Monteiro. Tradução e Adaptação de *Alice no País das Maravilhas*, (por Lewis Carroll), 8.ed., S. Paulo, Ed. Brasiliense, 1958.
15. MATTOSO, Câmara Jr. *Dicionário de Filologia e Gramática*. 3. ed., São Paulo, ed. J. Ozon, 1968.
16. NAVA, Pedro. *Galo das Trevas*. Memórias 5, 2. ed., Rio, José Olímpio, 1981.
17. OCHS. "Planned and Unplanned Discourse". In: GIVÓN, T. (ed) *Syntax and Semantics* 12, New York, Academic Press, 1979.
18. PONTES, E. "Da Importância do Tópico em Português." Comunicação apresentada ao V Encontro Nacional de Linguística. PUC/RJ, 1980.

19. ROSS, J.R. *Constraints on Variables in Syntax*. Dissertação de Doutorado. MIT, 1967.
20. SAID ALI, M. *Gramática Secundária*. 6.ed. São Paulo, Melhoramentos, 1965.

CONSIDERAÇÕES SOBRE O 'SE': O PRONOME CAMALEÃO

1. A natureza camaleônica do pronome SE tem dado margem a estudos que abordam principalmente problemas relacionados à passivização, à indeterminação do agente¹ e à reflexivização: três de suas colorações mais freqüentes.

Com relação a esses estudos — em sua maioria sincrônicos e desenvolvidos segundo os postulados básicos da teoria Gerativa-Transformacional — é curioso observar que embora o assunto possa estar diretamente relacionado à reflexivização, por exemplo, o problema da passivização e da indeterminação do agente acabam sempre sendo simultaneamente discutidos.² Quaisquer que sejam as análises e conclusões a que se tem chegado com relação a esse fenômeno, esses estudos deixam bem claro que a gramática tradicional, além de não apresentar homogeneidade de opiniões a esse respeito, fornece descrições e análises muito pouco satisfatórias.

Um outro ponto que é geralmente aceito como pacífico é o de que “. . . (o se-impessoal e o 'se' dito apassivador) não se confundem com os reflexivos.” (Almeida, 1977: 80).

No âmbito geral é meu objetivo mostrar com esse trabalho que as três colorações deste pronome camaleão podem se manifestar simultaneamente e que considerações relativas à posição de certos elementos na sentença, à especificação semântico-pragmática do item lexical em questão (i.e. no caso do verbo) e o contexto pragmático em que a sentença se insere são indispensáveis no sentido de determinar a função exata desse pronome nas sentenças do português.

Mais detalhadamente pretendo mostrar que o português apresenta evidências do que Comrie (1977) chama 'Spontaneous Subject Demotion' (doravante: Deslocamento Espontâneo do Sujeito), fenômeno esse que envolve tanto as construções com SE como construções sem SE, i.e. construções normalmente consideradas como *ativas*³.

2. Embora as gramáticas normativas do português estejam longe de apresentar análises satisfatórias do emprego do pronome SE, os autores desses compêndios ressaltam sempre que, se por um lado não se deve "confundir o "SE" índice de indeterminação do sujeito com o "SE" pronome apassivador" (Kury, Bueno, Oliveira, 1979: 14), por outro lado, como afirma Cegalla, a sentença

(1) "Retirou-se a guarda

tanto poderia ser voz passiva como reflexiva." (1980: 140-141)⁴

No entanto, apontado o problema, não fica absolutamente esclarecido por que a passivização e a indeterminação do agente podem vir a ser confundidos ou por que o SE pode ser classificado tanto como índice de passivização quanto como pronome reflexivo *numa mesma sentença*.

Numa tentativa de estabelecer a diferença entre a indeterminação do agente e a passivização com a partícula SE, lingüistas e gramáticos⁵ têm considerado construções do tipo

(2) Vende(m)-se casas.

como ativas. Outros, como Quicoli, mencionam a aparente ambigüidade da sentença

(3) Vende-se casas.

da qual se pode inferir as seguintes leituras:

(3a) (Agente?:) Vende casas

ou

(3b) Casas são vendidas.

Segundo Quicoli a ambigüidade observada seria somente *aparente* pois (2) e semelhantes são sentenças impessoais em que a postulação da existência de um símbolo posticho Δ Agente na estrutura subjacente é, conseqüentemente, implausível. Quicoli também se refere à ambigüidade *real* do chamado emprego passivo do reflexivo em sentenças como:

(4) Feriu-se o soldado no campo de batalha.

que pode ser interpretada como:

(5) O soldado se feriu no campo de batalha .

ou

(6) O soldado foi ferido no campo de batalha .

Curiosamente, esse autor não considera ambígua a sentença:

(7) Abriram-se as castanhas.

que, para ele, equivale unicamente a:

(8) As castanhas se tornaram abertas.

Sentenças como (7) são, no entanto, bastante imprevisíveis. Senão observe-se que a discutível não-ambigüidade de (7) se torna ainda mais discutível diante de sentenças como (9), abaixo

(9) Abriram-se as portas .

Já (10) Abriram-se as rosas . e semelhantes,

excluem a interpretação passiva — As rosas foram abertas⁶ — por razões ligadas a um certo estado de coisas, um certo conhecimento do mundo a nossa volta. Ou seja, um certo conhecimento semântico-pragmático.

Em outros casos, como veremos abaixo, não é nem aquilo que se convencionou chamar de Sintaxe, ou de Semântica, mais sim o contexto pragmático que vai determinar a coloração exata desse pronome. A sentença

(11) Ele se barbeou .

equivalerá a

(12) Ele foi barbeado .

se dita num contexto em que *Ele* estiver saindo de uma barbearia, por exemplo. Fatos como esse nos levam a outros problemas não menos interessantes como o da possível interrelação entre a sintaxe e a pragmática, o da relevância desta para uma classificação de certos fenômenos lingüísticos considerados “sintáticos” e finalmente à reformulação das noções Chomshyanas de gramaticalidade/agramaticalidade. Essas considerações, no entanto, não serão discutidas detalhadamente nesse artigo pois, devido a sua importância e complexidade, merecem uma análise mais cuidadosa do que se lhes poderia dispensar no âmbito desse trabalho.

3. Voltemo-nos para o problema da passivização. A sentença (12) e certamente a grande maioria das construções passivas *Ser-do* usadas neste artigo omitem o agente da ação verbal, o chamado Agente da Passiva. Como em outras línguas, a passiva *Ser-do* em português é um tipo de construção usada para indeterminar, ou melhor, calar o agente. Esse fato é muito mais sensível no caso da chamada passiva impessoal, da qual certas construções com verbos transitivos diretos + o pronome *SE* são um exemplo. Assim, é através da interpretação 'passiva' de (11) – *Ele foi barbeado* – e de sentenças semelhantes, que se chega à indeterminação ou omissão do agente da ação verbal. Em outras palavras, é precisamente por ser um tipo de construção que admite também uma interpretação 'passiva' que se torna possível utilizá-la quando se quer calar o agente. Ou então numa análise inversa, como por exemplo a de Mariano (1973: 107):

“a indeterminação do agente – não totalmente especificada ou totalmente ausente – é o que causa a passivização de sentenças.”

Não me parece, portanto, correta a análise tradicional que classifica as construções Verbo Transitivo Indireto ou Intransitivo + *SE* como índice de indeterminação do sujeito e as construções Verbo Transitivo Direto + *SE* unicamente como índice de passivização. Isso, na verdade, equivale a dizer que em Português só se pode indeterminar o agente em construções com verbos transitivo indireto ou intransitivo, o que não é verdade. Também não me parecem corretas as análises linguísticas que consideram as construções de verbos transitivos diretos + *SE* unicamente como *ativas*, isto é, construções que indicam a “supressão de qualquer sujeito individualizado” (Câmara 1976: 173, apud Nascimento 1979: 54). Nascimento cita ainda Said Ali ao argumentar que a passiva *SE* e a passiva perifrástica “não têm nenhum parentesco” (p. 52):

“Imaginemos a seguinte parataxe: nessa terra grita-se e trabalha-se; faz-se tudo e em tudo se desfaz; vive-se enfim miseravelmente e na miséria se morre. Tão perfeito é a paralelismo das formas verbais tendo o reflexivo *SE*, como é o paralelismo da noção de atividade expressa por essas formas” (p. 53-4).

Ora, o “paralelismo da noção de atividade” expresso por essas formas só pode ser interpretado, a meu ver, como a supressão ou indeterminação de qualquer sujeito individualizado; e é justamente esse o raciocínio que estou usando não para separar *passiva Ser-do* de construções *Verbo Transitivo direto + SE* ou de construções *Verbos Transitivo indireto ou Intransitivo + SE*, mas sim para uni-las e de tal forma que se torna, em muitos casos como veremos adiante, praticamente impossível distingui-las. (Cf. nota 3).

4. Statha-Halikas (1977) observa que o reconhecimento do fato de construções passivas e construções impessoais estarem intimamente relacionadas, e em várias línguas, foi obscurecido pela teoria transformacional. É fato que a omissão do agente da ação verbal em construções de 'sentido passivo', é notada particularmente quando observamos as estruturas presentes na língua oral. Observe-se o seguinte trecho retirado de uma gravação de uma aula de biologia para alunos do segundo grau:

- (13) . . . faz o corte do tecido, faz a fixação. . . coloca-se em uma lâmina. . . Primeiro coloca-se na lâmina e depois faz-se a coloração se quiser ver citoplasma faz a coloração de outra cor e depois faz a observação no microscópio. . .

Nessa mesma seqüência os mesmos verbos ocorreram na 3ª pessoa do singular, ora com o pronome SE, ora sem ele, exemplificando um mesmo tipo de construção. Observe-se ainda os exemplos abaixo retirados da mesma gravação:

- (14) Agora, a partir de 1590 foi ampliando então o estudo das células. . .
(15) . . . então a partir dessa descoberta do microscópio em 1590 deu partida ao estudo das células. . .
(16) . . . não é besteira não/ é ovo mesmo/ porque na hora que ocorre a fecundação vai unir o espermatozóide com o óvulo formando a célula-ovo. . .

Outros estudos também relacionados com a língua oral (E. Pontes, 1981; R.M.A. Veado, 1980) têm apontado esse tipo de construção: Verbos Transitivos Diretos na terceira pessoa do singular sem o SE, seguidos normalmente de um SN:

- (17) O jaboti dá pra ver de noite?
(18) (Como é que você planta algodão?)
– Uai! É igual o mio. Abre a cova e tampa.

Outros exemplos mais conhecidos são:

- (19) Rasgou a camisa.
(20) Quebrou o copo, e etc.

Cumpra ainda observar que verbos transitivos indiretos e intransitivos também ocorrem nesse tipo de construção:

- (21) . . . esta é a: maneira de chegar às coisas. . .
(22) Precisa de empregada nessa casa⁸.

Esses casos, no entanto, não serão discutidos pois estou interessada naqueles verbos transitivos diretos que admitem passivização. Este é o

caso de (13) – (20) que equivalem na língua escrita, ou às vezes num registro formal, a uma construção com SE:

- (13a) . . . faz-se o corte do tecido, faz-se a fixação. . . coloca-se em uma lâmina. . .
- (14a) Agora, a partir de 1590 foi-se ampliando então o estudo das células. . .
- (15a) . . . então a partir dessa descoberta do microscópio (que) se deu partida ao estudo das células. . .
- (17a) O jaboti dá pra se ver de noite
- (18a) Abre-se a cova e tampa-se (a cova).
(Abre-se e tampa-se a cova)

que por sua vez equivalem a:

- (13b) É feito o corte do tecido, é feita a fixação. . . (o tecido) é colocado em uma lâmina. . .
- (14b) Agora, a partir de 1590 foi sendo ampliado então o estudo das células. . .
- (15b) . . . então a partir dessa descoberta do microscópio em 1590 (que) foi dada a partida ao estudo das células. . .
- (17b) O jaboti dá pra ser visto de noite.
- (18b) A cova é aberta e é tampada.

em que, com licença da construção, omitiu-se o agente.

Convém observar ainda que os casos de omissão do agente em construções como (13) – (20) se fazem com o verbo na terceira pessoa do singular, considerada a forma não marca em português e segundo observa Comrie (1977) a forma geralmente menos marcada em todas as línguas. É justamente a ausência de um agente específico que permite estabelecer uma equivalência entre (13) – (20) e seus respectivos exemplos (a) e (b).

5. Ao argumentar, com base na teoria da Gramática Relacional, em defesa de um deslocamento espontâneo do sujeito em construções passivas impessoais, Comrie (1977) cita o espanhol, o latim, o alemão, o holandês, o polonês, o galês e o finlandês como exemplos de línguas que apresentam construções passivas em que o sujeito é deslocado de sua posição original sem que isso, no entanto, provoque um conseqüente deslocamento do objeto para a posição deixada vaga pelo sujeito. Gostaria de argumentar, com base no trabalho de Comrie e nos dados aqui levantados, que o português também pode se juntar a essa lista.

Segundo a teoria da Gramática Relacional, a derivação de uma sentença passiva envolve duas mudanças na relação sintática da estrutura subjacente: o objeto direto passa a posição de sujeito e o sujeito passa a

uma posição que não é nem sujeito nem objeto direto, nem objeto indireto, mas é considerado 'X-rated' (Postal and Perlmutter) ou, segundo a terminologia de Comrie, Objeto Oblíquo:

(23) O livro foi dado ao aluno pelo professor
SUJ. OBJ. IND OBJ. OBL.

Esse sujeito por sua vez pode também ser apagado em vez de deslocado:

(24) O livro foi dado ao aluno.

Segundo a proposta de Comrie, se a teoria subjacente à Gramática Relacional for suplementada com uma hierarquia de relações sintáticas com o sujeito no topo dessa hierarquia, a saber:

SUJEITO – OBJ. DIRETO – OBJ.INDIRETO – OBJ.OBLÍQUO
poder-se-ia falar em promoção do objeto direto (para a posição do sujeito) e em deslocamento do sujeito (para a posição de objeto oblíquo).

Segundo Comrie, uma das restrições que aparecem nos estudos ligados à Gramática Relacional é a de que todo deslocamento do sujeito numa sentença passiva tem como resultado necessário a promoção do objeto para a posição antes ocupada pelo sujeito. Em outras palavras, todo deslocamento de sujeitos em construções passivas acarreta *necessariamente* o deslocamento do objeto para a posição de sujeito. Esse tipo de restrição, para ele, se deve ao fato de se ter dado muita ênfase ao estudo do deslocamento do objeto em construções passivas em detrimento do estudo do deslocamento (ou apagamento) do sujeito nessas mesmas construções. Isso resultou em análises distintas para os casos de deslocamento e apagamento do sujeito, tornando-se meramente acidental o fato da passiva em inglês – e em tantas outras línguas – ser utilizada tanto para deslocar como para apagar sujeitos.

Se, ao invés de deslocamento versus apagamento de sujeitos em construções passivas, passássemos a analisar esses dois fenômenos sob o nome genérico de REMOÇÃO do sujeito e atribuísssemos como funções da passiva 1) Remoção de Sujeitos e 2) Promoção de Objetos, teríamos condições de:

- a) fornecer uma explicação mais unificada a respeito da natureza da voz passiva em geral e
- b) explicar a relação existente entre a chamada passiva impessoal e a passiva pessoal que é justamente a Remoção do sujeito.

“É precisamente a remoção do sujeito que liga as passivas pessoal e impessoal e somente se aceitarmos a remoção como uma possibilidade independente da promoção (. . .) teremos uma ex-

plificação para as semelhanças (. . .) entre as passivas pessoal e impessoal em várias línguas." (Op. cit. p. 58).

No caso do português é precisamente a remoção do sujeito que liga não só as chamadas passivas analítica e sintética, mas estas a construções com verbos transitivos diretos na terceira pessoa do singular, normalmente seguidos de um SN, como em (13) – (20). Esse SN por sua vez completa o sentido de transitividade desses verbos, exatamente, a meu ver, como em

(25) Adiaram as provas.

Qualquer que seja a análise proposta para as construções com SE do tipo

(26) Conserta(m)-se sapatos,

o fato desses verbos serem transitivos diretos nunca foi questionado ou negado. No entanto, o fato de sentenças como (26) não apresentarem nenhum sujeito-agente aparente tem dado margem a estudos contrários a respeito da existência ou não de um símbolo posição Δ agente na estrutura subjacente a essas construções.⁹

Ainda com relação a (26) e semelhantes, convém lembrar que embora o SN esteja no plural o verbo ocorre muitas vezes no singular, forma não-marcada ou a menos marcada, o que, para mim, constitui evidência em favor da análise de Comrie: a remoção do sujeito para outra posição na sentença que não a original leva o verbo para a terceira pessoa do singular, como acontece em muitos casos de posposição do sujeito em português. Construções de 'sentido passivo' com verbos transitivos diretos sem qualquer indicação formal da presença de um SN sujeito são ainda algumas das características apresentadas por línguas que admitem as chamadas construções passivas impessoais, construções nas quais Comrie se baseia para argumentar em favor de um deslocamento espontâneo do sujeito.

Como observa Naro (1968) a respeito da evolução da passiva em português, depois de 1550 as "novas construções com SE não envolviam nem especificação de agente nem movimento de objeto. . ." (p. 117).

Se admitirmos, portanto, que a passiva pode tanto *promover* SNs objetos como *remover* SNs sujeitos, poderemos explicar com base na remoção de sujeitos, a relação de sinonímia que existe entre as sentenças abaixo:

(27) As provas foram adiadas.

(28) Adiaram-se as provas.

(29) Adiou-se as provas .

(30) Adiou as provas!¹

Em (27) temos um exemplo de remoção do sujeito e promoção do objeto, em (28), (29) e (30) temos exemplos de remoção do sujeito, ou, em outras palavras, exemplos de deslocamento espontâneo do sujeito. O que difere (27) das demais talvez seja, como ainda sugere Comrie

“uma pequena correlação entre as passivas impessoal e pessoal e a impossibilidade versus possibilidade de se manifestar formalmente o sujeito subjacente a essas construções. . .” (p. 50).

6. Como tudo isso se liga à reflexivização?

O estudo da evolução da conjugação reflexiva à indeterminação do sujeito pode nos ajudar a compreender em parte porque verbos como *chamar-se*, *batizar-se*, *operar-se*, *vacinar-se* e outros são interpretados como passivos em

(31) Chamo-me Luís.

(32) Ele se operou de hérnia .

(33) Batizei-me na igreja do Carmo!²

em que o sujeito é o paciente da ação verbal.

Segundo Martinz de Aguiar¹³, a função inicial e própria do pronome SE é, como em latim, a de reflexivo, i.e. faz refletir sobre o sujeito a ação praticada por ele mesmo. Em '*O homem cortou-se*', por exemplo, o pronome indica ao mesmo tempo a atividade: *O homem cortou* e passividade: *e foi cortado*, pois a si próprio é que cortou. Essa interpretação 'passiva' do SE se estendeu a outros verbos transitivos diretos dando origem a construções tipo '*Vendem-se casas*'. Como nesse tipo de construção o agente nunca chegou a ser formalmente expresso, o pronome acabou por assumir também a função de indeterminador do agente em casos como *Dança-se*, *Estuda-se*, *Dorme-se*, *Precisa-se de empregada*, envolvendo verbos não transitivos diretos ou estes empregados intransitivamente, estendendo-se aos chamados verbos atributivos ou de ligação: *Quando se é bom a vida é monótona*.

Convém também lembrar que os reflexivos em português têm sido divididos em, basicamente, dois grupos. De um lado os chamados reflexivos obrigatórios ou verbos essencialmente pronominais como *atrever-se*, *queixar-se*, *apaixonar-se*, também considerados 'pseudo-reflexivos', pois nesses casos os pronomes (me, te, se, etc) não indicam precisamente a revolução da ação verbal sobre o sujeito. Por outro lado temos os chamados reflexivos acidentais ou reflexivos propriamente ditos: *cortar-se*, *barbear-se*, etc. (Cf. L.Q.N. Almeida, 1977; N.M. de Al-

meida, 1979), cuja reflexividade é muito mais pronunciada, i.e. indicam precisamente a revolução da ação verbal sobre o sujeito.

São exatamente os verbos que pertencem a esse segundo grupo – o dos reflexivos propriamente ditos – que admitem também uma interpretação passiva. Note-se que essa interpretação passiva não depende unicamente das relações sintáticas que se estabelecem na sentença em que eles ocorrem, mas ainda da especificação semântico-pragmática dos itens lexicais em questão. Em (31) – (33) por exemplo, sabemos que em circunstâncias normais – pelo menos em nossa cultura – uma pessoa não se batiza, mas *é batizada*; não se opera, mas *é operada* ou *sofre* uma operação.

Por outro lado, sentenças como:

(34) Uma vez transitivo pode perfeitamente apassivar-se o verbo.

(35) Desloca-se o sujeito de uma oração nos seguintes casos: . . .

encontradas abundantemente em gramáticas e trabalhos lingüísticos admitem uma interpretação ‘passiva’ com conseqüente omissão do agente:

(34a) Uma vez transitivo o verbo pode perfeitamente ser apassivado.

(35a) O sujeito de uma oração é deslocado nos seguintes casos: . . .

Essa interpretação não é, no entanto, a prioritária em:

(34b) Uma vez transitivo o verbo pode perfeitamente se apassivar.

(35b) O sujeito de uma oração se desloca nos seguintes casos: . . .

Da mesma forma

(36) Apagou-se a luz . difere de

(37) A luz se apagou .

pois em (34b), e (35b) e (37) o sujeito da ação verbal está formalmente expresso, o que condiciona a interpretação do SE a sua função ‘primeira’ de reflexivização. Ao passo que em (34), (35) e (36) não há sujeito aparente, formalmente expresso nessas construções. Isso leva o pronome a ser interpretado como índice de passivização-omissão de agente. Em outras palavras, a interpretação reflexiva do SE em sentenças do português, envolvendo os chamados reflexivos propriamente ditos, parece depender de um não-deslocamento versus deslocamento espontâneo do sujeito no sentido que Comrie atribui a essa expressão.

É preciso, no entanto, ressaltar que uma explicação baseada unicamente nas relações sintáticas que se estabelecem numa sentença em

conseqüência de um deslocamento ou não-deslocamento do sujeito não é suficiente para explicar todos os casos de passivização-omissão de agente-reflexivização que ocorrem na língua. Isso porque não é sempre que se pode estabelecer uma correspondência um-a-um entre forma e sentido. Ou seja, muitas vezes não há uma correspondência direta entre homogeneidade sintática e homogeneidade semântica ou pragmática!⁴ Observe-se as sentenças abaixo:

- (38) Mudando a posição dos números o produto não se altera.
- (39) As coisas se compreendem pelos cinco sentidos.
- (40) Esse problema se intensificou quando eu adoeci.

Nas sentenças acima, a presença formal de um sujeito não acarreta necessariamente uma interpretação reflexiva pois o SE não indica revolução da ação verbal sobre o sujeito que, nesses casos, não é o agente da ação. A reflexivização estaria, portanto, condicionada à ocorrência destes verbos com determinados SNs sujeito-agentes em potencial. Paralelamente a (31) – (33), a estrutura gramatical de (38) – (40) é, a meu ver, 'sensível' ao contexto semântico-pragmático. Outras vezes, a estrutura gramatical como que 'resiste' às investidas do contexto semântico-pragmático. Nos exemplos abaixo o SE continua não especificando o agente da ação verbal, independente do fato dessas sentenças – (41) e (42) – estarem indiscutivelmente ligadas à pessoa do falante:

- (41) A água da piscina está tão limpa que se vê até o fundo.
- (42) Esse banheiro está tão escuro que não se enxerga nada lá dentro.

Para uma compreensão geral destes e de muitos outros fatos lingüísticos é necessário não só demonstrar a interrelação existente entre os vários componentes da gramática, mas também estabelecer até que ponto certas estruturas sintáticas no caso, são 'vulneráveis' à ação de outros componentes da gramática.

7. Os fenômenos lingüísticos aqui estudados nos levam a concluir que também no português a passivização e a omissão do agente (passivas pessoais e impessoais) estão intimamente relacionadas. Como esses dois fenômenos e o da reflexivização se manifestam também através do emprego do pronome SE, não me parece mera coincidência, ou malabarismo intelectual que uma explicação proposta para as chamadas passivas impessoais possa se aplicar à reflexivização. Essa possibilidade decorre justamente do parentesco entre essas construções que, sensíveis que são a fatores semântico-pragmáticos, ora se distinguem, ora se confundem, como todo fenômeno lingüístico que se preza.

NOTAS

1. Na literatura lingüística a indeterminação do agente envolvendo o pronome SE é um fenômeno que tem sido discutido freqüentemente sob o rótulo de *impessoalização*. Optei pela expressão *indeterminação ou omissão do agente* para distinguir estas de construções nitidamente impessoais, como é o caso de verbos como 'chover', 'ventar' etc. e do verbo 'ser' em construções do tipo: 'Era fim de tarde'. Observe-se ainda que Statha-Halikas (1977) embora use a expressão *passiva impessoal* para se referir a um determinado tipo de construção, ele a(s) analisa, seguindo Langacker e Munro, como construções em que o sujeito semântico está *não-especificado*.
2. Cf. Almeida, 1977.
3. Esse estudo e subseqüentes discussões com colegas e alunos me levaram a concluir que o fenômeno tradicionalmente chamado 'passivização' — estruturas SER-DO em que o sujeito é o paciente da ação verbal — não se presta a uma única definição ou explicação. Tanto é que tem se distinguido *forma e sentido* passivos de *forma e sentido* ativos. Por exemplo:
 - a) Há construções na língua como:
 - (i) Os livros importados estão sobre a mesa.
que são ambíguas quanto ao fato de um determinado item lexical — no caso 'importados' — poder ser analisado como parte de um SV ou parte de um SN, conforme a interpretação que se dê à sentença.
 - b) Há construções de sentido passivo e forma ativa:
 - (ii) Empurraram-me para dentro do ônibus.
 - c) Há construções de forma passiva e sentido ativo:
 - (iii) É chegada a hora.
 - (iv) Eu ainda não era nascida em 1948.
 - d) e ainda construções 'problemáticas' para uma definição tradicional:
 - (v) A chácara está cercada pela polícia.
 - (vi) As flores estão orvalhadas pelo sereno.
 - (vii) O marechal ia protegido pelos soldados.
 - (viii) Ela vive perturbada por agitações íntimas.
 - (ix) A porta fica guardada por um vigia especial. etc.Seguindo, portanto, a tradição lingüística continuarei a usar os termos 'passiva' e 'passivização' consciente de que semanticamente a passiva não se distingue de certas construções consideradas *ativas* que envolvem omissão do agente (ex. (i) e (ii)), e

sintaticamente apresenta problemas de definição (ex. (i), (v) – (ix)).

4. Observe-se ainda N.M. de Almeida, 1979 p. 211 § 393.
5. Cf. Said Ali, 1966; A.J. Naro, 1968; M. do Nascimento, 1979.
6. Em determinado contexto pragmático (10) poderia admitir uma interpretação 'passiva', i.e. *Abriam-se as rosas* equivaleria a *Abriam-se os pacotes (ou embrulhos) que continham rosas*. No entanto, seguindo Quicoli, estou analisando as interpretações de (7), (9) e (10) em seus sentidos literais.
7. "O jaboti dá pra ver (ser visto) de noite", conforme registrado em Pontes (1981).
8. Os exemplos (17), (18), (21) e (22) foram retirados de gravações. Gostaria de agradecer especialmente a Iris Silva Pereira de cuja gravação retirei os exemplos (13) – (16).
9. Cf. A.J. Naro, 1968; A.C. Quicoli, (cop. mim.); M.M. Azevedo, 1973.
10. No original: ". . . the new se-construction does not involve either agentization or object fronting. . ."
11. Poderíamos completar essa seqüência com mais um exemplo, a saber:
'Adiaram as provas', construção normalmente descrita pela gramática tradicional como 'típica' da indeterminação do agente.
12. Observe-se que na língua oral o pronome SE não é normalmente usado nesses casos, sem que isso, no entanto, acarrete prejuízo da interpretação:
'Eu chamo Luís.'
'Ele operou de hérnia.'
'Batizei na Igreja do Carmo.'
13. Martinz de Aguiar, 1942, 'Notas e Estudos de Português', Fortaleza, apud Bechara, 1978.
14. Cf. Kempson, 1977, cap. 10.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. ALMEIDA, Lúcia Quental Novaes. *Os reflexivos em Português*. Dissertação de Mestrado. Fundação Universidade de Brasília, 1977.
2. ALMEIDA, Napoleão Mendes de. *Gramática Metódica da Língua Portuguesa*. 28 ed. Edição Saraiva, 1979.
3. ALI, Said. *Gramática Secundária e Gramática Histórica da Língua Portuguesa*. Editora Universidade de Brasília, 1964.
4. _____. *Dificuldades da Língua Portuguesa*. 6.ed. Rio de Janeiro, Livraria Acadêmica, 1966.
5. AZEVEDO, Milton Mariano. *On Passive Sentences in English and Portuguese*. Ph. D. Dissertation. Cornell University, 1973.
6. BECHARA, Evanildo. *Lições de português pela análise sintática*. 11. ed. Grifo, Rio de Janeiro, 1978.
7. CEGALLA D.P. *Novíssima Gramática da Língua Portuguesa*. 21. ed. São Paulo, 1980.
8. COMRIE, Bernard. 'In defense of spontaneous demotion: the impersonal passive.' In: *Syntax and Semantics* vol. 9 Academic Press, INC, 1977.
9. KEMPSON, Ruth Margareth. *Semantic Theory*. Cambridge Textbooks in Linguistics. Cambridge University Press, 1977.
10. NARO, Anthony Julius. *History of Portuguese Passives and Impersonal*. Ph. D. Dissertation. MIT, 1968.
11. NASCIMENTO, Milton do. *Sobre a semântica da passiva*. Dissertação de mestrado. FALE, UFMG, Belo Horizonte, 1979.
12. PONTES, Eunice. 'A problem in teaching a first language: topicalization in portuguese.' In: *Ensaio de Lingüística* n^o 5. Cadernos de Lingüística e Teoria da Literatura. UFMG, Belo Horizonte, 1981.
13. QUICOLI, A. Carlos. 'Portuguese reflexivization and some related problems.' Universidade de São Paulo. Cópia mimeografada.
14. STATHA-HALIKAS, Hariklia. 'From impersonal to passive: the Italo-Celtic evidence'. *Papers from the 13th Regional Meeting: Chicago Linguistic Society*, Chicago, 1977.
15. VEADO, Rosa Maria Assis. *Comportamento Lingüístico do Dialeto Rural*. Dissertação de Mestrado. FALE, UFMG, Belo Horizonte, 1980.

DO DISCURSO AO LEXICO

Os exemplos (1) e (2) são em parte semelhantes e em parte diferentes:

- (1) a. Ela namora um careca simpático.
b. Ela vendeu todos os móveis da avó.
c. Os americanos são fortes.
- (2) a. Ela tinha um macaquinho cabeludo e um careca.
b. Os cigarros brasileiros são fracos, mas os americanos são fortes.
c. Os bens imóveis foram repartidos pelos filhos, mas os móveis couberam à velha governanta da casa.

As palavras sublinhadas em (1) e (2) têm a mesma forma, mas gramaticalmente diferem. As de (1) são nomes e as de (2) adjetivos, e suas interpretações nos dois contextos não são as mesmas. O termo careca refere-se a pessoa em (1) e macaquinho em (2), americano é entendido como atributo de homem em (1) mas de cigarro em (2), e móveis é atribuído a mobília em (1) mas a bens em (2), podendo aí estar incluídos jóias, roupas e quaisquer objetos.

Que relação existe, na gramática, entre esses dois casos? Esta é a pergunta que o presente trabalho coloca.

O caso dos exemplos (1) é o de uma grande lista de nomes portugueses que correspondem a adjetivos idênticos na forma: um negro,

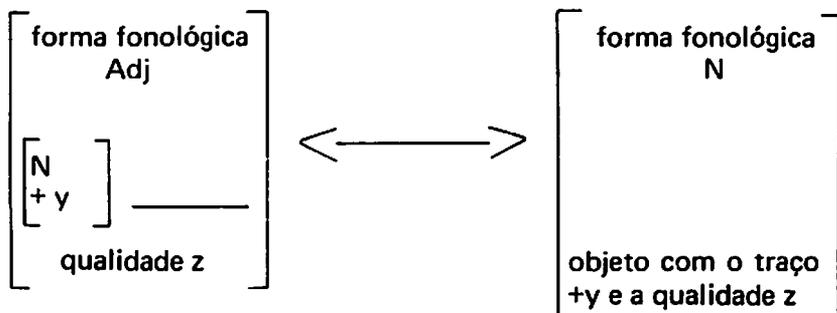
uma inglesa, os gordos, o velho, o combustível, um doce, os caninos, um líquido, um expresso, à francesa.

O que temos nesses casos é, obviamente, uma regra do léxico, uma regra de nominalização de adjetivos, graças à qual se estabelece uma correspondência entre um adjetivo e um nome de forma idêntica, sendo o sentido do nome uma amálgama dos sentidos do adjetivo correspondente com o sentido de algum nome. Assim, na lista dada acima temos as equivalências semânticas mostradas em 3:

- (3) a. um negro – um homem negro
 b. o combustível – o material combustível
 c. os caninos – os dentes caninos
 d. à francesa – à maneira francesa

Adotando as convenções notacionais desenvolvidas por Jackendoff (1972) e (1975), essa regra lexical poderia ser escrita da seguinte maneira:

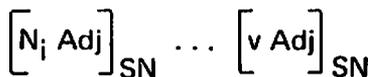
R_1 – Regra de Nominalização de Adjetivos



Nos exemplos (2) temos uma situação bem diferente. Trata-se de sintagmas nominais elípticos, ou seja, onde há a omissão de um nome no segundo sintagma nominal do período. Esse sintagma nominal truncado do seu núcleo nominal será interpretado semanticamente mediante o preenchimento semântico dessa posição nominal vazia. O preenchimento é feito através do estabelecimento de um vínculo semântico entre o sintagma nominal pleno antecedente e o sintagma nominal truncado, com a projeção do nome nuclear do sintagma antecedente para a posição vazia no sintagma elíptico. Esta regra de preenchimento semântico poderia ser escrita da seguinte maneira:

R_2 – Regra de Interpretação de nó nominal vazio:

Interprete v como N_i no contexto



Diga-se de passagem que essa formulação nada mais é do que uma versão interpretativista da regra transformacional de cancelamento denominada em inglês "gapping", estudada em Ross (1967 a e b), Langacker (1969), Maling (1972).

Esta segunda regra ora em discussão não é uma regra da gramática sentencial, e sim uma regra do nível do discurso, como podemos verificar observando suas propriedades. É uma regra de aplicação muito livre, que não é afetada nem por restrições de precedência (exemplo (4)), nem pela condição de comando (exemplo (5)), nem pela condição de sentença com tempo (exemplo (6)), nem pela condição de sujeito especificado (exemplo (7)) abaixo, que são, segundo a teoria padrão estendida revista (a partir de Chomsky 1976), condições que universalmente restringem a aplicabilidade das regras gramaticais do âmago da gramática das sentenças.

- (4) Eu jogo com as brancas e você joga com as pedras pretas.
- (5) Pedro vendeu o velho para comprar um sofá novo.
- (6) Os jogadores cariocas acham que os paulistas jogavam dopados.
- (7) A auto-suficiência das moças americanas faz Luizinho preferir as brasileiras.

Temos, portanto, duas regras diferentes: uma regra de redundância do léxico e uma regra interpretativa (ou transformacional) do âmbito do discurso. Estarão as duas regras de alguma maneira ligadas?

Poderíamos responder afirmativamente se pudéssemos apontar casos intermediários entre os do tipo dos exemplos (1) e os do tipo de (2). Os exemplos (8) nos dão a ponte:

(8) a. um boa-vida	(indivíduo)
b. um cara-de-pau	(indivíduo)
c. um boa-praça	(indivíduo)
d. um paraíba	(indivíduo)
e. um perna-de-pau	(indivíduo)
f. um curta-metragem	(filme)
g. Um Djanira	(quadro)
h. uma gilete	(lâmina)
i. um omega	(relógio)

Nos exemplos (8), o gênero do artigo não concorda com o gênero do nome nuclear do sintagma nominal presente na expressão, o que é evidência de que há um outro nome "oculto", com o qual o artigo está concordando. Em cada exemplo dado, o nome oculto ou subentendido aparece no parênteses. Ora, sabemos que não é necessário, no uso

efetivo da língua, a ocorrência desse nome no contexto antecedente de uma sentença que contenha os itens em (8).

Mas a regra 2 contém explicitamente um sintagma nominal antecedente plenamente preenchido lexicalmente, que fornece o antecedente ao sintagma nominal elíptico. Por outro lado, a regra 1 não nos dá a explicação da falta de concordância nos exemplos (8) entre o artigo e o nome. A única explicação plausível que resta é a de que o nome nuclear desses sintagmas é realmente subentendido, ou seja, é pressuposto o conhecimento tácito do universo do discurso.

Assim, no mundo da lanchonete, um americano significa sanduíche, mas fora dela costuma significar homem americano. Diante do guichê do cinema, as expressões uma meia e uma inteira significam entrada. No mundo da escola, descritiva abrevia geometria descritiva, e moral e cívica abrevia educação moral e cívica.

O que estamos vendo é que na medida em que o universo do discurso é muito bem delimitado em virtude de fatores pragmáticos, o sintagma nominal antecedente da regra 2 é dispensável como realização física, e os falantes como que pressupõem a capacidade do interlocutor de suprir adequadamente o termo ausente do sintagma elíptico.

Para retratar formalmente essa situação deveríamos apagar, na regra 2, sua primeira metade, a do sintagma nominal lexicalmente preenchido que fornece o antecedente semântico ao sintagma nominal elíptico. Mas, feito isso, o que resta? Um adjetivo dominado por Sintagma Nominal. É o lado direito da regra 1, a regra lexical.

Com isso, concluímos que a existência da regra lexical de Nominalização de Adjetivo é uma decorrência da existência da regra de Preenchimento Semântico de Nó Nominal Vazio, uma regra do discurso

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. CHOMSKY, Noam. "Conditions on Rules of Grammar". *Linguistic analysis* 2, p. 303-51, 1976. Reimpresso em: CHOMSKY, N. *Essays on Form and Interpretation*, New York, North Holland, p. 163-210, 1977.
2. JACKENDOFF, Ray. *Semantic Interpretation in Generative Grammar*. Cambridge, Massachusetts, MIT Press, 1972.
3. _____. "Morphological and Semantic Regularities in the Lexicon". *Language* 51, p. 639-71, Baltimore, Waverly Press, 1975.
4. LANGACKER. "Mirror Image Rules I: Syntax". *Language* 45, p. 575-98, Baltimore, Waverly Press, 1969.
5. MALING, Joan. "On Gapping and the Order of Constituents." *Linguistic Inquiry* 3, I, p.101-8, 1972.
6. ROSS, John Robert. "Gapping and the Order of Constituents" (1967 a) In: BIERWICH e HEIDOLPH (eds.) *Progress in Linguistics*.

Haia, Mouton, 1970.

- 7.____. "Constraints on Variables in Syntax". Dissertação de Doutorado, Massachusetts Institute of Technology. Bloomington, Indiana Linguistics Club, 1967b.

RESTRIÇÕES À REGRA DA ELIPSE VERBAL *

1. Introdução

O estudo da Gramática Gerativa tem contribuído enormemente para a lingüística descritiva geral no sentido de expressar, de modo formalmente rigoroso, as restrições às formas das gramáticas possíveis nas línguas naturais.

Muitos lingüistas procuram encontrar uma explicação psicológica para muitas dessas restrições atribuindo a existência de uma forma e não de outra, ou a preferência de uma e não de outra forma, a problemas de ordem perceptual.

Assim, Kuno (1974) defende que as relativas são pré-nominais em línguas SOV e pós-nominais em línguas SVO porque o contrário geraria dificuldades desnecessárias de processamento.

Em Kato (1981) atribuo a preferência em português pela relativa com pronome pessoal (*o livro que a capa dele é amarela*) em lugar da relativa com pronome relativo (*o livro cuja capa é amarela*) por ser naquela utilizada uma estratégia mais facilitadora do que a usada nesta.

O objetivo deste trabalho é mostrar que a forma superficial de sentenças de diferentes origens sintáticas pode assumir feições similares em virtude da identidade funcional das mesmas na comunicação. Mais especificamente, mostrarei que as transformações sintáticas podem ser determinadas por fatores de ordem funcional.

2. A redução do verbo e do sintagma verbal

A redução do verbo e do sintagma verbal tem sido estudada principalmente com relação a estruturas coordenadas e comparativas:

- (1) João toca piano, mas Pedro não ϕ .
- (2) João sabe matemática mais do que Pedro ϕ .

Procuraremos analisar nesta comunicação que condições sintáticas devem ser obedecidas para que haja elipse verbal e, determinadas essas, verificar se elas são necessárias e suficientes para dar conta do fenômeno em questão.

Várias tentativas têm sido feitas para especificar as condições internas das cláusulas que devem ser obedecidas pela estrutura dos conjuntos que constituem a coordenação para que a supressão possa ocorrer, tanto no caso do lacunamento, ou elipse interna (*Mônica quer tomar sorvete de morango e Magali ϕ sorvete de chocolate*), como no caso da elipse periférica (Exs. (1) e (2)).¹

Não encontramos, porém, nenhum estudo — embora em Jackendoff (1972) tenha sido feita uma leve tentativa — que examine as condições externas, isto é, o tipo de cláusulas que possibilitam a elipse verbal. Tendo em mente esse tipo de condições, procuraremos responder às seguintes questões:

- a) são apenas as coordenadas e comparativas que são passíveis de sofrer elipse verbal?
- b) em caso afirmativo, que características sintáticas e/ou semânticas essas estruturas compartilham?
- c) em caso negativo, que características sintáticas e/ou semânticas determinam a possibilidade de aplicação da regra?

Na literatura gerativista, há duas maneiras principais de se analisar o problema:

- a) o enfoque sintático-transformacionalista, que pressupõe na base os constituintes idênticos, sendo a redundância eliminada por uma regra transformacional:

João toca piano, mas Pedro não toca piano \Rightarrow Regra sintática
João toca piano, mas Pedro não ϕ ϕ

- b) O enfoque semântico-interpretativista, que admite na base elementos posições Δ não preenchidos lexicalmente, os quais poderão ou não ser interpretados por regras do componente semântico. A sentença (1) seria um exemplo de possível interpretação dos posições:

João toca piano, mas Pedro não $\Delta_1 \Delta_2$
Regra semântica $\Delta_1 = \text{toca}$ $\Delta_2 = \text{piano}$

O mesmo tipo de condição sintática, porém, é exigido tanto na formulação da hipótese sintático-transformacionalista como na semântico-interpretativista. Assim, para explicar por que ao lado das bem formadas (1) e (2) temos as mal-formadas (3) e (4), ambas as abordagens fazem uso de restrições sintáticas:

- (3) * João ϕ , mas Pedro não toca piano.
- (4) * João ϕ mais do que Pedro sabe matemática.

Para os dois enfoques teríamos as seguintes regras respectivamente:

Sintático-transformacionalista (ST) – Para que uma cadeia dominada por uma SV seja elidida, deverá existir uma cadeia idêntica dominada por outro SV que o preceda ou que o comande?

Semântico-interpretativista (SI) – Para que um elemento Δ dominado por um SV seja interpretado como anafórico a uma cadeia dominada por outro SV, este deverá preceder ou comandar o outro SV.

As sentenças (5) e (6) podem parecer, à primeira vista, contra-exemplos a essas condições:

- (5) João e Pedro não tocam piano.
- (6) João, mais do que Pedro, sabe matemática.

Observe-se, porém, que em (5) o verbo está no plural, o que nos leva a crer que, no momento da concordância, *João e Pedro* constituem um sujeito composto, dominado por um mesmo nóculo progenitor SN (*(João e Pedro) não tocar piano*) ao invés de ter uma lacuna no lugar do primeiro SV (*(João ϕ) e (Pedro não tocar piano)*). Já em (3), como a concordância se dá apenas com *Pedro* teríamos que supor que houve elipse de SV_1 , referente a *João*, elipse essa irregular. Na hipótese semântico-interpretativista (ST), (5) não teria nenhum postigo lexicalmente vazio ao passo que (3') o teria, sendo porém, ininterpretável dadas as condições postuladas.

- (3') * (João $\Delta\Delta$) mas (Pedro não toca piano)

A mesma irregularidade que temos em (3) ocorreria em coordenadas com *e* se a concordância se der apenas com o segundo SN.

Comparando-se (4) e (6), notamos que o que ocasiona a anomalia de (4) seria para ST a elipse do SV_1 relativo a *João* e para a SI o não preenchimento dos elementos lexicais relativos a esse SV_1 , o qual precede e comanda o SV_2 relativo a *Pedro*, devendo ter sido este e não aquele o suprimido (ou não preenchido segundo SI).

(4') * ((João Δ Δ) mais do que (Pedro sabe matemática))

Em (6), porém, as vírgulas revelam uma quebra entoacional, fenômeno que ocorre sempre que um elemento estranho à sentença é nela inserido. Esse elemento estranho, no caso, é um constituinte sentencial incompleto, que sofreu elipse de uma parte (segundo ST) ou possuindo elementos postíços à direita de *Pedro* (segundo SI) para poder ser interpretado.

(6') ((João)_{SN}# mais do que (Pedro)_{SN}# (sabe matemática)_{SV})_S (ST)

((João)_{SN}# mais do que (Pedro $\Delta\Delta$)_S # (sabe matemática)_{SV})_S (SI)

O SV_2 relativo a *Pedro* pode ser elidido (ST) ou interpretado (SI), pois nessa configuração o SV_2 , estando numa estrutura subordinada, é comandado por SV_1 .

Jackendoff procura ampliar o estudo para estruturas que não são coordenações e comparativas e propõe que as condições para um postíço ser interpretado como anafórico de outro SV são exatamente as mesmas para um pronome ser interpretado como anafórico de um SN. São, portanto, as seguintes as possibilidades estruturais propostas por Jackendoff, acrescidas por mim de (I) e (II) para dar conta também da elipse em coordenação:

- (I) SV_1 precede SV_2 , que domina Δ (nenhum dos dois comanda o outro) (1) João toca violão, mas Pedro não ϕ .
- (II) SV_1 , que domina Δ , precede SV_2 (nenhum dos dois comanda o outro) (3) * João ϕ , mas Pedro não toca piano.
- (III) SV_1 precede e comanda SV_2 , que domina Δ . (7) Você deve visitar a Torre Eiffel, se puder ϕ .
- (IV) SV_1 , que domina Δ , precede e comanda SV_2 . (8) * Você deve ϕ se puder visitar a Torre Eiffel.

- (V) SV_1 precede e é comandado por SV_2 , que domina Δ
 (9) Se puder visitar a Torre Eiffel, você deve \emptyset .
- (VI) SV_1 , que domina Δ , precede e é comandado por SV_2
 (10) Se puder \emptyset , você deve visitar a Torre Eiffel.

3. Dois fenômenos distintos de redução de sintagma verbal

Jackendoff não nota, porém, que, ao contrário das estruturas coordenadas e comparativas, essas subordinadas não permitem a elipse do SV quando não há nessa cláusula um auxiliar modal presente. Comparem-se:

- (1) João toca piano, mas Pedro não \emptyset .
 (2) João sabe matemática mais do que Pedro \emptyset .
 (11) *Nós visitaremos a Torre Eiffel se eles \emptyset .
 (12) *Nos fizemos a reclamação porque eles não \emptyset .
 (13) *Comprei o livro que você \emptyset .
 (14) *Eu entreguei a ficha de inscrição depois que você tinha \emptyset .

A mesma restrição se faz sentir se as subordinadas forem antepostas:

- (15) *Se eles \emptyset , nós visitaremos a Torre Eiffel.
 (16) *Porque eles não \emptyset , nos fizemos a reclamação.
 (17) *O livro que você \emptyset , eu li.
 (18) *Depois que você tinha \emptyset , eu entreguei a ficha de inscrição.

Observe-se que a restrição não depende das desinências pessoais diferentes pois podemos ter:

- (19) João toca piano, mas eu não \emptyset .
 (20) Se eles puderem \emptyset , você deve visitar a Torre Eiffel (com eles).

Vê-se, portanto, que as condições sintáticas impostas por Jackendoff para permitir a leitura anafórica dos posiços não explicam porque as sentenças de (11) a (18) são mal-formadas.

Os exemplos com auxiliar modal que permitem a elipse não são, a meu ver, casos de elipse de predicado verbal como os vistos até agora, mas sim um caso de elipse de um complemento SV. Comparem-se as sentenças com elipse do complemento do modal com a elipse do objeto direto de um verbo transitivo:

- (7) Você deve visitar a Torre Eiffel se puder \emptyset .
- (21) Você consegue a bolsa de estudos se pedir \emptyset .
- (9) Se puder visitar a Torre Eiffel, você deve \emptyset .
- (22) Se pedir a bolsa de estudos, você consegue \emptyset .
- (10) Se puder \emptyset , você deve visitar a Torre Eiffel.
- (23) Se pedir \emptyset , você consegue a bolsa de estudos.

Na verdade, o elemento \emptyset nas sentenças acima pode ser pressuposto, numa hipótese transformacionalista, como sendo oriundo da elipse de uma pró-forma anafórica em posição objeto, fenômeno comum em linguagem coloquial e informal.

- (24) Você deve visitar a Torre Eiffel se puder *fazê-lo*.
- (25) Você consegue a bolsa de estudos se *a* pedir.
- (26) Se você puder visitar a Torre Eiffel, você deve *fazê-lo*.
- (27) Se pedir a bolsa, você *a* consegue.

Em (10) e (23), no entanto, a elipse segue mais o padrão do que Hankammer (1971) chama de 'Delay' (= *Suspensão*), ou a que Ross (1967) chama de alçamento de nóculo à direita, fenômeno estudado por eles, porém, com relação à elipse do SN.

- (28) João lava \emptyset , e Maria enxuga a louça.

No caso da *Suspensão*, não parece haver uma estrutura intermediária com pró-forma. Um fato digno de nota é que o comparativo não se submete à regra de *Suspensão*:

- (29) *João fala \emptyset mais do que Pedro entende inglês.

4. Conclusão

Eliminados os casos de elipse de SV complemento, parece-nos que a resposta à primeira pergunta formulada é afirmativa, isto é, são apenas as estruturas coordenadas e as comparativas que se submetem à regra da elipse verbal. Quanto às características sintáticas e semânticas comuns à coordenação e comparativas, Fontes (1978) faz um estudo exaustivo das similaridades e diferenças, concluindo, ao contrário do que postulam as gramáticas, que as comparativas têm muito mais afinidade com a coordenação do que com a subordinação.

Essas considerações poderiam encerrar a discussão não fosse o contraste que encontramos entre os seguintes exemplos:

- (11) *Nós visitamos a Torre Eiffel quando eles \emptyset .
 (30) Nós visitamos a Torre Eiffel no mesmo momento que eles \emptyset .
 (31) *Nós fizemos a reclamação porque eles \emptyset .
 (32) Nós fizemos a reclamação pelo mesmo motivo que eles \emptyset .
 (33) *Comprei o livro que você \emptyset .
 (34) Comprei o mesmo livro que você \emptyset .

A elipse regressiva também é possível:

- (35) No mesmo momento que eles \emptyset , nós visitamos a Torre Eiffel.
 (36) Pelo mesmo motivo que eles \emptyset , nós fizemos a reclamação.
 (37) O mesmo livro que você \emptyset , eu comprei.

As estruturas acima, que permitem uma interpretação comparativa em virtude da palavra *mesmo*, são estruturas *relativas*, o que contesta a resposta afirmativa à questão (1). Poder-se-ia explicar esses dados com argumentos sintáticos, propondo ser a relativa oriunda de coordenação na base como o faz Annear (1971), mas essa argumentação não explica porque as formas seguintes, onde temos relativas, são mal-formadas:

- (33) *Comprei o livro que você \emptyset .
 (38) *Visitei a Torre Eiffel no momento que eles \emptyset .

A discussão até aqui parece não levar a uma explicação conclusiva, mas ao alistar as estruturas que permitem a elipse algo parece se delinear.

- (39) João saiu à meia-noite e Pedro também \emptyset . (coordenação)
 (40) João saiu tão tarde quanto Pedro \emptyset . (comparativa)
 (41) João saiu no mesmo momento que Pedro \emptyset . (relativa)

As três podem ser respostas satisfatórias à pergunta:

- (42) Quando é que João e Pedro saíram?

Em todas as respostas temos atos elocucionários informativos intencionalmente comparativos, isto é, a comparação ou o contraste são utilizados como recursos para o ato asseverativo. Ao invés de justificar a possibilidade da elipse através da busca de similaridades sintáticas entre a coordenação, a comparação e as relativas com *mesmo*, podemos explicar em termos pragmáticos. Assim, a elipse verbal é pos-

sível sempre que num ato de fala haja alguma intenção comparativa ou contrastiva, respeitadas as condições sintáticas de precedência e comando.

NOTAS

*Trabalho apresentado na Mesa Redonda sobre "Inter-relações da Sintaxe e Semântica", XXX Reunião Anual da SBPC, 1978. Consigno aqui meus agradecimentos a Leila Barbara pela leitura crítica do primeiro manuscrito.

1. Ross (1967) apresenta três tipos de elipse para coordenação:

a) redução de conjunção:

João gosta de peixe e João gosta de carne

→ João gosta de peixe e carne.

b) lacunamento (gapping):

João fala espanhol e Pedro fala italiano

→ João fala espanhol e Pedro, italiano.

c) Alçamento de nóculo à direita:

João descasca as laranjas e Maria come as laranjas

→ João descasca e Maria come as laranjas

Nos exemplos (a) e (c) são eliminados elementos que se encontram nas extremidades das cláusulas (elipse periférica) e em b) é eliminado um elemento interno da cláusula (elipse interna).

2. A noção de 'comando' e 'precedência' foi pela primeira vez introduzida por Langacker (1969: 167), que diz o seguinte:

"Um nóculo A comanda um nóculo B se (1) nenhum deles domina o outro e 2) o nóculo S que domina imediatamente A também domina B".

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. ANNEAR, S. "The Deep Structure of Relative Clauses". In: FILLMORE & LANGENDOEN (orgs.) *Studies in Linguistic Semantics*. Holt, Rinehart and Winston, p. 79-96, 1971.
2. FONTES, S. "Construções Comparativas do Português e do Inglês" Anais do Seminário do GEL de Mogi das Cruzes, publicado pela FAFIL, Bauru, p. 102-13, 1979.
3. HAMKAMER, J. *Constraints on Deletion in Syntax*. Doctoral Dissertation, Yale University, 1971.
4. JACKENDOFF, R. *Semantic Interpretation In Generative Grammar*.

Cambridge, Mass., MIT Press, 1972.

5. KATO, M. "Orações Relativas: Variação Universal e Variação Individual no Português". Anais do GEL de Ribeirão Preto, publicado pela Editora da PUCSP, p. 01-16, 1981.
6. KUNO, S. "The position of Relative Clauses and Conjunctions". *Linguistic Inquiry* 5, p.117-36, 1974.
7. LANGACKER, R. "On Pronominalization and the Chain of Command". In: REIBEL, D.A. & SHANE, S. (orgs.) *Modern Studies in English*. New Jersey, Prentice-Hall, p. 160-86, 1969.
8. ROSS, J. R. *Constraints on Variables in Syntax*. Doctoral Dissertation Mass., MIT, 1967.

UMA PROPOSTA QUE CONSIDERA A MARCA DE NÚMERO COMO CONSTITUINTE GERADO NO SN EM LUGAR DE TRAÇO DO NOME¹

1. Introdução

Em recente pesquisa sobre o comportamento do traço de número — plural — em elementos que estruturam o SN superficial do português coloquial (Cf. Veado, R.M. 1980), os dados registrados revelaram-nos que além da forma 'padrão'gramatical (a) de se indicar a pluralidade, verifica-se também uma forma equivalente 'não-padrão' (b) que, notadamente, vem se impondo a cada dia no uso efetivo da língua portuguesa.

Respectivamente:

1. (a) /os meus filhos/
(b) /os meus filho/
2. (a) /outros casos interessantes/
(b) /outros casos interessante/
3. (a) /os meninos meus/
(b) /os menino meu/
4. (a) /casos interessantes/
(b) /casos interessante/

5. (a) /os outros/
(b) /os outro/

6. /outros/

Em (a) todos os elementos que estruturam o SN superficial repetem marcas lingüísticas com a mesma informação de pluralidade e em (b) nem todos os elementos do sintagma nominal contém a marcação de pluralidade. Observando, pois, a forma 'não padrão' de indicar a pluralidade, verificamos que:

a) Os elementos que precedem o Nome são, em princípio, os responsáveis pela indicação de pluralidade do SN superficial:

1. (b) /os meus filho/

b) o Nome, que segundo nossos gramáticos tradicionais é a categoria marcante, ou seja, referencial na atribuição do traço de número — plural — aos demais elementos do SN (pela regra de concordância), só aparece com marca de pluralidade quando não é precedido por nenhum elemento do SN:

4. (b) /casos interessante/

c) na ausência do Nome na superfície do SN, a categoria ou classe de palavra tradicionalmente considerada pronome-substantivo (Cunha, 1972: 277) passa a se comportar de maneira idêntica ao Nome, e.g.:

— se é precedido por outro elemento, não apresenta o traço de número:

5. (b) /os outro/

— se não é precedido por outro elemento passa a indicar a pluralidade:

6. /outros/

d) há classes de palavras que dependendo da sua posição superficial apresentam ou não a marcação de pluralidade:

1. (b) /os meus filho/

3. (b) /os filho meu/

Com estas verificações podemos, pois, evidenciar a necessidade de se introduzir na "gramática" da Língua portuguesa uma regra ou re-

gras que dêem conta dos dados arrolados de 1. (b) a 5. (b) e 6., já que, comprovadamente, (Cf. Lemle e Naro 1979, Braga 1977 apud Lemle 1978: 74, Scherre 1979 e Veado 1980) estes, ao lado de outros, fazem parte do sistema lingüístico em uso efetivo da língua portuguesa oral e já que não são previstos por nossos gramáticos tradicionais (preocupados com formas escritas, deixando de fazer alusão a formas da língua oral, como é o caso mencionado).

2. As implicações de uma análise que considera a marca de número — [± plural] — como traço do Nome — Teoria transformacional 'standard' — Chomsky, 1965²

No modelo chomskyano 'standard' a questão da morfologia-flexional é pouco desenvolvida³. Basicamente, a posição de Chomsky é a de que na estrutura profunda (EP) do SN somente o Nome tem marca de número e regras de concordância vão atribuir a elementos do SN "todas as especificações de traços para número próprias do Nome. . ." (Chomsky, 1965 [1975]: 268).

De acordo com Chomsky, um item lexical quando é introduzido num indicador sintagmático pode adquirir outros traços além daqueles que lhe são inerentes no léxico. Neste caso, traços como [número] são inerentes ao indicador sintagmático e não ao item lexical, e só passam a fazer parte do formativo depois de serem inseridos num indicador sintagmático; isto é, a pluralidade ou a singularidade do Nome são traços atribuídos ao Nome ao entrar num indicador sintagmático. Portanto, o traço especificado para número deve ser introduzido por uma regra de base independente de contexto que se aplica sobre os Nomes⁴.

Rosenbaum (1968: 81-90) também apresenta uma análise para o número que, tendo por base o modelo transformacional, considera o Nome como a categoria com marca de número no SN subjacente. O número é representado na EP em termos de traços [+sing] e [-sing] os quais vão ser acrescentados aos traços inerentes.

O certo, porém, é que, se considerarmos o N como a única categoria com marca de pluralidade na EP do SN, vamos ter que elucidar alguns pontos na teoria chomskyana de forma a explicitar o comportamento superficial do traço de número verificado nos dados arrolados como forma 'não-padrão' de indicar a pluralidade no SN (Cf. 1. (b) a 5. (b)):

- a) por que o Nome, a única categoria com marca de número no SN subjacente perde, em princípio, esta marcação de pluralidade?
- b) por que só os elementos que precedem N na superfície são, em princípio, os elementos a reterem a marcação de pluralidade no SN?

A priori, podemos perceber que uma das implicações desta posição chomskyana para a explicitação dos dados em questão, e.g. forma não-padrão de indicar a pluralidade, é a necessidade de se postular uma regra responsável pela *desmarcação do Nome* já que, na maioria das vezes, este aparece na superfície destituído da marcação de pluralidade. Além da regra mencionada, precisaremos de uma outra que atribua a marcação de número aos elementos que antecedem ao N (antes que o N perca a marcação de número pela regra de desmarcação). A esta regra daremos o nome de *Concordância de número/não-padrão*.

Exemplo:

EP (aproximada) — os meninos⁵
 1^o — CN-N^o/não-padrão — os meninos
 2^o — Desm. N^o — os menino~~s~~
 ES = os menino

Em razão de sintagmas nominais superficiais como 3. (b), postula-se a obrigatoriedade de uma regra de movimento antes da aplicação da CN-N^o/não-padrão, bloqueando, assim, a atribuição do traço de número a um elemento que se posicionará à direita de N. Isto é, uma vez que o elemento movido vai ficar posposto a N, ele ficará, conseqüentemente, fora do âmbito de aplicação da CN-N^o/não-padrão, já que esta regra, conforme dissemos, atua apenas à esquerda de N.

Exemplificação:

EP (aproximada): o meu menino~~s~~
 Mov. — o menino~~s~~ meu
 CN-N^o/ ã-padrão — os meninos meu
 Desm. — os menino~~s~~ meu
 ES = os menino meu = 3. (b)

Já em estruturas como a mencionada em 4. (b), como não há elementos precedendo N no SN, não vai haver condição de aplicação da CN-N^o que atua à esquerda de N. Em conseqüência, a regra de Desmarcação do Número terá que ser restringida de modo a não desmarcar o N nestes contextos. Caso contrário, a noção de pluralidade se perderá e, segundo o próprio Chomsky (1965 [1975]: 271), só se pode eliminar aquilo que é recuperável.

Exemplificação:

EP (aproximada) — caso~~s~~ interessante
 CN-N^o _____ (não se aplica)
 Desm. N^o _____ (não se aplica)
 ES = caso~~s~~ interessante = 4. (b)

Em razão de dados do tipo 5. (b) e 6., teremos que postular, ou melhor, expandir a regra de Desm. de modo tal que elimine o traço de N e também do pronome-substantivo (que segundo Pontes, 1978, é um Det.). Em consequência destes dados, teremos que postular a obrigatoriedade de aplicação da regra que elimina o N (elipse do N) depois da CN-N^o. Caso contrário, a noção de pluralidade também se perderá.

Exemplificação:

EP (aproximada)	— o outro meninos
CN-N ^o	— os outros meninos
Elipse do N	— os outros ϕ
Desm. do N ^o	— os outro
ES = os outro = 5. (b)	

A partir dos dados então mencionados e considerando-se a posição chomskyana de que somente o NOME na EP do SN possui marca de número — plural —, podemos estabelecer para o sistema lingüístico da nossa língua, duas regras (em meio a outras, evidentemente). A saber:

1^o — Regra de Concordância de N^o/não-padrão

Atribuir o traço de número do NOME aos elementos que o precedem no SN.

Regra obrigatória

2^o — Regra de Desmarcação do Número do NOME

Eliminar a marca de número — plural — do NOME e, na falta do NOME, eliminá-la do primeiro elemento do SN a partir da direita para esquerda, toda vez que N e o elemento em questão vierem precedidos por outros elementos do SN contendo a marcação de pluralidade.

Regra obrigatória

Ocorre depois da CN-N^o/não-padrão e da Elipse do N.

Finalmente, ao estabelecermos a teoria chomskyana para a análise dos nossos dados, afirmamos que teríamos, conseqüentemente, que elucidar pontos importantes em face do comportamento do traço de número verificado nos mesmos, e.g. forma não-padrão de indicar a pluralidade. A primeira indagação surgiu em razão do N, a única categoria com marca de número na EP do SN, perder esta marca na ES na maioria das vezes. A segunda indagação adveio do fato de que apenas os elementos que precedem N na superfície do SN são, em princípio, os que marcam a pluralidade no SN.

Parece-nos que um tipo de resposta a essas indagações pode decorrer de uma afirmativa da própria teoria 'standard' que determina que os apagamentos têm que ser recuperáveis. Chomsky afirma que esta condição pode ser formalizada pela convenção que se relaciona com a chamada *transformação de rasura*, ou seja: "uma transformação de rasura pode usar o termo 'y' de sua análise própria para rasurar um termo 'x' de sua análise apenas se 'x' e 'y' forem idênticos" (Chomsky, 1965 [1975]: 278). Ainda ressalta Chomsky que os traços introduzidos através de transformações nos formativos lexicais (por exemplo, a concordância de número tradicional) não devem ser levados em consideração para se determinar os casos em que o apagamento é permitido. Neste caso, traços como [α número] que são adotados pelo Nome ao entrar num indicador sintagmático são passíveis de serem apagados. Assim, se rotularmos a marca de pluralidade adotada pelo N de 'y' e a mesma marca assimilada pelos elementos antepostos a N (e ao pronome-substantivo) de 'x', então, 'x' e 'y' são idênticos. Sendo idênticos, a convenção de rasura permite que o 'x' apague 'y', ou seja, que o traço de número-plural — do N seja apagado em razão da identidade com o traço de número — plural — dos elementos que o antecedem (ou ao pronome-substantivo).

Além do mais, se levarmos em conta que os determinantes (Cf. Pontes, 1978:145) podem ser representados, na teoria transformacional, em termos de *traços sintáticos do Nome* na EP (Cf. Postal 1966 apud Stockwell et al. 1973: 68 e Rosenbaum 1968: 85), isto significa que os determinantes na superfície nada mais são do que "espelhos" do Nome em termos de características ou traços. Traços como [\pm plural] e outros saem do N e vão para o(s) Det(s) no momento em que uma regra transformacional de natureza segmental cria o segmento do Det⁷. Portanto, parece justificável, de certa maneira, que os elementos que antecedem N — os determinantes — sejam os elementos a reterem a marca de número — plural — no SN superficial.

3 — Uma Proposta alternativa: a marca de número como 'constituente' de estrutura gerado no SN

Conforme podemos observar acima, a partir do momento em que criamos a regra de Desm. do N⁰ e a CN-N⁰/não-padrão e trouxemos à tona o princípio da recuperabilidade, a teoria transformacional passou a dar conta dos nossos dados em questão, e.g. forma não-padrão de indicar a pluralidade no SN. Entretanto, conforme disse Mary A.Kato, a teoria transformacional enquanto *formalismo* dá conta de explicitar todos os dados de uma língua natural, em razão dos 'recursos' permitidos na elaboração de regras e EPs que se ajustem às necessidades.

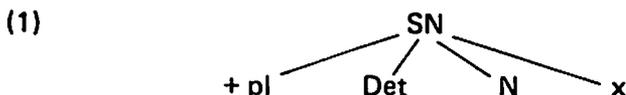
Realmente, no caso do número, não me parece mais econômica, nem mais natural e nem mais simples uma descrição lingüística que se

utiliza de uma regra de base (independente de contexto) para introduzir um traço 'x' (no caso mencionado, o traço especificado para número sobre o Nome) e depois, de uma outra regra para eliminar o referido traço 'x' introduzido, então, na base. Aliás, se voltarmos aos princípios básicos da teoria transformacional chomskyana, veremos claramente que desde o momento em que Chomsky considera a aproximação tradicional como o caminho mais natural para se tratar os sistemas flexionais (Chomsky, 1965 [1975]: 270) já deixa de ser, em princípio, adequado aos nossos dados uma vez que estes não encaixam no sistema tradicional padrão de indicar a pluralidade. A teoria chomskyana foi elaborada, pois, em princípio, para dar conta dos dados da forma 'padrão' como os mencionados de 1(a) a 5(a) e 6; haja visto a *obrigatoriedade* de regras tais como (Chomsky, 1965 [1975]: 268-269):

Artigo → [α número] / ... $\left[\begin{array}{c} N \\ \text{número} \\ \dots \end{array} \right]$

em que Artigo... N é um SN.

Uma proposta mais simplificada de análise para os dados mencionados de 1. (b) a 5. (b) foi levantada (informalmente) por Eunice Pontes e Mary A. Kato⁸: a marca de número – plural – estaria presente na EP do SN (à esquerda) em termos não de traços do Nome, mas em termos de 'constituente' de estrutura gerado no SN (1). Neste caso, uma regra ou regras seriam estabelecidas de maneira a transportar a marcação de pluralidade apenas aos elementos que a indicam na estrutura superficial de SN, evitando, assim, a necessidade de uma regra tão anti-natural como a regra que elimina um traço que foi atribuído por outra regra, como é caso da regra de *desmarcação do Número*.

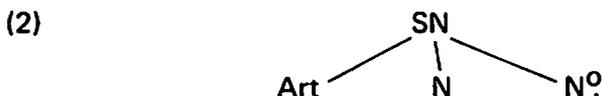


Esta proposta de se representar a marca de número no indicador sintagmático como 'constituente' gerado no SN, já foi contestada por alguns lingüistas e até adotada por outros. Contestada, por exemplo, por Rosenbaum (1963: 83):

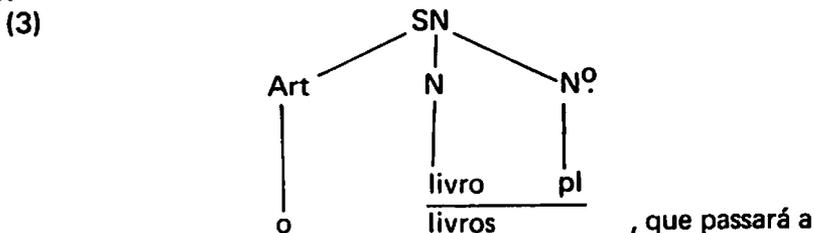
- a) por não haver evidência na existência de constituintes como SG (singular) e PL (plural). O que para mim não significa tanto em razão de Rosenbaum não ter em mãos dados como os nossos em questão, e.g. forma não-padrão de indicar a pluralidade;

b) porque a gramática torna-se mais geral adotando-se traços para representar a pluralidade e a singularidade no Nome; Nomes como 'férias', 'núpcias', etc, teriam que possuir a marca de pluralidade no próprio léxico mesmo se fosse admitida a representação da pluralidade como constituinte no SN. Esta objeção também não parece significativa se considerarmos que estas palavras mencionadas constituem-se idiossincrasias da língua (com um número reduzido, inclusive) e que a forma não-padrão de indicar a pluralidade é uma regularidade da língua oral e, portanto, deve ser levada em conta, em primeiro lugar, para que a gramática torne-se mais geral.

Esta proposta foi adotada, por exemplo, por Lester (1971: 35-42) ao considerar o número como uma das três sub-classificações que fazem parte da estrutura interna do SN (2):



Lester, entretanto, embora adotando o número como constituinte do SN (à direita), considera que o *Número* e o *Nome* têm que ser tratados juntos (Lester, 1971: 35). Com isto, Lester só prevê sintagmas nominais onde o Nome, em última análise, é o responsável pela indicação de pluralidade:



“os livros” depois que uma regra de concordância for aplicada.

Com este tipo de análise proposta por Lester, se quiséssemos dar conta dos nossos dados em questão, cairíamos no mesmo problema (que estamos querendo evitar) causado pela análise transformacional chomskyana ao considerar o N como a única categoria com marca de pluralidade na EP do SN. Precisariamos, de todo jeito:

- a) da regra de desmarcação do Número.
- b) e da regra de CN-N^o/não-padrão.

Enfim, os problemas seriam os mesmos. Conseguiríamos dar conta dos nossos dados, mas não seria uma descrição lingüística que iria levar em conta critérios de simplicidade e economia.

Retomando, então, o nosso objetivo de encontrar uma descrição lingüística mais adequada aos nossos dados mencionados, vamos analisá-los considerando a marca de número como constituinte de estrutura gerado no SN (à esquerda).

Os dados arrolados de 1. (b) a 5.(b), conforme podemos observar, podem ser agrupados em TIPOS de acordo com a posição superficial dos elementos no SN em relação ao N, que é — em princípio — o núcleo do SN:

TIPO I — SN estruturado com elementos antepostos (e pospostos) a N: Cf. 1. (b), 2. (b) e 3. (b)

TIPO II — ausência de elementos antepostos a N: Cf. 4. (b)

TIPO III — ausência de N: Cf. 5. (b) e 6.

E, assim agrupados, vamos passar à análise dos mesmos em relação à marcação de pluralidade.

TIPO I

1. (b) /os meus filho/
2. (b) /outros caso interessante/
3. (b) /os menino meu/

Nestes dados acima, os elementos à esquerda do Nome vão indicar a pluralidade no SN e, para tanto, vamos estabelecer uma regra que transporte a marcação de pluralidade do SN para os elementos que antecedem N. A esta regra daremos o nome de *MARCAÇÃO DO NÚMERO NO SN*.

Exemplificação:

EP (aproximada) — 's' o meu filho⁹

Marc. N^o — os meus filho

ES — os meus filho = 1. (b)

Em razão de estruturas como a mencionada em 3.(b) postula-se a obrigatoriedade da regra que movimenta um determinante para a posição posposta a N antes que a regra de Marcação do Número se aplique. Assim sendo,

EP (aproximada) — 's' o meu filho

Mov. — 's' o filho meu

Marc. N^o — os filho meu

ES — os filho meu = 3. (b)

TIPO II

4. (b) /casos interessante/

Para estes dados agrupados no tipo II, a regra de Marcação-N^o terá que ser expandida de modo que na ausência de elementos antepostos a N, o próprio N receba a marcação de pluralidade no SN: Desta forma,

EP (aproximada) — 's' caso interessante
Marc. — N^o — casos interessante — = 4. (b)

TIPO III

- 5. (b) /os outro/
- 6. /outros/

Como podemos verificar nos dados arrolados no tipo III, não apenas o N, mas também a categoria de palavra tradicionalmente considerada como pronome-substantivo (Cunha, 1972) terá que ser levada em consideração na delimitação dos elementos do SN que marcarão a pluralidade no SN. Conforme dissemos, na elipse do Nome o pronome-substantivo passa a se comportar como tal em relação ao traço de número, ou seja, passa a exercer a função de *núcleo* no SN. Com este fato, verificamos, surpreendentemente, que uma descrição lingüística para ser mais simples, mais geral no tocante à forma não-padrão de indicar a pluralidade, terá que levar em conta o(s) núcleo(s) do SN, hierarquicamente estabelecidos.

Se estabelecemos, por exemplo, numa escala para núcleos, o substantivo — nome — como a categoria superior a exercer função de núcleo e, na ausência deste, o pronome-substantivo como categoria abaixo, podemos simplificar a regra de marcação de número no SN, uma vez que passamos a delimitar seu âmbito de aplicação em função do *núcleo*.

Em razão desta verificação, outros dados foram coletados, os quais podem ser representados em:

- 7. (b) /os outros bonito/
- 8. (b) /os primeiro meu/

Tanto em 7.(b) quanto em 8.(b), o Nome/substantivo está elíptico e, com a ausência do N, ora o adjetivo (7.b), ora o numeral (8.b), passam a se comportar como tal em relação ao traço de número. Portanto, na ausência do N (substantivo), não só o *pronome-substantivo*, mas também o *adjetivo* e o *numeral* têm que ser levados em conta

na delimitação dos elementos responsáveis pela marcação de pluralidade no SN. O problema que se apresenta em face desta verificação é que, se mais de uma categoria pode se comportar como o Nome — o núcleo do SN — na ausência deste, nós vamos ter que observar, necessariamente, a co-ocorrência dos mesmos para, então, podermos estabelecer uma *hierarquia* para os elementos que podem funcionar como núcleo.

Em 7.(b) o pronome-substantivo 'outros' co-ocorre com o adjetivo 'bonito' e, neste caso, o adjetivo é que prevalece sobre o pronome-substantivo, servindo, assim, de referência na delimitação da marcação do número. Já em 8.(b), o numeral ordinal 'primeiro' co-ocorre com o pronome-substantivo 'meu' e com 'os' e, neste caso, o numeral é que funciona como ponto de referência, isto é, como um N. Desta forma, nossos dados fornecem-nos a seguinte informação sobre a hierarquia para os núcleos do SN:

1º — NOME

2º — ADJETIVO

— NUMERAL ORDINAL (sendo que o adjetivo e o numeral não co-ocorreram nos dados registrados)

3º — PRONOME-SUBSTANTIVO

Partindo do pressuposto de que a escala para os núcleos seria uma informação que faria parte da Gramática Geral (num ponto qualquer), podemos definir a regra de MARCAÇÃO DO NÚMERO NO SN — responsável pela forma não-padrão de indicar a pluralidade — da seguinte maneira:

Regra de Marcação do Número no SN:

Atribuir a marca de n^o — plural — do SN a todos os elementos antepostos ao *núcleo* no SN ou ao próprio núcleo na ausência de elementos precedendo-no no SN.

Regra obrigatória.

Uma das implicações desta delimitação da marcação do n^o em razão do *núcleo* é podermos resumir os dados da forma não-padrão de indicar a pluralidade em apenas dois tipos (em lugar de três):

TIPO I — os elementos antepostos ao *núcleo* indicam a pluralidade;

TIPO II — (e, na ausência de elementos antepostos ao *núcleo*) o núcleo indica a pluralidade do SN.

Retomando ao que dissemos anteriormente (Cf. p. 01), dados da nossa língua revelam-nos que ao lado da forma não-padrão de indi-

car a pluralidade (b) aqui analisada, verifica-se ainda a forma gramatical padrão de indicar a pluralidade (a). Comparando as duas ocorrências, verifica-se que ambas advêm de uma mesma estrutura subjacente, considerando-se que o número é uma das classificações do SN, ou seja, é um 'constituente' gerado na estrutura interna do SN. Neste caso, de uma mesma estrutura profunda 'X', teremos que gerar não só os dados por nós mencionados, ou seja, a forma não-padrão de indicar a pluralidade, mas também os dados da forma padrão de indicar a pluralidade (a), já que ambas as formas têm em comum o fato de indicarem a pluralidade no SN.

Para explicitação dos dados da forma não-padrão, estabelecemos a regra de *Marcação do N^o* de natureza obrigatória. Para explicitação dos dados da forma padrão (a), podemos seguir na mesma derivação de (b) e acrescentar apenas uma regra, de natureza opcional, que irá, em linhas gerais, atribuir o traço de número dos elementos marcados pela regra de *Marcação do N^o* aos elementos demais do SN. A esta regra, aí sim, chamaremos de *Concordância de N^o*.

Exemplificação:

E. Subjacente — 's' o primeiro meu
(aproximada)

Marc. N^o — os primeiro meu _____ 8. (b) forma não-padrão.

CN-N^o — os primeiros meus _____ 8. (a) forma padrão.

E. Subjacente — 's' o meu menino
(aproximada)

Marc. N^o — os meus menino _____ 3.(b) forma não-padrão.

CN-N^o — os meus meninos _____ 3.(a) forma padrão gramatical.

Em termos derivacionais, se de 'b' gera-se 'a', a forma 'b' é uma forma mais simplificada de se indicar a pluralidade no SN (fato este que ocorre invertidamente uma vez adotada a posição chomskyana, ou seja, de 'b' gera-se 'a' já que primeiro atribui-se o traço de número de N aos elementos do SN para depois desmarcarmos alguns (Cf. página 03)). Interessante observar que a regra de concordância nominal tradicionalmente estabelecida é um princípio sintático segundo o qual as palavras dependentes se harmonizam nas suas flexões com as palavras de que dependem (Cegalla, 1977: 266). Assim: "os adjetivos, pronomes, artigos, numerais concordam em gênero e número com os substantivos determinados". Ora, em consequência da análise que propomos para *dados reais*

da nossa língua, isto é, em *uso efetivo de fala*, a concordância de número passa a se comportar de maneira, exatamente, inversa, oposta à tradicional. Isto é, o núcleo — o substantivo — não servirá, em princípio, de referência, mas será o elemento a assimilar a pluralidade de outros elementos do SN. Neste caso, o substantivo (N) será uma categoria a concordar e não a ser concordada, ou então, não será, em princípio, a categoria a indicar a pluralidade no SN.

Conforme nossa análise, pois, a CN-N^o aqui proposta é uma regra que contraria a posição tradicional dos nossos gramáticos:

- a) pelo seu caráter opcional;
- b) pelo fato do 'determinado' (substantivo) concordar com o 'determinante' (artigo, pronome, etc = elementos antepostos ao N), ou seja, pelo fato de que não são as palavras dependentes que se harmonizam com as palavras de que dependem (conforme afirma Cegalla, 1977: 266).

4. Conclusão

A partir dos dados registrados e mencionados, e.g. forma padrão (a) e não-padrão (b) de indicar a pluralidade, consideramos a mais simples, mais natural e mais criteriosa a descrição lingüística que leva em conta:

- a) a marca de número — plural — não como traço do N, mas como 'constituente' de estrutura gerado na estrutura interna do SN;
- b) o(s) núcleo(s) do SN como referência na delimitação dos elementos marcadores da pluralidade no SN superficial;
- c) a concordância como uma regra de natureza opcional.

E, em razão destas verificações, concluímos que no sistema da língua portuguesa há duas regras responsáveis pelas formas padrão (a) (sistema de concordância) e não-padrão (b) (sistema de não-concordância) de indicar a pluralidade no SN:

- 1^o -- MARCAÇÃO DO NÚMERO NO SN (Cf. p. 11)
- 2^o -- CONCORDÂNCIA DE NÚMERO NO SN (Cf. p. 12)

Comparando as duas ocorrências (a) e (b) dos dados registrados verificamos que ambas advém de uma mesma estrutura subjacente e a forma não-padrão é a mais simplificada, uma vez que precisamos de uma regra a mais — a CN-N^o — para gerarmos a forma padrão. Dentro da análise proposta, de (b) gera-se (a) pela aplicação da CN-N^o que, conforme dissemos, é de natureza opcional. Este fato, parece-nos coerente com os dados superficiais porque se a concordância é uma regra que implica em repetição de marcas lingüísticas com a mesma informação —

pluralidade – em todos os elementos (e por isso mesmo é considerada como um mecanismo altamente redundante em português segundo Scherre, 1979), é de se esperar, pois, que uma forma resultante de uma regra de concordância seja mais complicada em termos derivacionais que uma outra forma que não repete tantas vezes a mesma marca lingüística.

Finalmente, considerando-se que de 'b' gera-se 'a' na derivação, concluímos que a questão da variação lingüística aqui mencionada é apenas uma questão de aplicação vs. não-aplicação da regra de CN-N^o – de natureza opcional. Com isto, podemos concluir que a variação 'forma padrão' e 'forma não-padrão' de indicar a pluralidade no SN deve ser resultante de fatores lingüísticos (regras) e a aplicação vs. não-aplicação da regra de concordância de número é que pode ser condicionada por fatores, entre outros, extra-lingüísticos, conforme apontados por Scherre (1978):

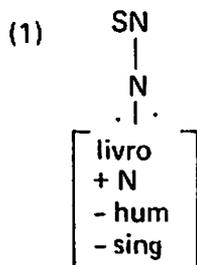
- fala tensa vs. não-tensa
- formalidade vs. informalidade;
- maior grau de escolaridade vs. menor grau de escolaridade.

NOTAS

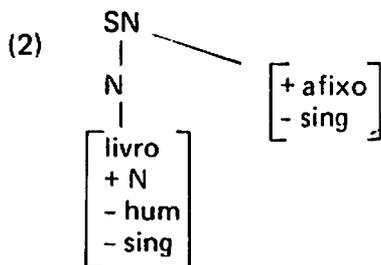
1. Agradeço a Marco Antônio de Oliveira e Rosália Dutra por terem lido e discutido este artigo e a Mário Perini pela valiosa sugestão a respeito da hierarquização do núcleo.
2. Este item é um resumo de um trabalho mais amplo que faz parte da dissertação de Mestrado "Comportamento Lingüístico do Dialeto Rural" (FALE/UFMG – 1980) da mesma autora.
3. Segundo Chomsky (1965 [1975]: 331), "a regra categorial que desenvolve os Nomes não será $N \rightarrow \Delta$, mas sim, $N \rightarrow \Delta [\alpha \text{ número}]$ ($\alpha = +$ ou $-$)".
4. O problema do número, em termos morfológicos, é realmente de natureza muito complexa e ampla, a começar pelas múltiplas variações flexionais permitidas ao se indicar a pluralidade. Há, por exemplo, plurais que se fazem apenas pelo acréscimo de 'es' à forma do singular, outros pelo acréscimo de 's', outros pela troca do 'l' final por 'is' e assim por diante. O problema do número ainda nos parece mais complexo nos casos já levantados por nossos gramáticos (Cunha, 1972: 197):
 - a) há palavras que só se empregam no plural: fezes, férias, núpcias;
 - b) há outros nomes que só se empregam no singular: fé, ouro, etc.
 - c) há palavras invariáveis quanto ao número: O/os atlas, o/os lápis.
5. Por questão de simplificação, como estamos trabalhando com palavras que fazem os plurais regularmente, vou adotar o morfema 's'

como marca representativa de pluralidade e, inclusive, vou inseri-lo no item léxico em lugar de trabalhar com regras morfo-fonêmicas responsáveis pela conversão de marcas como [+ pl] em 's' ou outros morfemas indicativos de pluralidade.

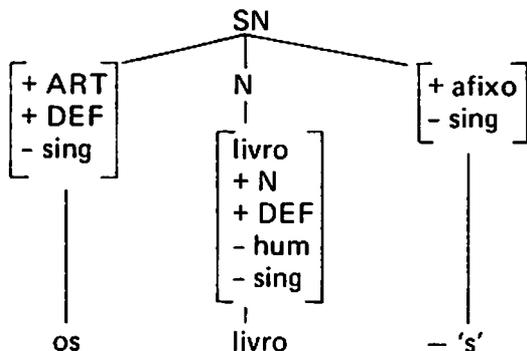
6. Pontes (1978: 145) classifica os possessivos como determinantes apenas do ponto de vista superficial, uma vez que os mesmos devem ser gerados na EP como sintagmas indicadores de posse. Assim, 'meu livro' seria na EP algo correspondente a 'livro de eu' e os possessivos chegariam à ES através de transformação. Entretanto, como estamos com a EP aproximada (na realidade, com uma estrutura subjacente já intermediária) não nos preocupamos com certos fatos da EP real.
7. Segundo Rosenbaum, na EP, o N 'livros' é representado mais ou menos assim:



Neste caso, uma *transformação sufixal* do nome será aplicada de modo a gerar o sufixo indicativo de pluralidade. Esta transformação sufixal que irá, então, introduzir um segmento que se transformará no sufixo 's' só será aplicada aos nomes que carregam o traço [- singular] e fazem seus plurais regularmente. Desta forma, aplicando-se a transformação sufixal em (1), obtém-se:



Rosenbaum adota a proposta de Postal (1966 apud Stockwell et al. 1973:68) que considera o artigo e parte dos pronomes representados na EP como traços sintáticos dos Nomes (inerentes ou acrescentados, como no caso do número) e uma transformação de natureza também segmental os introduzirá no indicador sintagmático. Desta forma, o SN "os livros" terá uma estrutura intermediária mais ou menos assim representada:



8. A sugestão foi feita por Eunice Pontes e Mary A. Kato como membros da banca examinadora da defesa da tese de Mestrado "Comportamento Lingüístico do Dialeto Rural" da mesma autora, a propósito de se analisar os dados da forma não-padrão de indicar a pluralidade no SN pela teoria transformacional 'standard'.
9. Ver nota 5.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. CEGALLA, D.P. *Novíssima Gramática da Língua Portuguesa*. São Paulo, Nacional, 1977.
2. CUNHA, C.F. *Gramática da Língua Portuguesa*. 1.ed. Rio de Janeiro, Ministério da Educação e Cultura – FENAME – Fundação Nacional do Material Escolar, 1971.
3. LESTER, M. *Introductory Transformational Grammar of English*. USA, Holt, Rinehard and Winston, 1971.
4. LEMLE, M. "Heterogeneidade dialetal: um apelo à pesquisa". In: LOBATO, L.M.P. (org.) *Lingüística e Ensino do Vernáculo*. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1978.
5. LEMLE, M. & Naro, A. *Syntactic Diffusion*. Ciência e Cultura, v. 29. n. 3. São Paulo, 1977.
6. PONTES, E. "Os Determinantes em Português". In: LOBATO, L.M.P. (org.) *Lingüística e o Ensino do Vernáculo*. Rio de Janeiro,

- Tempo Brasileiro, 1978.
7. ROSENBAUM, P.S. & JACOBS, R.A. *English Transformational Grammar*. Massachusetts, Blaisdell Publishing Company, 1968.
 8. SCHERRE, M.M. "A regra de concordância no SN em Português". In : *III Encontro Nacional de Lingüística – Resumo das Comunicações – PUC/Rio de Janeiro, 1979*.
 9. STOCKWELL, S. & SCHACHTER, P. & PARTEE, B. *The Major Syntactic Structures of English*. USA, Holt, Rinehard and Winston, 1973.
 10. VEADO, Rosa Maria. *Comportamento Lingüístico do Dialeto Rural*. Dissertação de Mestrado (inédita). UFMG/FALE. Belo Horizonte, 1980.

INTERROGATIVA INDIRETA ENCOBERTA EM PORTUGUÊS¹

1. Em busca de uma definição de interrogativa indireta.

É comum associar-se uma interrogativa direta ou indireta a uma pergunta. Assim todos os nossos gramáticos tradicionais afirmam que uma *interrogativa* é uma *pergunta*, direta ou indiretamente formulada.

O próprio uso de termos como 'pergunta direta' e 'pergunta indireta' é questionável. O que vem a ser uma pergunta direta ou indireta? Por exemplo, uma pergunta como (1) abaixo é direta ou indireta?

(1) Eu te pergunto quem tirou meu caderno.

Certamente os nossos gramáticos diriam que (1) é uma pergunta indireta. Eu, de minha parte, afirmaria que é direta.

Parece-me que esse procedimento de associar *interrogativa* e *pergunta* tem levado as nossas gramáticas a erros ou incoerências desnecessárias.

Assim, vejamos um exemplo. Tomemos como base a sentença (2) abaixo.

(2) Pedro perguntou quem foi à aula.

Esta sentença não precisa ser uma pergunta. Ela pode ser uma resposta, por exemplo, para uma pergunta como (3) abaixo.

(3) O que foi que Pedro perguntou?

Por outro lado, (2) pode ser — embora isso não seja necessariamente verdade em todos os contextos — uma pergunta e poderá ter como resposta uma sentença como (4) abaixo.

(4) Diga a ele que Carlos e Maria foram à aula.

No entanto, numa ou noutra possibilidade (pergunta ou resposta), (2) apresenta-se superficialmente como uma única estrutura sintática. Em outras palavras, embora haja possibilidades diferentes de interpretação, essas não se diferenciam sintaticamente.

É comum afirmar que uma interrogativa indireta se caracteriza entonacionalmente, por uma cadeia sonora descendente. Parece-me que isso não é verdade. Duas razões corroboram a minha posição. Primeiramente, as declarativas também podem se caracterizar por uma cadeia descendente. Logo, a entonação descendente não caracteriza as interrogativas indiretas em oposição às declarativas. Em segundo lugar, as interrogativas indiretas, em alguns casos específicos, podem ter o seu final em cadeia não descendente, como pode ocorrer em (5) abaixo.

(5) O professor perguntou quem fez os exercícios?

A interrogativa indireta em (5) se insere numa interrogativa direta e, como tal, parece que se submete à entonação característica de interrogativa direta.

Pelas duas razões apresentadas acima, pode-se concluir que as interrogativas indiretas não têm característica entonacional própria.

Não havendo correspondência entre interrogativas indiretas e perguntas, e não se caracterizando elas entonacionalmente como um subconjunto distinto das declarativas e das interrogativas diretas, parece-me que só sintaticamente poderíamos, com maior sucesso, caracterizá-las.

Parece-me que, sintaticamente, o que caracteriza as interrogativas indiretas é o tipo de verbo que aparece na oração principal, o tipo de complemento que a ele se une e o tipo de 'conectivo', claro ou subentendido, que liga esse complemento ao seu verbo.

Minha preocupação neste trabalho será só com interrogativas indiretas como objeto. Não constitui interesse meu, neste trabalho, mas reconheço a possibilidade de se falar em interrogativa indireta como sujeito ou aposto, conforme exemplos (6) e (7) abaixo, respectivamente.

(6) Quem faz essa bobagem não importa.

(7) Só quero saber isso: quem fez essa bobagem.

Embora não tenha me demorado em interrogativas como sujei-

to e como aposto, parece-me que essas têm comportamento sintático análogo ao das interrogativas indiretas como objeto.

Para mim, uma sentença como (2), embora possa ser pergunta ou resposta, se caracteriza como sendo de interrogativa indireta porque:

a – tem objeto direto oracional;

b – esse objeto é introduzido por um pronome interrogativo.

As características *a* e *b* acima determinam o tipo de verbo que aparece na oração principal, a saber, um verbo que admita objeto direto oracional introduzido por interrogativo, como é o caso de *perguntar* em (2).

De acordo com os itens *a* e *b* acima, e rejeitando a afirmação de que uma interrogativa indireta é necessariamente uma pergunta e que tem uma cadeia fônica descendente, podemos afirmar, por exemplo, que (8), (9) e (10) abaixo contêm interrogativas indiretas.

(8) Sei quem fez o trabalho.

(9) Paulo disse por que você não foi à festa.

(10) Você não sabe quem fez o trabalho?

Nesses três exemplos, temos objeto direto oracional introduzido por termo interrogativo. Além disso temos, nas sentenças acima, verbos característicos de interrogativa indireta, isto é, verbos (*saber* e *dizer*) que admitem *a* e *b*.

2. As interrogativas indiretas encobertas

2.1. Considerações preliminares

Baker considera como “interrogativa encoberta” um tipo especial de estrutura em que, logo após um verbo que admite interrogativa indireta, aparece, superficialmente, não um objeto oracional, mas um sintagma nominal não-oracional. Esse, às vezes, contém uma estrutura que, pelo menos à primeira vista, parece uma oração relativa.

Para Baker, são exemplos de “interrogativas encobertas” sentenças do tipo de (11) e (12) abaixo.

(11) John refused to tell the police the fellows who had been involved.

(12) Allen hasn't yet found out the plane's arrival time.

O exemplo (12) mostra que não é necessário que apareça uma oração relativa para que a sentença seja considerada de “interrogativa encoberta”.

Em português, parece que o fenômeno é paralelo ao inglês, conforme se pode notar em (13) e (14) abaixo.

(13) Carlos sabe a sala em que você trabalha.

(14) Eu sei a sua luta para estudar.

Pelo que se percebe também em (13) e (14), ora aparece oração relativa, ora não aparece.

Para Baker, as “interrogativas encobertas” são um tipo de construção diferente das interrogativas indiretas, mas com essas últimas, partilham certas características semânticas e sintáticas.

Essas características comuns são justamente o fato de uma “interrogativa encoberta” poder ser sinônima de uma interrogativa indireta e de ambas poderem ocorrer com verbos que admitem interrogativa indireta. Esses fatos, segundo Baker, podem ser observados em (15) e (16) abaixo.

(15) Susan found out the place where the meeting was to be held.

(16) Susan found out where the meeting was to be held.

No entanto, ao que me parece — a argumentação será desenvolvida no decorrer deste trabalho — uma sentença como (17) abaixo pode ser considerada de interrogativa indireta.

(17) Pedro sabe os prejuízos que seu pai teve.

Para mim, o teste decisivo é a possibilidade de introduzir o objeto do verbo *saber* em (17) pelo pronome interrogativo *qual*, conforme em (18) abaixo).

(18) Pedro sabe quais os prejuízos que seu pai teve.

Em (18), temos uma estrutura de interrogativa indireta, pois *quais*, nesse contexto só pode ser pronome interrogativo. Além disso, (17) e (18) são sentenças sinônimas. Essa sinonímia, a possibilidade do pronome *qual* e a ocorrência de um verbo que admite interrogativa indireta é que me autorizam a considerar (17) como estrutura de interrogativa indireta.

Pelos motivos expostos, decido chamar as "interrogativas encobertas" de *interrogativas indiretas encobertas*. Permaneço, na minha designação, com o adjetivo *encobertas*, pelo simples detalhe de elas não apresentarem, na superfície, um termo interrogativo, termo esse que, certamente, estará presente na estrutura subjacente e que, por efeito de uma regra, é eliminado a partir de certo estágio da derivação. Se podemos reconhecer a sinonímia entre (17) e (18), isso significa que, em termos de interpretação, o elemento interrogativo suprimido é plenamente recuperável em (17), o que nos parece ser motivação suficiente para se propor uma regra desse tipo. Esses detalhes serão discutidos posteriormente. No momento, basta reconhecer que (17) é uma interrogativa indireta.

Embora Baker não a chame de construção interrogativa indireta, ele sugere que ela é derivada de uma interrogativa indireta que com ela se relaciona. Isso está patenteado quando o referido autor afirma que as interrogativas indiretas são mais básicas que as encobertas. E para derivá-las (as encobertas), o autor sugere duas possíveis regras que numeramos aqui como (19) e (20).

$$\begin{array}{l}
 (19) \left[\left[\begin{array}{ccc} x & \text{WH-NP}_1 & Y \end{array} \right] \right] \Rightarrow \left[\begin{array}{ccc} \text{NP}_1 & \left[\begin{array}{cc} X & \text{NP}_1 \end{array} \right] & Y \end{array} \right] \\
 \text{NP} \quad \text{S} \qquad \qquad \qquad \text{S} \quad \text{NP} \quad \text{NP} \qquad \qquad \text{S} \qquad \qquad \qquad \text{S} \quad \text{NP} \\
 \\
 (20) \left[\left[\begin{array}{ccc} \text{NP}_1 & \text{BE} & \text{WH-PRO} \end{array} \right] \right] \Rightarrow \left[\begin{array}{c} \text{NP}_1 \end{array} \right] \\
 \text{NP} \quad \text{S} \qquad \qquad \qquad \text{S} \quad \text{NP} \quad \text{NP} \qquad \qquad \text{NP}
 \end{array}$$

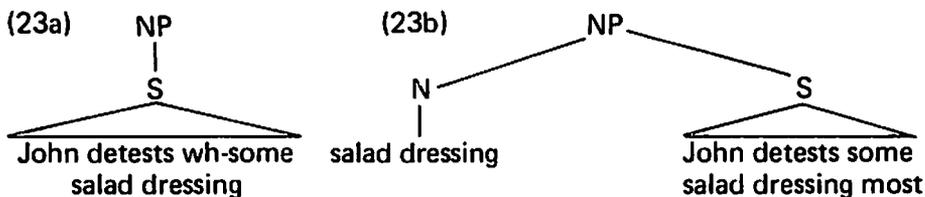
2.2. A regra (19)

A regra (19), segundo Baker, inseriria uma cópia do sintagma nominal interrogado como núcleo do sintagma nominal superior. Para mostrar o efeito dessa regra, Baker trabalha com os exemplos aqui numerados como (21) e (22).

(21) Sally can't remember what salad dressing John detests most.

(22) Sally can't remember the salad dressing that John detests most.

As árvores, segundo Baker, para o sintagma nominal objeto de (21) e (22) seriam as aqui numeradas como (23a) e (23b).



Não está explicitado pelo autor, mas está suficientemente claro pelo seu raciocínio que a estrutura (23b), correspondente à sentença (22) é o resultado da aplicação da regra (19) à estrutura (23a), correspondente à sentença (21). Isso significa que (23a) é subjacente a (23b). Baker, ele mesmo, enumera três desvantagens da regra (19)

- 1 -- Essa regra não explicaria sentenças, neste trabalho numeradas como (24) e (25), em que o nome interrogado é acompanhado de um quantificador.

(24) John refused to tell us any of the people who were there.

(25) John told me several of the people who were there.

- 2 -- A regra em questão não dá bons resultados quando aplicada em interrogativas indiretas que contém mais de um elemento interrogado. Assim, segundo Baker, aplicando (19) à estrutura subjacente da sentença aqui numerada como (26), ter-se-ia a sentença agramatical (27).

(26) John refused to tell us which person ate what.

(27) *John refused to tell us the person who ate what.

- 3 -- A terceira objeção surge ao se considerarem estruturas como (28) abaixo, em que não aparece objeto oracional nem oração relativa no objeto.

(28) John didn't know the exact amount of his debt.

Essas três objeções do autor se relacionam ao poder de generalização da regra (19). Ora ela não se aplica, como acontece em (26), pois se o fosse, ela geraria a sentença agramatical (27), ora ela não explica a ocorrência de certas interrogativas indiretas encobertas, como ocorre em (24), (25) e (28). Em outras palavras, a regra (19) não dá conta de impedir certas sentenças agramaticais e não explica a formação de outras tantas, gramaticais, que são interrogativas indiretas encobertas.

Além dessas objeções, vejo outros problemas, e sérios, com

relação à regra (19), não apontados pelo autor.

O primeiro se relaciona com a presença do artigo definido *the* em sentenças como (22), artigo esse ausente em sentenças como (21). Como aparece ele em (22) se na estrutura subjacente dessa sentença (que, segundo a hipótese em exame, seria a mesma de (21)), ele não existe? Em outras palavras, a regra (19) não explica o surgimento desse artigo “intruso” em interrogativas indiretas encobertas.

A presença desse artigo, inteiramente imprevista pela regra, estaria sugerindo que não se trata de uma simples cópia do sintagma nominal interrogado, como afirma Baker, mas também, ao que parece, da substituição do termo interrogativo pelo artigo definido, ou simplesmente da introdução de um artigo e da eliminação do termo interrogativo.

Se fosse a simples substituição do termo interrogativo pelo artigo, as interrogativas indiretas encobertas não seriam mais encobertas, pois, nesse caso, o artigo, pelo menos, teria valor de interrogativo e a sentença, assim, seria uma interrogativa indireta como outra qualquer que tenha termo interrogativo comum. Em português, essa posição de fazer uma correspondência semântica entre artigo e interrogativo seria frágil, pois, se assim fosse possível, seria difícil explicar uma sentença como (29) abaixo, pois, nesse caso, estariam concorrendo dois interrogativos (*qual e o*).

(29) Pedro sabe *qual* o livro que você comprou.

Nesse exemplo, o artigo não corresponde ao interrogativo, uma vez que o próprio interrogativo está presente na sentença. Da observação dessa sentença, pode-se afirmar que o artigo não é resultado da transformação de um interrogativo.

Se essa substituição de interrogativo por artigo não se sustenta, resta supor e defender que os dois fenômenos são independentes. Assim, estaria ocorrendo a outra possibilidade a que aludi acima, a saber, a introdução do artigo de um lado e a supressão do interrogativo de outro.

Se minhas considerações procedem, não estaria havendo uma cópia de sintagma nominal, como afirma Baker, mas, no máximo, a cópia de um nome. Aliás é isso que transparece quando observamos a árvore (23b) em que no ramo da esquerda existe um simples ‘N’. Na verdade, está havendo uma contradição em Baker, pois ele coloca ‘NP’ na regra e ‘N’ no exemplo (23b).

Por outro lado, tratando ainda do termo interrogativo, não me parece, como alguém poderia pensar, que esse termo esteja sendo substituído pelo relativo (*that*): da maneira como Baker formalizou a regra (19), o relativo surgiria posteriormente, pois a estrutura resultante da

aplicação dessa regra estaria criando condições para a relativização: estaria ocorrendo a repetição de um sintagma nominal, condição primeira para o aparecimento do relativo. É verdade que há algum problema na relativização de uma estrutura como (23b), pois não há identidade formal completa entre *salad dressing* e *some salad dressing*. Essa identidade continuaria não existindo com a presença do artigo definido no primeiro dos dois sintagmas, uma vez que esse artigo não estaria também no segundo.

A posição de Baker ao propor a regra (19), além de tudo, nos autoriza a afirmar que, na superfície, haveria uma “relativa estranha” (nomenclatura usada por Brogan (1970) e Ross (1977)), isto é, uma relativa que provém de uma estrutura interrogativa. O autor não é explícito com relação ao fenômeno, mas Brogan, que propõe uma regra quase igual a (19), e Ross afirmam, explicitamente, a existência dessa “relativa estranha” (“strange relative”) em estruturas derivadas de interrogativas indiretas.

Além dos problemas apontados, acho ainda que a regra (19) não explica um fato curioso que ocorre nas interrogativas indiretas encobertas. Nessas sentenças sempre haverá um artigo definido conjugado, digamos assim, com a presença de uma restrição ao nome. Se aparece o artigo, mas não a restrição, a sentença será agramatical, como se pode notar em (30) abaixo.

(30) *Sei os livros.

Se aparece a restrição, mas não o artigo, a sentença será igualmente agramatical, como se pode também notar em (31) abaixo.

(31) *Sei livros que você comprou

A sentença só será gramatical se ocorrerem, junto ao nome, o artigo definido e a restrição, como se pode notar nos exemplos de interrogativas indiretas encobertas vistos até aqui.

Esses fatos sugerem que só ocorre a chamada “relativa estranha” em interrogativas indiretas encobertas, quando houver, concomitantemente, o artigo definido e uma restrição junto ao nome.

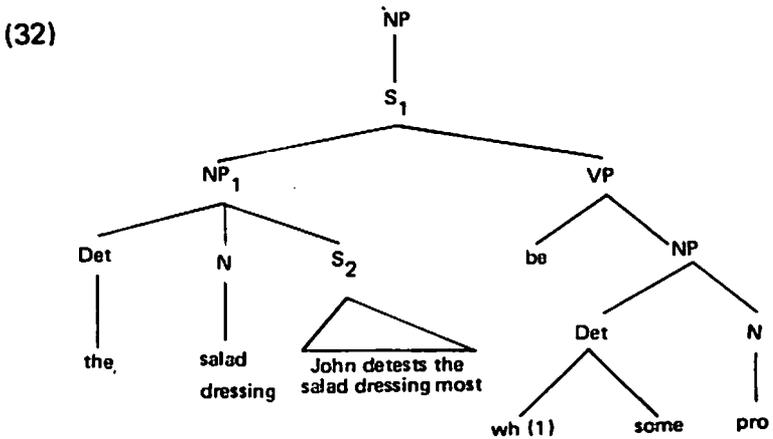
Esses problemas todos a que me referi acima, unidos às objeções de Baker, certamente, colocam a regra (19) sob suspeição. Além do mais, na verdade, com tantos subentendidos e fatos inexplicados, ela não parece tão natural como afirma o autor.

Passo agora, à análise da regra (20).

2.3. Regra (20).

Baker afirma que o efeito desta segunda regra seria o de substi-

tuir uma interrogativa indireta copular por seu sintagma nominal sujeito. Para isso, o autor sugere a árvore (32) abaixo como estrutura subjacente para o objeto de (22).



Baker afirma que a vantagem da regra (20) está no fato de ela dar conta dos fenômenos não explicados por (19). Para Baker, pois, essa regra consegue explicar a ocorrência de sentenças como (24) e (25) em que aparece um quantificador, consegue ainda explicar (28) em que o objeto não contém oração relativa, e consegue, ainda, impedir uma sentença como (27).

Para Baker a desvantagem de (20) está no fato de ela permitir a ocorrência de nomes próprios e pronomes em interrogativas indiretas encobertas, o que é impossível. Assim, da estrutura subjacente de (33) abaixo, pela aplicação de (20), ocorreria (34), e de (35) resultaria (36).

(33) John wouldn't tell us who Lyndon Johnson is.

(34) *John wouldn't tell us Lyndon Johnson.

(35) John forgot who she was, but he never forgot her face and her manner.

(36) * John forgot her, but he never forgot her face and her manner.

Segundo o autor, o mesmo problema ocorreria com os indefinidos genéricos. Assim, a regra estaria permitindo gerar, de (37), uma estrutura como (38), o que não deveria ocorrer dada a agramaticalidade dessa última.

(37) John can't remember what a llama is.

(38) *John can't remember a llama.

Além da vantagem apontada por Baker, a saber, a de que (20) resolveria as objeções que o autor apontou com relação à regra (19), há, na minha opinião, uma outra vantagem em (20). Essa regra não faz surgir um artigo não se sabe de onde, como estava acontecendo com (19). A regra (20) prevê a presença desse artigo definido, já na base. Observe-se que esse artigo já está presente na estrutura subjacente que Baker sugere em (32).

Outra vantagem, ainda, da regra (20) é que já está prevista, também na base, uma estrutura que dará origem a uma relativa na superfície, como se pode também notar em (32). Essa relativa será gerada, digamos assim, por vias normais, pois a identidade formal é total nos dois sintagmas nominais (the salad dressing). A grande vantagem, nesse caso, está em se considerar essa relativa como sendo comum, e não “estranha”.

Um problema, na minha opinião, referente a essa regra é que ela faz Baker entrar em contradição, pois ele partiu do pressuposto de que as sentenças (21) e (22) são sinônimas.

Isso significaria que essas sentenças deveriam ter a mesma estrutura subjacente. Qual, no entanto, seria essa estrutura? A que o autor sugere em (32), certamente, não poderá ser subjacente a (21). Nesse caso, onde estaria a suposta sinonímia de (21) e (22)?

O maior problema de (20), na minha opinião, é que essa regra não prevê, na sua descrição estrutural, a necessidade absoluta, ao que me parece, de o sintagma nominal ser determinado seja por uma estrutura relativa, seja por um outro complemento qualquer. Parece-me que é justamente por isso que ela não se aplicaria em (33), (35) e (37).

Baker tem um pouco de dificuldade em indicar qual das duas regras, (19) e (20), é a melhor. Inicialmente, ele afirma que (20) dá conta das sentenças não explicadas pela regra (19), a saber, as sentenças (24) (25), (27) e (28). Em seguida, ele aponta desvantagens da regra (20), a saber, a possibilidade de se gerarem sentenças agramaticais como (34) (36) e (38). Ele afirma ainda que a regra (20) parece menos natural que (19). No final das contas, por conveniência — não se sabe qual é, exatamente, esta conveniência — o autor opta pela regra (20).

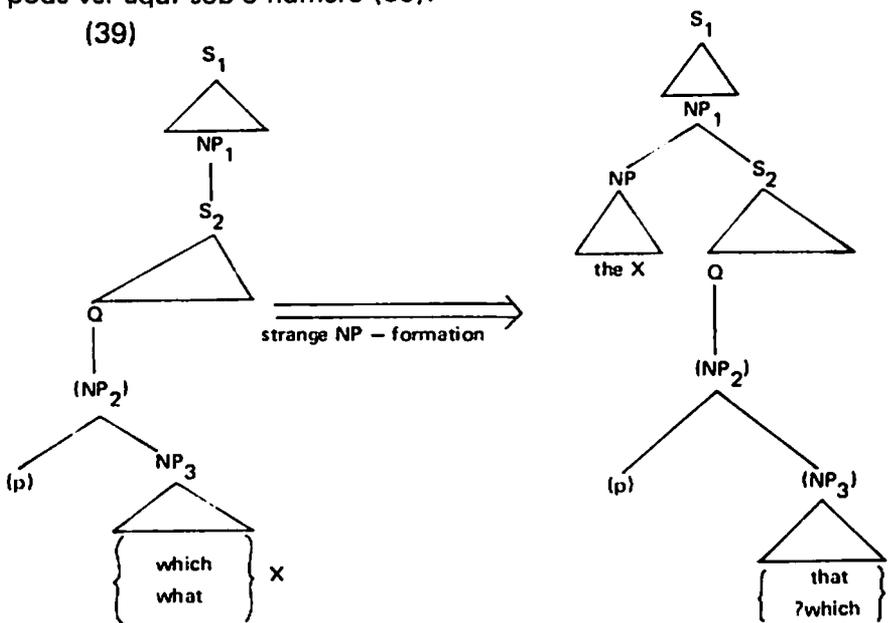
Acho a regra (20) mais interessante que a (19), pois os problemas desta última me parecem incontornáveis, o que não acontece com a primeira. Na verdade, a minha proposta de análise é bastante parecida com a regra (20), conforme terei oportunidade de mostrar. No momento, basta reconhecer que a regra (20) pressupõe uma sinonímia de sentenças (como indiquei, Baker não explicita esse fato): de um lado uma interrogativa indireta encoberta; de outro, uma interrogativa indireta copular com interrogativo claro. Além de explicar as sentenças (24), (25) e (28) não explicadas pela regra (19), a regra (20) não cria embaraços no que se refere ao artigo e à oração relativa. O artigo já

estaria na estrutura subjacente, gerado pelas regras de base. A relativa seria conseqüência da aplicação da relativização e não uma "relativa estranha", produto indireto de alguma outra regra. Não haveria, portanto, com a regra (20), a estranha transformação de interrogativo em relativo, nem a introdução do artigo definido, conforme estaria ocorrendo em uma análise que incluísse a regra (19).

Nesses aspectos, a minha análise será praticamente igual à regra (20). A diferença básica está nas condições da regra, na sua descrição estrutural. Essas condições explicarão a impossibilidade de interrogativas indiretas encobertas com nomes próprios, pronomes e genéricos em geral. O que apresento a mais é uma série de considerações a respeito da sinonímia entre interrogativas indiretas encobertas e interrogativas indiretas com interrogativo claro e a respeito do tipo de interrogativo que aí pode aparecer. No momento oportuno, farei as devidas colocações. Passo agora à análise de Brogan.

2.4. A regra de Brogan (1970).

O trabalho de Brogan, não publicado, está relatado em Ross (1977). Brogan, preocupado com uma possível "relativa estranha" nas interrogativas indiretas encobertas, sugere uma regra que se aproxima da regra (19) de Baker. Brogan chama-a de "Strange NP-formation". Não sei se o autor a formalizou em seu trabalho (ela me é conhecida através de Ross (1977)). Por isso, cito-a como está em Ross, conforme se pode ver aqui sob o número (39).



Pena não conhecer a formalização de Brogan (se é que ela existe), pois, como está em Ross, é praticamente impossível avaliar, em todos os seus detalhes, essa regra da "strange NP-formation". Afirmei ser quase impossível avaliá-la com mais cuidado, pois (39), como se pode notar, é algo bastante vago, senão estranho.

Assim, parece-me extremamente estranha a presença de um 'Q' dominando um 'NP'. Parece que Brogan estaria querendo afirmar ou mostrar que 'NP₂' é interrogado. Ross nada explica a respeito dessa posição estranha para 'Q'.

Ross nada explica, também, a respeito de '(NP₂)' e '(p)'. Por que esses símbolos ou nódulos estão entre parênteses? São optativos? O que é '(p)'? Preposição?

É possível que Brogan, ao colocar parênteses em 'NP₂' e 'p', esteja querendo afirmar que, dominados por 'NP₁', podem existir 'NP₂' e 'NP₃', mas pode existir só 'NP₃'. Com isso, o autor estaria querendo explicar sentenças de interrogativa indireta encoberta que contêm um 'NP' não dominado por sintagma preposicional — conforme exemplo (40) abaixo — e sentenças em que além do 'NP' existe um sintagma preposicional que o domina — conforme o exemplo (41) abaixo:

(40) Joaquim sabe a casa que Maria comprou.

(41) Joaquim sabe a casa em que Maria mora.

Para Brogan, ao que parece, (40) seria sinônima de (42), e (41) seria sinônima de (43).

(42) Joaquim sabe qual casa Maria comprou.

(43) Joaquim sabe em qual casa Maria mora.

Para resumir discussões, digamos que NP₃ em (39) poderia, segundo Brogan, ser dominado por um sintagma preposicional, no caso ('NP₂').

Essencialmente, a regra (39) de Brogan transportaria 'X' (certamente um nome — *casa* em (42) e (43)) dominado por 'NP₃' para a dominação direta de 'NP₁', introduziria um artigo definido junto a esse 'X' transportado e deixaria, sob a dominação de 'NP₃', um interrogativo transformado em "falso" relativo.

Brogan apresenta alguns argumentos a favor de sua regra. Gostaria de apontar um deles, o primeiro. Ross afirma que esse argumento derivaria da observação (6), numerada aqui como (44).

(44) "Strange NP's must be modified: *Jim told them the street* (that we live on), while normal, garden-variety, NP's need not be: *Jim avoided the street* (that we live on)." (Ross, 1977, pág. 517).

A notação ('(. . .)') de Ross não é usual. O que ele quer afirmar é que uma seqüência como "*Jim told them the street*" só será gramatical na língua se for acompanhada de uma restrição como "*that we live on*", o que não ocorre com a seqüência como "*Jim avoided the street*" que será gramatical, seguida ou não de uma restrição como "*that we live on*".

Essa necessidade de o 'SN' ser modificado na superfície, a ponto de se tornar agramatical a sentença, caso essa modificação não se apresente, seria uma evidência, segundo Brogan (Ross também o admite), de que (39) é uma regra válida, pois ela explicaria essa idiosincrasia de tal 'SN' depois de verbos de interrogativa indireta.

Analisando (44), pode-se perceber que, ao contrário de Baker em (19), Brogan prevê, explicitamente, a necessidade de que o 'SN' das interrogativas indiretas encobertas seja modificado, necessariamente, de alguma forma, por uma oração relativa. A regra (39), nesse caso, explicaria — o que a regra (19) de Baker não fazia — a impossibilidade de interrogativas indiretas encobertas com nomes próprios, pronomes e nomes genéricos em geral como em (24), (26) e (28), uma vez que nesses casos não haveria a possibilidade de um modificador ou restritor.

Apesar dessa vantagem de (39) sobre (19), alguns fatos permanecem estranhos na regra de Brogan.

O primeiro fato estranho é o efeito colateral da regra que *cria* um artigo para o SN estranho. A regra de Brogan é mais explícita do que a de Baker, com relação à presença deste artigo. Baker, simplesmente, finge não conhecê-lo. Brogan, embora o reconheça, não explica o seu aparecimento. Vale, pois, para Brogan a mesma crítica feita a Baker: de onde vem esse artigo "intruso", se na estrutura de origem, ele não existe? A única certeza que se tem, o que não acontece com relação a Baker, é que Brogan não o deriva de um interrogativo, mas, simplesmente, o introduz, acrescenta-o ao sintagma nominal transportado pela regra (39).

Outro fato também estranho em Brogan é a transformação do interrogativo *which* ou *what* no "falso" relativo *that*, criando o que ele mesmo chama de uma "relativa estranha". Como pode um pronome interrogativo se transformar num relativo, e, além de tudo, a sentença ainda ficar sob forma interrogativa encoberta? Essa transformação me parece "ad hoc" e mais do que isso, desnecessária, pois há maneira de

evitar tal explicação, conforme mostrarei em minha análise. Como mostrarei mais adiante, a minha posição evita os dois inconvenientes, a saber, a criação de um artigo e a transformação de um termo interrogativo em relativo, propostas por Brogan.

Outro fato estranho em (39) é a presença de um 'Q' após a aplicação da "strange NP-formation", como se pode notar. Esse 'Q' não se justificaria, pois o termo interrogativo já se transformou, nessas alturas, em relativo.

A regra (39) como está formulada e os fatos indicados nessa seção parecem indicar a pouca consistência da regra de Brogan e parecem evidenciar ter ela vários componentes "ad hoc". Aliás, essa regra pouco difere da (19) de Baker. Basicamente, Brogan é mais explícito com relação ao artigo definido, que é introduzido pela regra (39) e com relação à "relativa estranha".

2.5. Uma nova posição.

Segundo as posições defendidas por Baker, Brogan e Ross, deveríamos afirmar que as sentenças (45) e (46) abaixo são sinônimas.

(45) Pedro sabe os livros que Paulo comprou.

(46) Pedro sabe quais livros Paulo comprou.

No entanto, tenho as minhas dúvidas sobre se essa sinonímia existe. Conforme tentarei demonstrar, (45) me parece sinônima, não de (46), mas de (47) e (48) abaixo.

(47) Pedro sabe quais os livros que Paulo comprou

(48) Pedro sabe quais são os livros que Paulo comprou.

Para justificar as afirmações acima, começemos por considerar os conjuntos de sentenças (49) e (50) abaixo.

(49) a— Quais meninos foram vacinados?

b— Qual astronauta brasileiro foi à lua?

c— Qual aluno da quinta série trouxe um mapa?

d— Quais professores chegam atrasados ao colégio?

(50) a— Quais os alunos que foram vacinados?

b – Qual o astronauta brasileiro que foi à lua?

c – Qual o aluno de quinta série que trouxe um mapa?

d – Quais os professores que chegam atrasados ao colégio?

À primeira vista, possivelmente, afirmaríamos que os pares (49a) e (50a), (49b) e (50b), (49c) e (50c), (49d) e (50d) são sinônimos. Alguém poderia dizer que esses pares de sentenças são variações de uma mesma estrutura e que o falante usaria uma ou outra das duas sentenças, indistintamente. Acho que isso não é verdade. Se minha intuição está certa, há uma real diferença entre a série (49) e a (50) acima.

Tomemos, para começar, o par (49d) – (50d).

Quem faz uma pergunta sob a forma de (49d) pode estar sabendo, mas não obrigatoriamente, que alguns professores chegam atrasados ao colégio. Já com relação a (50d), parece que a pessoa que faz a pergunta pressupõe que, pelo menos, um professor chega atrasado ao colégio.

Para ficar mais clara a situação, imaginemos que a Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, sabendo que, em alguns de seus colégios, professores chegam atrasados, resolva tomar providências a respeito do problema. Digamos que, em circular distribuída às diversas unidades, a prefeitura faça a pergunta (49d). Não seria de admirar que o colégio X respondesse afirmando que lá nenhum professor chega atrasado. Essa resposta não colocaria, obrigatoriamente, a prefeitura de sobreaviso com relação a esse colégio. Simplesmente, a pergunta (49d) não pressupõe, necessariamente, que professores cheguem atrasados, num colégio em particular. A pergunta, antes, significaria que, se houver professores que chegam atrasados ao colégio X, que se indiquem os nomes. Se, por outro lado, a mesma prefeitura, em circular, fizesse a pergunta (50d), certamente, o colégio poderia supor que a prefeitura sabe que, naquele colégio, há professores que chegam atrasados. Nesse caso, uma resposta afirmando que, naquele colégio, professores não chegam atrasados causaria uma possível surpresa: ou o colégio estaria mentindo ou a prefeitura estaria equivocada.

Parece-me que (50d) tem, pois, um pressuposto, o que a distinguiria de (49d). Quem faz a pergunta (50d) estaria partindo do pressuposto, real ou imaginário, verdadeiro ou falso, de que no colégio há professores que chegam atrasados e o que se quereria saber com uma pergunta como (50d) seria quais eram esses professores que atrasam. Já (49d) não teria esse pressuposto, e o que se quereria saber seria quais eram os professores que atrasam, caso haja algum.

Parece que o mesmo tipo de diferença existe entre (49c) e (50c) repetidas aqui para facilidade de referência.

(49c) Qual aluno da quinta série trouxe um mapa?

(50c) Qual o aluno da quinta série que trouxe um mapa?

Quem faz uma pergunta como (49c) não sabe, obrigatoriamente, se algum aluno da quinta série levou um mapa para o colégio. Se algum levou, o que se quereria saber em (49c) seria o nome desse aluno. Já em (50c), certa ou erradamente, já se parte do pressuposto de que um aluno da quinta série levou um mapa para o colégio e o que se quereria saber, nesse caso, seria o nome desse aluno. Isso significaria que em (49c) o conjunto referencial seriam os possíveis alunos que poderiam ter levado um mapa, enquanto que em (50c) o conjunto referencial seriam os alunos que levariam um mapa. Isso significaria, ainda, que, de alguma forma, já se sabia em (50c) que um aluno da quinta série teria levado um mapa.

Observemos que a uma pergunta como (49c) não seria estranho nem inesperado responder com (51), de maneira negativa. Já com relação a (50c), uma resposta negativa como (51), no mínimo, seria inesperada para quem tivesse formulado a pergunta.

(51) Nenhum aluno da quinta série trouxe mapa.

O par (49b) – (50-b) é interessante, pois nenhum astronauta brasileiro, ao que se sabe, foi à lua.

É claro que, em qualquer dos dois casos, a resposta só poderia ser negativa, pois nenhum astronauta brasileiro foi à lua. No entanto, é como se a pessoa que formula (50b) tivesse ouvido falar, erradamente, é claro, que um astronauta brasileiro tivesse ido à lua e essa mesma pessoa estivesse querendo saber o nome do astronauta. Nesse caso, uma resposta negativa seria, possivelmente, menos esperada que em (49b), pois a negação na resposta exigiria da pessoa que fez a pergunta a negação também do seu pressuposto, a saber, de que um astronauta brasileiro tivesse, realmente, ido à lua.

Assim, eu poderia parafrasear (49) e (50) do modo que se segue em (52) e (53), respectivamente.

(52) a – Se algum menino foi vacinado, diga qual (ou quais).

b – Se algum astronauta brasileiro foi à lua, diga qual.

c – Se algum aluno da quinta série trouxe um mapa, diga qual.

d – Se algum professor chega atrasado ao colégio, diga qual (quais).

- (53) a – Indique os meninos que foram vacinados.
- b – Indique o astronauta brasileiro que foi à lua.
- c – Indique o aluno da quinta série que trouxe um mapa.
- d – Indique os professores que chegam atrasados ao colégio.

Basicamente, poder-se-ia afirmar que a série (50) é sinônima de (54) abaixo em que aparece a cópula *ser*.

- (54) a – Quais são os meninos que foram vacinados?
- b – Qual é o astronauta brasileiro que foi à lua?
- c – Qual é o aluno da quinta série que trouxe um mapa?
- d – Quais são os professores que chegam atrasados ao colégio?

Parece-me que a série (54) comporta as mesmas interpretações dadas a (50), inclusive no aspecto do pressuposto descrito nessa última série. Aliás, esse pressuposto é mais claro quando o pronome *qual* aparece no final da sentença – uma estrutura menos transformada que a série (54). Como exemplo, tomo a sentença (54d) na sua versão menos transformada conforme se pode ver em (55) abaixo.

(55) Os professores que chegam atrasados ao colégio são quais?

Em (55) se torna mais claro que professores chegam atrasados ao colégio e o que se quer é só a indicação ou a identificação desses professores. Uma resposta afirmando que nenhum professor chega atrasado, parece-me, é praticamente impossível.

É verdade que em (55) há também uma mudança de tópico, o que, acredita-se, acarretaria a existência do mesmo pressuposto que venho descrevendo. Embora o *tópico* seja muito estudado, ainda há muita controvérsia a respeito do assunto e, na verdade, pouco se sabe a respeito do mesmo. Acredita-se, por exemplo, que o tópico acarreta julgamento de veracidade ou existência do conteúdo topicalizado. Assim em (56) abaixo, Maria é casada e tem, portanto, um marido.

(56) Um marido está sendo procurado por Maria.

Esta interpretação se dá, segundo afirmam, porque o sintagma

Já para a série (49), estou propondo uma estrutura em que o interrogativo *qual* não é um predicativo, mas um simples determinante do nome que o acompanha. Assim, para (49a), por exemplo, sugiro a estrutura subjacente (60) abaixo.

(60) [Q Δ vacinar qu-pro meninos]

Para se chegar de (60) a (49a), repetida abaixo, ter-se-iam a passivização, a colocação do sintagma interrogado no início da sentença, a concordância e outras possíveis regras.

(49a) Quais meninos foram vacinados?

Agora posso voltar às sentenças (45), (46), (47) e (48), repetidas aqui para facilidade de referência.

(45) Pedro sabe os livros que Paulo comprou

(46) Pedro sabe quais livros Paulo comprou

(47) Pedro sabe quais livros que Paulo comprou

(48) Pedro sabe quais são os livros que Paulo comprou

As sentenças (47) e (48) são sinônimas e a estrutura subjacente de seus objetos é do tipo de (58).

A sentença (46) tem a estrutura subjacente de seu objeto como em (60).

Com relação a (46), (47) e (48), não há grandes problemas. O problema está em determinar a estrutura subjacente a (45). Pelas teorias de Baker (pelo menos no que se refere à regra (19)), de Brogan e de Ross, a estrutura subjacente de (45) seria igual à de (46), a saber, (60), pois, a considerar esses autores, (45) e (46) seriam sinônimas. Nesse caso, as propostas de regras de derivação de (45) seriam (19) de Baker ou (39) de Brogan. No entanto, como já tive ocasião de mostrar, há problemas sérios com relação a essas regras. Apesar de algumas limitações, a regra (20) de Baker pressupõe que a estrutura subjacente de (45) seria não do tipo de (60), mas de (58). Para isso, (45) seria sinônima não de (46), mas de (47) e (48).

O que eu pretendo é apresentar uma pequena evidência em favor de se afirmar que (45) é sinônima de (47) e (48) e não de (46). Nesse caso, estarei de acordo com alguns dos pressupostos de Baker, quando ele apresenta a regra (20).

Conforme tive oportunidade de mostrar, páginas atrás, as séries (50) e (54) comportam uma diferença da série (49). Essa diferença seria essencialmente em termos de pressuposição. Assim, só para tornar presente a reflexão feita, uma sentença como (50d), repetida aqui, comporta o pressuposto de que alguns professores chegam atrasados ao colégio, enquanto (49d), também repetida aqui, não teria o referido pressuposto.

(49d) Quais professores chegam atrasados ao colégio?

(50d) Quais os professores que chegam atrasados ao colégio?

Essa diferença eu tentei concretizar através das propostas de estruturas subjacentes do tipo de (58) e (60).

Ao trabalhar com estruturas interrogativas indiretas como (45) e (46), os fatos não são de todo evidentes, pois outras variantes, ao que parece, interferem no processo de interpretação. A própria natureza sintática da interrogativa indireta contribui, pois se trata sempre de uma oração subordinada que se liga estreitamente ao verbo da oração principal, do qual de certo modo passa a depender. Esse fato, a subordinação, certamente, interfere na interpretação de tais estruturas. Assim, um pressuposto, porventura existente numa estrutura independente, pode estar atenuado ou até mesmo neutralizado quando a estrutura ocorrer como subordinada, sobretudo em decorrência do tipo de verbo que aparece na principal.

Por exemplo, um verbo como *saber*, pela sua própria semântica, neutraliza a pressuposição, a que venho me referindo, na subordinada.

Esse verbo determina a não falsidade do seu objeto. Assim, por exemplo, uma sentença como (61),

(61) Eu sei que Marcos chegou,

pressupõe, obrigatoriamente, que Marcos, realmente, tenha chegado. Isso ocorre, não por alguma propriedade da oração *Marcos chegou*, mas como decorrência da semântica de *saber*.

Assim, em uma sentença como (62) abaixo,

(62) Eu sei quais meninos foram vacinados,

há o pressuposto de que alguns meninos foram vacinados. No entanto, isso se deve não à estrutura do objeto, mas ao verbo *saber*, que pressupõe a verdade do seu objeto.

Assim também em (46), por causa do verbo *saber*, há o pressuposto de que Paulo comprou alguns livros. Como Pedro poderia saber quais livros Paulo comprou, se este não os tivesse comprado?

Assim, por causa do verbo *saber*, tanto em (45) quanto em (46) há o pressuposto de que Paulo comprou livros. Desse modo, a possível diferença entre essas duas sentenças no que se refere à pressuposição na estrutura subordinada — (45) contém uma subordinada próxima da série (50), enquanto (46), uma subordinada do tipo da série (49) — estaria sendo neutralizada pelas exigências lógicas e semânticas do verbo *saber*.

Embora isso ocorra com um verbo como *saber* — daí a impossibilidade de se reconhecer uma diferença de pressuposição na subordinada — verbos há que confirmam a diferença a que venho me referindo. Verbos como *dizer*, por exemplo, admitem a veracidade ou falsidade na subordinada. Desse modo, uma sentença como (63) não pressupõe, obrigatoriamente, que Margarida tenha, de fato, chegado.

(63) Carmen disse que Margarida chegou

A sentença (63) é uma evidência de que, realmente, um verbo como *dizer* admite o julgamento de veracidade ou falsidade no seu objeto. Ou seja, *dizer* é “não-factivo”, segundo a terminologia de Kiparsky & Kiparsky (1970).

Vejamos agora o que ocorre com o verbo *dizer* em sentenças do tipo de (45) e (46). Para isso, tomo como referência as sentenças (64) e (65) abaixo.

(64) Pedro disse os livros que Paulo comprou.

(65) Pedro disse quais livros Paulo comprou.

Embora o verbo *dizer* não interfira no julgamento da veracidade ou falsidade do que se afirma no seu objeto, parece-me que em (64) só se entende a afirmação feita no objeto (*os livros que Paulo comprou*) como sendo verdadeira. Em outras palavras, Paulo comprou livros e Pedro, sem erro, disse quais eram. Essa afirmação tem como evidência a estranheza de (66) na qual se tenta negar o que se afirma na subordinada.

(67) ?Pedro disse os livros que Paulo comprou, mas logo viu que estava enganado.

No entanto, parece-me possível haver falsidade no conteúdo da subordinada em (65) — estrutura do tipo de (45) —, o que se pode notar pela não estranheza de (67).

(67) Pedro disse quais livros Paulo comprou, mas logo viu que estava enganado.

Apesar da neutralização da diferença entre (45) e (46) em termos de pressuposição (na verdade essa não dá conta da diferença nas duas sentenças em questão, devido, conforme já afirmei, às exigências semânticas do verbo *saber*), continuo achando possível propor a estrutura subjacente para (45) como em (58); e a estrutura subjacente para (46) como em (60). A razão está nos fatos apontados para verbos como *dizer*, que ocorrem nas mesmas estruturas em que ocorre o verbo *saber*, isto é, em estruturas do tipo de (45) e (46).

2.6. A sinonímia entre (45) e (47) – (48).

A aproximação de (45) com (47) e (48), repetidas aqui, parece-me possível.

(45) Pedro sabe os livros que Paulo comprou.

(47) Pedro sabe quais os livros que Paulo comprou.

(48) Pedro sabe quais são os livros que Paulo comprou.

Dois fenômenos embasam a afirmação de que essas sentenças são sinônimas. O primeiro se refere ao pressuposto estudado anteriormente em sentenças do tipo de (50) e (54), a saber, o da veracidade da afirmação. Já vimos que com um verbo como *saber*, devido a sua semântica, neutraliza-se o pressuposto na subordinada de (45), o mesmo acontecendo com relação a (47) e (48). Mas, como mostrarei também, o referido pressuposto é identificável em verbos como *dizer*, o que pode mais uma vez atestar a estranheza de (66). Se em lugar de *saber* em (47) e (48) aparecer o verbo *dizer*, certamente, já se poderá atestar a não falsificação na subordinada, como se pode notar em (68) e (69) abaixo.

(68) Pedro diz quais os livros que Paulo comprou.

(69) Pedro diz quais são os livros que Paulo comprou.

Nessas sentenças – apesar de um verbo como *dizer*, em princípio, admitir a falsidade do que se afirma na subordinação – o fato foi mostrado em (63), (65) e (67) – parece acertado afirmar que Paulo, realmente, comprou livros e que Pedro diz quais são eles. Em outras palavras, em (68) e (69), só se pensa como verdadeira a afirmação de que Paulo tenha comprado livros. Esse fato se nota ainda na estranheza de (70) e (71) abaixo.

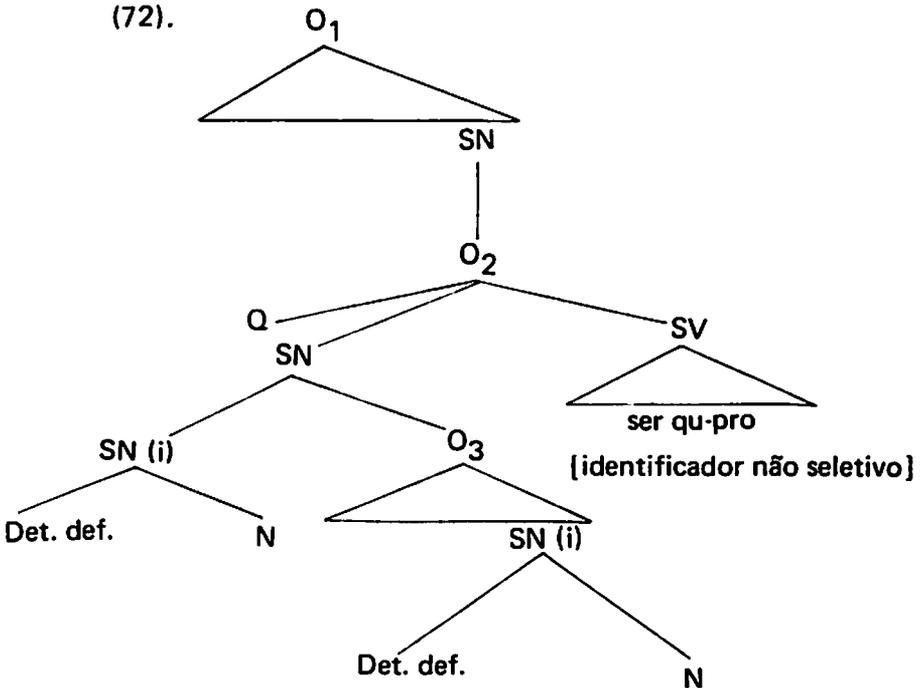
(70) ?Pedro diz quais os livros que Paulo comprou, mas logo em seguida vê que está enganado.

(71) ?Pedro diz quais são os livros que Paulo comprou, mas logo em seguida vê que está enganado.

Além desse fato que identifica um mesmo tipo de pressuposto em (45) de um lado e (47) e (48) de outro, há um segundo fato que, para mim, mostra que são sinônimas. Em (47) e (48), o pronome *qual* não é do tipo que aparece em (46), isto é, não é pronome adjetivo. Antes, é um pronome substantivo em função predicativa e que, se estou certo no meu julgamento, não é pronome seletivo, mas, antes, um indicador dos livros que Paulo, realmente, comprou.

Em (45), ao que me parece, há também uma simples indicação dos livros que Paulo comprou. Essa identificação (não seletiva), mais uma vez, faz de (45) uma sentença sinônima de (47) e (48). O fato apontado, me parece, é uma evidência de que um *qual*, caso apareça na base de (45), não será seletivo ou “destacador” (como em (46)), mas do tipo de que aparece em (47) e (48).

Diante do exposto, proponho para (45) a mesma estrutura subjacente de (47) e (48), análoga a (58) – esquematizada como em (72).



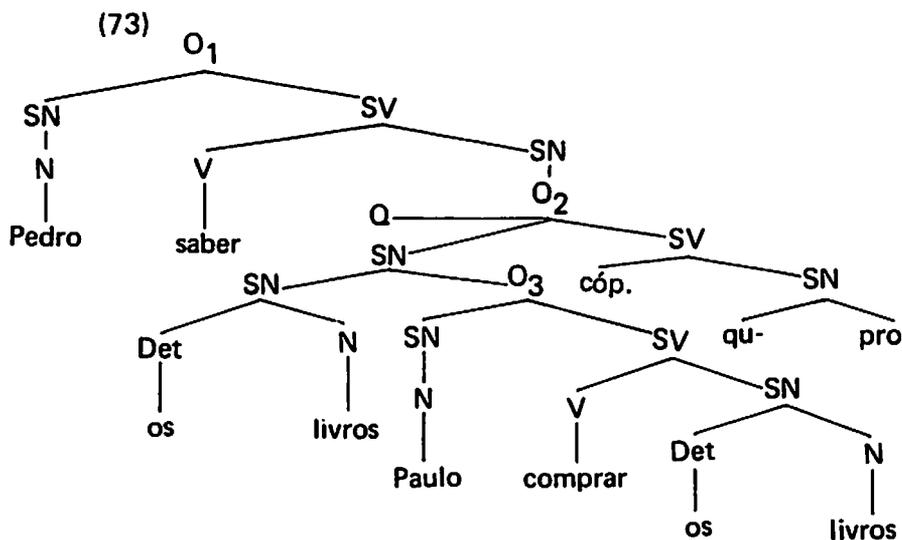
Com a proposta (72), estou afirmando que toda sentença interrogativa indireta encoberta é sinônima de uma interrogativa indireta de interrogativo claro (pronome *qual*) e que ambas têm, na base, estrutura copular, o que diferencia minha análise das pressupostas nas regras (19) e (39).

Além dessa diferença entre minha proposta e as de Baker (regra (19) e de Brogan, outras poderiam ser reafirmadas (alguns dos pressupostos que embasam minha análise se identificam com os da regra (20) de Baker como já tive ocasião de mostrar):

- 1 – Minha análise parte do pressuposto de que, já na base, está o determinante definido que acompanha o nome que se segue ao verbo principal;
- 2 – Esse mesmo nome nunca pode ser genérico;
- 3 – Esse nome terá que ser modificado já na base;
- 4 – O modificador será algum tipo de restrição, não precisando, obrigatoriamente, de ser uma oração.

2.7. Regra de formação da interrogativa indireta encoberta.

Pelo que desenvolvi até o momento, as sentenças (45), (47) e (48) são sinônimas e, portanto, têm a estrutura subjacente que é (73) abaixo:



As sentenças (45) e (47) diferem de (48) porque essa última apresenta, clara, a cópula. Por outro lado, (45) se diferencia de (47) e (48) pelo fato de não conter o termo interrogativo.

A distinção superficial dessas sentenças se faz, pois, por intermédio de duas regras. Uma de supressão da cópula e outra de supressão do interrogativo *qual*. Observando a estrutura subjacente (73), pode-se concluir que a sentença (48) é mais básica que (47) e (45). De (48) a (47) se chega pela supressão da cópula e desta última se chega a (45) pela supressão do interrogativo.

Além dessas regras, outras se aplicam às três sentenças em questão. *Grosso modo*, as derivações seguiriam o esquema (74) abaixo.

$$(74) \begin{array}{ccc} \left[\underset{1}{\text{Pedro}} \text{ saber } \left[\underset{2}{\text{Q}} \text{ os livros } \left[\underset{3}{\text{Paulo}} \text{ comprar os livros} \right] \right. \right. \\ \left. \left. \text{ser qu + Pro} \right] \right] & & \text{(estrutura (78))} \\ & & \underset{3}{\phantom{\text{Paulo}}} \\ & & \underset{2}{\phantom{\text{Q}}} \\ & & \underset{1}{\phantom{\text{Pedro}}} \end{array}$$

$$\text{Relativ.} \quad \begin{array}{ccc} \left[\underset{1}{\text{Pedro}} \text{ saber } \left[\underset{2}{\text{Q}} \text{ os livros } \left[\underset{3}{\text{que}} \text{ Paulo comprar} \right] \right. \right. \\ \left. \left. \text{ser qu + Pro} \right] \right] & & \underset{3}{\phantom{\text{que}}} \\ & & \underset{2}{\phantom{\text{Q}}} \\ & & \underset{1}{\phantom{\text{Pedro}}} \end{array}$$

$$\text{Extr. Suj.} \quad \begin{array}{ccc} \left[\underset{1}{\text{Pedro}} \text{ saber } \left[\underset{2}{\text{Q}} \text{ ser qu + Pro os livros } \left[\underset{3}{\text{que}} \text{ Paulo} \right. \right. \right. \\ \left. \left. \text{comprar} \right] \right] \right] & & \underset{3}{\phantom{\text{que}}} \\ & & \underset{2}{\phantom{\text{Q}}} \\ & & \underset{1}{\phantom{\text{Pedro}}} \end{array}$$

$$\text{Mov. SN-int.} \quad \begin{array}{ccc} \left[\underset{1}{\text{Pedro}} \text{ saber } \left[\underset{2}{\text{qu}} + \text{Pro ser os livros } \left[\underset{3}{\text{que}} \text{ Paulo} \right. \right. \right. \\ \left. \left. \text{comprar} \right] \right] \right] & & \underset{3}{\phantom{\text{que}}} \\ & & \underset{2}{\phantom{\text{qu}}} \\ & & \underset{1}{\phantom{\text{Pedro}}} \end{array}$$

Não aplicando a supressão da cópula e a supressão do interrogativo, pode-se chegar, aplicando outras regras, à sentença (48).

Retomando a última linha da derivação em (74) e aplicando a supressão da cópula e outras regras, mas não a supressão do interrogativo, chega-se a (47). Isso se pode notar em (75) abaixo:

(75) [Pedro saber] [qu + Pro ser os livros] [que Paulo
 1 2 3
 comprar]]]
 3 2 1

Supr. cóp.

[Pedro saber] [qu + Pro os livros] [que Paulo
 1 2 3
 comprar]]]
 3 2 1

A partir do resultado da aplicação da supressão da cópula, aplicando a supressão do interrogativo mais outras possíveis regras, chega-se finalmente a (45), conforme (76) abaixo.

(76) [Pedro saber] [qu + Pro os livros] [que Paulo
 1 2 3
 comprar]]]
 3 2 1

Supr. Int.

[Pedro saber] [os livros] [que Paulo
 1 2 3
 comprar]]]
 3 2 1

Entre as regras de supressão da cópula e a supressão do interrogativo haverá, certamente, uma ordenação obrigatória: o interrogativo só será suprimido após a supressão da cópula. Essa constatação se pode tirar pela observação da agramaticalidade da sentença (77) abaixo na qual se suprimiu o interrogativo sem antes se ter suprimido a cópula.

(77) *Pedro sabe são os livros que Paulo comprou.

A supressão da cópula é optativa, pelo que se pode constatar da gramaticalidade de (48) e (47). Em (48) a regra não se aplicou, mas em (47) sim. Embora seja optativa, a aplicação dessa regra é condição para a aplicação da supressão do interrogativo, pelo que se pode, mais uma vez, observar em (77) acima.

Embora esteja constatando a existência de duas regras, uma só, a supressão do interrogativo, é responsável direta pela formação das interrogativas indiretas encobertas, pois (47) com a supressão da cópula, não é exemplo de interrogativa indireta encoberta.

Essa distinção é necessária e esse é mais um ponto que distingue minha análise de regra (20) de Baker. Para esse autor, a regra (20) suprimiria de uma só vez todo o predicado, a saber, a cópula e o interrogativo. A considerar como válida esta colocação de Baker, não teríamos como explicar sentenças como (47) em que só se suprimiu a cópula.

Sendo a sentença (47) gramatical sem a cópula e não interrogativa indireta encoberta, posso concluir que, realmente, estamos diante de duas regras distintas e que só a supressão do interrogativo é responsável pela formação das interrogativas indiretas encobertas.

A supressão da cópula não se dá em qualquer contexto como se pode notar nos exemplos abaixo.

(78) a) O menino que passou é pobre.

b) *O menino que passou pobre.

(79) a) Quem é o menino que passou?

b) *Quem o menino que passou?

(80) a) Sei qual é o menino.

b) *Sei qual o menino.

(81) a) Qual é o menino?

b) *Qual o menino?

Para que essa supressão ocorra, é necessário que a estrutura seja do tipo de (82) abaixo.

(82) a) Qual é o menino que passou?

b) Qual o menino que passou?

A partir desses exemplos acima, concluo que a supressão da cópula só se dá quando o sujeito da oração for um nome precedido de determinante definido e seguido de uma restrição e quando o predicativo for o interrogativo *qual*.

É interessante notar que essa regra ocorre nas interrogativas indiretas e diretas. Esse fato, observável em (82) que é uma interrogativa direta, me permite reafirmar duas conclusões que coloquei acima: a supressão da cópula é independente da supressão do interrogativo –

nas interrogativas diretas não há a supressão do interrogativo – e não é fenômeno exclusivo de estruturas subordinadas como se pode, mais uma vez, observar em (82), portanto não responsável pela formação das interrogativas encobertas.

Parece-me que a regra como formalizada em (83) é suficiente para os meus objetivos.

(83) Supressão da cópula

descr. estr.: X	[qual	cóp.	SN	Y]
		o			o
1	2	3	4	5	

condição: 4 contém como núcleo um 'N' precedido de determinante definido e seguido de restrição.

mudança est. ⇒ 1 2 ∅ 4 5 (optativa)

Para todos os efeitos da regra (83), entendo restrição como sendo oração relativa ou 'de + SN' (sintagma preposicionado).

A supressão do interrogativo *qual*, ao contrário da supressão da cópula, só ocorrerá em orações subordinadas em estrutura de interrogativa indireta. É justamente a situação em que esse pronome introduz o objeto oracional de um verbo de interrogativa indireta.

Devido à impossibilidade de ocorrência desse interrogativo e do artigo definido num mesmo sintagma nominal, como determinante de um mesmo nome, e devido à ordenação entre essa supressão de interrogativo e a supressão da cópula (essa última, prescrevendo a necessidade da restrição – conforme (83) – e precedendo a supressão do interrogativo), parece-me ser suficiente, para que a supressão do interrogativo ocorra, a presença do determinante definido após o pronome *qual*, sem fazer menção à restrição como em (83).

Após essas considerações, passo à formalização da regra conforme (84) abaixo.

(84) Supressão do interrogativo

descr. estr.: X	V	[qual	SN	Y]
			o		o
1	2	3	4	5	

Condições: 4 contém como núcleo um 'N' precedido de determinante definido. 2 é verbo de interrogativa indireta.

mudan. estr. ⇒ 1 2 ∅ 4 5 (optativa).

NOTA

1. Excerto da tese de Mestrado: "Sobre Interrogativa Indireta em Português". FALE – UFMG. Belo Horizonte, Minas Gerais, 1981.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. ALI, M. Said. *Gramática Secundária da Língua Portuguesa*. São Paulo, Melhoramentos, 1964.
2. BAKER, Carl LeRey. *Indirect Questions in English*. Dissertação Doutoral, Universidade de Illinois, 1968.
3. _____. "Notes on the Descriptions of English Questions: the Role of an Abstract Question Morpheme". *Foundation of Language* 6, p. 197-219, 1970.
4. BECHARA. Evanildo. *Moderna Gramática Portuguesa*. 25. ed. São Paulo, Nacional, 1980.
5. CEGALLA, Domingos Paschoal. *Novíssima Gramática da Língua Portuguesa*. 21. ed. Rio de Janeiro, Nacional, 1980.
6. CUNHA, Celso Ferreira da. *Gramática da Língua Portuguesa*. 4. ed. Rio de Janeiro, FENAME, 1977.
7. DECAT, Maria Beatriz Nascimento. *Movimento de Sintagma Nominal Interrogado em Português*. Dissertação de Mestrado, FALE, UFMG. Belo Horizonte, Minas, 1978.
8. LIMA, Carlos Henrique da Rocha. *Gramática Normativa da Língua Portuguesa*. 17. ed. Rio de Janeiro, José Olympio, 1974.
9. ROSS, John Robert. "Guess!" *Papers from the 13th Regional Meeting Chicago Linguistic Society*. p. 515-44, Chicago, Illinois, 1977.

SOME SANDHI RULES IN PORTUGUESE¹

Joel Rotenberg, in his dissertation *The Syntax of Phonology*, deals with syntactic influence in phonology. According to the author, this influence is direct, not mediated by string boundaries. With data from different languages, he demonstrates that certain phonological phenomena show syntactic conditioning of various sorts, at distinct levels of structure. Defining the notions of 'edge', 'juncture', 'constituency', he postulates a theory of hierarchical domains of application of phonological rules. These domains are: the sentence, the phrase, the 'clitic groups', the word, the morpheme and the syllable. Syllable-level rules have a different status, since they are *not* influenced by any kind of lexico-syntactic conditioning. The use of terminal boundary symbols in the formulation of rules that account for segmental phenomena is, then, proven to be both inadequate and inappropriate.

This paper is an attempt to see if Rotenberg's theory works for Portuguese. I will examine some phonological facts involving sequences of two vowels belonging to adjacent words, trying to postulate the rules that would account for them. The data will be analyzed following the general lines of Rotenberg's ideas, particularly with respect to his notion of domain of application of rules. In connection with the phenomena involving vowels, a rule of palatalization will also be investigated.

1. Some facts about vowels in portuguese

In Portuguese, there are seven oral vowel phonemes², distinguished in stressed position: /a, ɛ, e, i, o, ɔ, u/. Consider the following words:

(1) saco	[sáku]	'bag'
seco	[séku]	'I dry'
seco	[séku]	'dry'
cedo	[sédu]	'early'
sido	[sídu]	'been (p.p.)'
soco	[sóku]	'I punch'
soco	[sóku]	'blow, punch'
suco	[súku]	'juice'

In unstressed position, however, this system is reduced, some of the oppositions being neutralized. So it is that, in pretonic syllables for example, the distinction between /e, ɛ/, on the one hand, and /o, ɔ/, on the other, disappears. Then, we find:

(2) cereja	[sɛrɛ́ʒə]	/	[sɛrɛ́ʒə]	'berry'
melado	[mɛládu]	/	[mɛládu]	'melada'
dobrado	[dɔbrádu]	/	[dɔbrádu]	'folded'
morada	[mɔrádə]		[mɔrádə] ³	'abode'

In final unstressed position, a further reduction occurs and only /a, i, u/ appear, there being no distinction between /i, e/ and /o, u/:

(3) bebe	[bɛ́bi]	/	[bɛ́be]	'he drinks'
carro	[káhu]	/	[káhu]	'car'

It is also worth mentioning that /a, i, u/, in this final unstressed position, have [ə], [i] and [ʊ], respectively, as allophones.⁴

Let us now consider sequences of vowels, as in:

(4) rua	[húə]	'street'
lia	[líə]	'he/she read'
país	[país]	'country'
coar	[kuáh]	'to filter'

In (4), each word contains a sequence of two vowels, one of which is stressed. The pattern is either $\check{V}\check{V}$ or $V\check{V}$. When this occurs, the vowels belong to different syllables, both being [+syll]. Now observe:

(5) pais	[páys]	'parents'
beijo	[béysu]	'lip (pop)'
quase	[kwázi]	'almost'

Here, only one of the vowels is [+ syll]. The same element is also [+ stress]. So, the sequences of 'Vowel + Semivowel' and 'Semivowel + Vowel' belong to the same syllable and we have diphthongs. So far, in the examples given, one of the elements in the sequence is [+ stress]. And either we have two vowels in separate syllables, or they are together in the same syllable, one of them being a glide. Now suppose both are unstressed, as in:

(6) feitiço	[feyčisu]	'sorcery'
glória	[glóryə] ⁵	'glory'
aumento	[awmētu]	'raise'

The data in (6) show that again we have diphthongs, one of the two elements being [+ syll]. And this situation is invariable, in the domain of the word: in fact, no two [+ syll] elements occur in sequence, unless one of them is also [+ stress]. Of course, the two vowels will, then, be part of separate syllables. The point now is to see what happens when the vowels are in adjacent words.

2. The sanahy rules in 'V#V' sequences

Consider the following examples:

(7) nó apertado	[nòapehtádu]	'tight knot'
café escuro	[kafēiskúru]	'dark coffee'
esta hora	[éstəɔrə]	'this hour'
carta útil	[kãhtəúçiw]	'useful letter'
está ótimo	[istàɔçimu]	'it is very good'

In the above cases, one of the vowels is [+ stress] and there is no special phenomenon: the words are pronounced as when in isolation. The two adjacent vowels maintain their individuality and are assigned to different syllables. In the last example in (7), both vowels are [+ stress] and, again, nothing happens.

Cases of another sort can be seen in:

(8) mesa amarela	/méza#amaréla/	'yellow table'
atitude ilícita	/atitúdi#ilísita/	'illicit attitude'
caso utópico	/kázuz#utópiku/	'utopic case'

In (8), both underlined vowels are [- stress] and, furthermore, they are identical. And the corresponding phonetic forms are:

- (9) [mèzamaré]ə
 [ačitùjĩlísitə]
 [kâzútópiku]⁶

We need, then, a rule to account for the fact that the two identical vowels are reduced to just one. Before postulating such a rule, we should investigate further, to see if there is any syntactic condition that controls the phenomenon. In the three examples in (8), we have a sequence of 'Noun + Adjective' and the loss of the vowel could be restricted to this environment only. But then we find:

- (10) a. 'Det + Noun'
 esta atividade [ɛ̃stačividáji] 'this activity'
 o usurário [uzuráriu] 'the usurer'
- b. 'Verb + Adverb'
 fala ajuizado [fàlãžuyzádu] 'he speaks wisely'
 bebe escondido [bêbjiskũídu] 'he drinks in secret'
- c. 'Det + Noun + Verb'
 o doce estragou [udòsistragów] 'the candy is spoiled'
 o moço usou. . . [umòsuzów] 'the guy used'
- d. 'Prep + Noun'
 para acesso [pàrasésu] 'as access'
 sobre história [sòbrĩstória] 'about history'

The cases in (10) are enough to show that the reduction of the two identical vowels to just one is *not* restricted to 'Noun + Adjective' sequences. In fact, the list of environments could be extended to indicate that the phenomenon occurs everywhere within the sentence, disregarding the nature or class of the constituents. We could, then, be tempted to say that the rule to be postulated will be sentence-level. But this is not quite correct, since it applies even across the abnormal 'junctures': *traces, parentheticals and sentence boundaries*. According to Rotenberg, these junctures do prevent the application of rules with syntactic conditioning. However, they do *not* block the reduction of vowels in the Portuguese following cases:

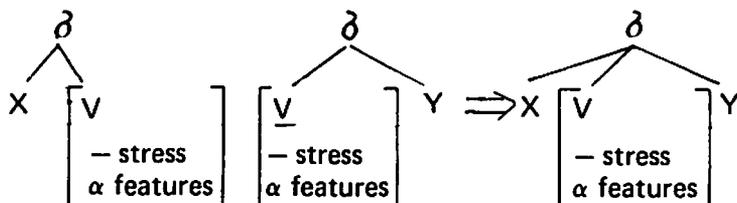
- (11) a. A moça — apesar de que odeio admiti-lo — armou-se de coragem.
 'The girl — although I hate to admit it — armed herself

with courage'.

- b. Maria entrou no carro, usou a chave e partiu.
 'Mary got in the car, used the key and left.'

In (11a.), we have parentheticals and in (11b.), sentence edges. And the reduction occurs in both cases. We are forced to recognize that the rule in question is *not* subject to any lexico-syntactic conditioning and has a special status. We cannot maintain anymore that it is sentence-level, since it goes beyond its limits. In fact, it behaves exactly like syllable-level rules, that are conditioned by prosodic structure instead. So it is that the reduction of the two vowels into one is blocked by pause, ignoring phrase structure – as long as it is not reflected by pause –, applies even across traces, parentheticals and sentence edges. Those are the characteristics of the palatalization rule in English, that, according to the author in study, Rotenberg, has the syllable as domain? . We will call the rule of Portuguese VOWEL COALESCENCE and it will have the following form:

(12)



The rule is obligatory, since we do not have:

- (13) *[mèzaamaréla]
 *[ačitùijilísita]
 *[kàzutópiku]⁸

Once again, we see that there is no sequence of two [+ syll, - stress] elements in Portuguese. In the examples just seen, to avoid the occurrence of such sequence, a rule applies that converts the two vowels into one. Observe now the following data:

- (14) casa escura /kázaziskúra/ 'dark house'
 cara otário /káraotáryu/ 'a dupe'
 aquela eremita /akélaeeremíta/ 'that hermit (fem.)'
 problema uterino /problémauterínu/ 'uterine problem'

In (14), we have a final unstressed /a/, followed by different vowels, also unstressed. The final phonetic forms are:

- (15) [kàziskúra]
 [kàrotáryu]
 [akèlɛrēmítə]
 [problēm_uterínu]

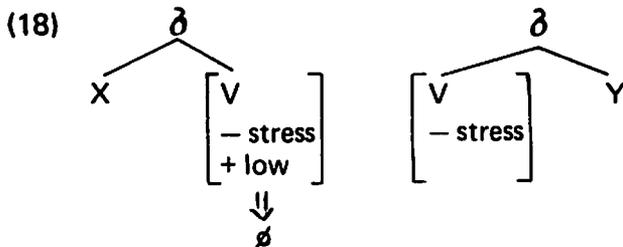
In all cases, the final /a/ is dropped and the initial vowel of the following word remains unchanged. We need another rule to account for the facts. We can see that it applies without any syntactic conditioning, disregarding the abnormal junctures, as in the case of VOWEL COALESCENCE (VC):

- (16) a. 'PRO + Verb'
 elā estuda [ɛlɛstúdə] / [ɛlɛstúdə] 'she studies'
 elā examina [ɛlɛzaminə] / [ɛlɛzaminə] 'she examines'
- b. 'Prep + Noun'
 parā operários [pəɔperáryus] 'for workmen'
 contra urtiga [kõtruhçígə] 'against nettle'
- c. 'Verb + Adverb'
 falā escondido [fàliskũjĩdu] / [fàlɛskõjĩdu] 'he speaks
 in secret'
 canta humildemente [kãtũmiwĩmẽçi] 'he sings humbly'
- d. Across parentheticals
 A moçá — e Maria viu tudo — foi atropelada pelo carro.
 'The girl — and Mary saw everything — was hit by the car.'
- e. Across sentence edges
 O homem chamou a moçá, olhou em volta e correu.
 'The man called the girl, looked around and ran.'

We will, then, assume that the rule is also syllable-level. It is blocked by pause: the relevant parts in (16 d.) and (16 e.), above, are pronounced as in (17), when a pause separates the vowels under investigation:

- (17) [amósa . i. maría. . .] / [. . . amósa . olów. . .]⁹

The rule will be called VOWEL DELETION (VD):



It will have to be optional, since we have:

- (19) [kazəiskúɾə]
 [kõtrəuhç(ɨgə)]
 [amõsəwλόw. . .]¹⁰

The examples in (19) are disturbing. They do not fit into the pattern found so far: they show a sequence of two [+syll, - stress] segments, that belong to different syllables. We would need to weaken the statement about sequences of vowels in Portuguese and permit two unstressed syllabic elements in a row, when the first one is /a/. And we should remember that this is only a partial conclusion, since we have not investigated, so far, sequences where the first vowel is /i/ or /u/. But it would be better if we could find another way out of the problem. And it seems to me that this is possible, if we assume that the forms in (19) are, in fact:

- (20) [kəzəyskúɾə]
 [kõtrəwhç(ɨgə)]
 [amõsəwλόw. . .]

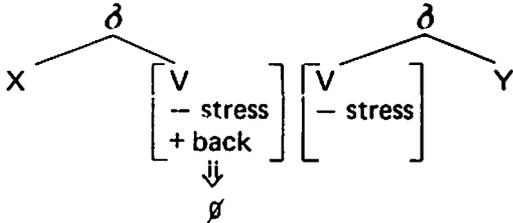
(20) does not disturb the pattern. It would be necessary to postulate a rule to make the second vowel in the sequence a semi-vowel: /i, e/ would be changed into [y] and /u, o/ into [w]. I will leave this as an open question at the moment.

Now consider:

- (21) a. 'Noun + Adj'
 moço escuro [mõsiskúɾu] / [mõseskúɾu] 'dark guy'
 b. 'Adv + Adj'
 pouco apertado [põkapehtádu] 'a little tight'
 c. 'Verb + Det + Noun'
 falo a verdade [fálavehdájɨ] 'I speak the truth'
 d. 'Across parentheticals'
 Ele viu o carro, apertou a buzina, mas foi tudo inútil.
 'He saw the car, pressed the horn, but everything was useless'

From the examples in (21), we see that final unstressed /u/, followed by another unstressed vowel, is deleted in the same way as /a/. We, then, modify VD as:

(22) VOWEL DELETION (modified version)

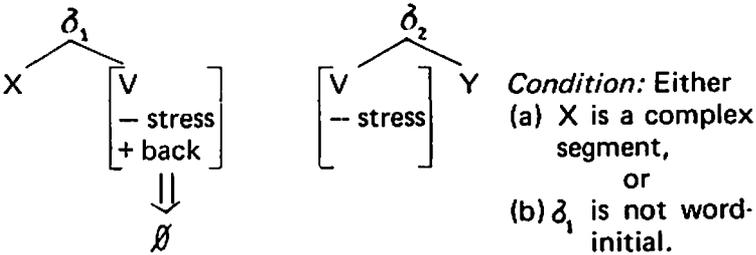


Now VD drops final unstressed /a/ and /u/. When we investigate further, we find the following:

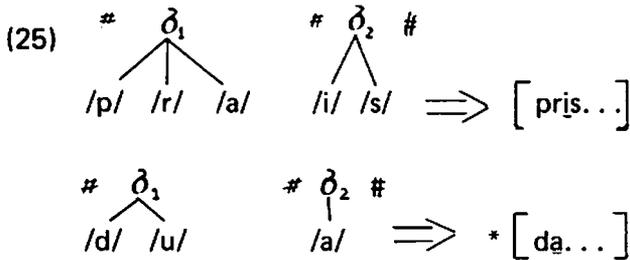
(23) n <u>o</u> e <u>s</u> tudo. . .	* [nɨstúdu]	'in the study. . .'
	* [nɛstúdu]	
da e <u>s</u> quina	* [ɨskínə]	'of the corner'
	* [deskínə]	
do a <u>p</u> erto	* [dapéhtu]	'of the pressure'
para e <u>s</u> cola	? [prɨskólə]	'to school'

Since the forms in (23) are ungrammatical, we need to impose a condition in rule (22) – VD –, to prevent its application in the relevant cases. Observe that words like 'no', 'da', etc, are not tonic and, in fact, combine two morphemes: 'no' results from 'em + o', 'da' comes from 'de + a'. Let us, then, say that the condition in (22) will have to mention that the syllable in which the first vowel occurs is *not* word initial. We will also add a condition to allow for the dropping of final /a/ in the example where the preposition *para* assumes the reduced form 'pra'. So, we reformulate VD again, this time as:

(24) VOWEL DELETION (final version) – Optional



As an illustration, some of the relevant syllables in the examples in (23) are:



Condition (a) in (24) makes it possible to have [pris. . .]; condition (b) does not allow the deletion of the final /u/ in /*ɥdu*ɥa. . ./, thus preventing the generation of ungrammatical * [dɔpéhtu], for instance.

We pointed out before that only /a, i, u/ occur in final unstressed position, in Portuguese. So far, we have dealt with facts involving /a/ and /u/, postulating rule (24), to account for them. Let us now see what happens with /i/:

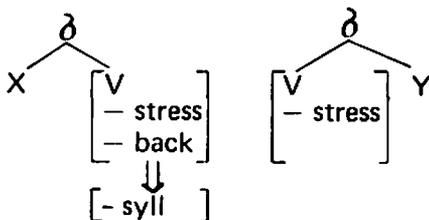
- (26) a. 'Noun + Adj'
 bulé amarelo /búliɥamarélu/ 'yellow kettle'
 [bùlyamarélu]
- b. 'Det + Noun'
 aquele amigo /akéliɥamígu/ 'that friend'
 [akèlyamígu]
- c. 'PRO + Verb'
 ele usou . . . /éliɥuzów/ 'he used'
 [èlyuzów]
- d. Across parentheticals
 A lebre — apesar de que os cães estavam soltos — correu.
 'The hare — although the dogs were loose — ran.'

By the above examples we realize the need for yet another rule: final unstressed /i/ becomes a semivowel. The rule is also syllable-level; it is not subject to any syntactic conditioning, applying across abnormal junctures. It is an obligatory rule, as the following data show:

- (27) * [bùliamarélu]
 * [bùlamarélu]

Here we see again another way to avoid sequences of two [+syll, -stress] segments: a rule will convert the first one into a [-syll] element, obligatorily:

(28) VOWEL REDUCTION – Obligatory



(28) will have no conditions attached to it, of the type VD has. See, for example:

- (29) hora de ataque /ʒrãw_ɔdjãtãki/ 'time to attack'
 [ʒrajãtãki]
 casa de oráculo /kãzãw_ɔdjãorãkulu/ 'oracle's house'
 [kãzãjãorãkulu]

Consider again the following data:

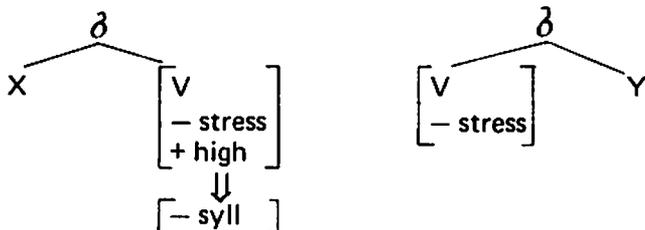
- (30) moço escuro /mõsu_ɔĩskúru/ 'dark guy'
 pouco apertado /põwku_ɔwãpehtãdu/ 'a little tight'
 falo averdade /fãlu_ɔwãvehdãdi/¹² 'I speak the truth'

As mentioned before, VD is an optional rule. In this case, the forms in (30) should have a phonetic realization where the final /u/ is still present. But, instead, we find:

- (31) a. * [mõsu_ɔĩskúru] b. [mõswĩskúru]
 * [põku_ɔwãpehtãdu] [põkwãpehtãdu]
 * [fãlu_ɔwãvehdãjĩ] [fãlwãvehdãjĩ]

(31 a) shows that it is not grammatical to keep the final vowel unchanged; in fact, as (31b.) confirms, this vowel becomes the semi-vowel [w]. We can modify VOWEL REDUCTION (VR), so as to accomodate these facts:

(32) VOWEL REDUCTION I (final version) – Obligatory



With this last modification of VR-I, sequences of two [+ syll, - stress] segments are, again, destroyed. In fact, the three rules postulated so far lead to this result. The only disturbing examples are brought about by the fact that VD is an optional rule and, when it does not apply, the following forms turn out:

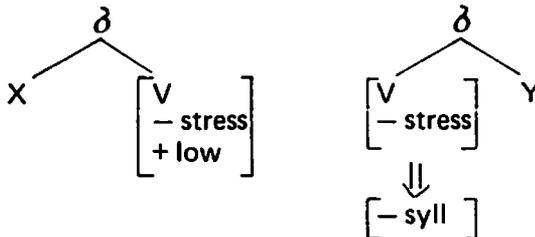
- (19) [kâzajiskúɾə]
 [kõtrəuhçígə]
 [amòsəolów]

As mentioned before, the examples in (19) could be interpreted as ungrammatical and the correct phonetic representations for them would be:

- (20) [kâzəyskúɾə]
 [kõtrəwhçígə]
 [amòsəwłów...] ¹³

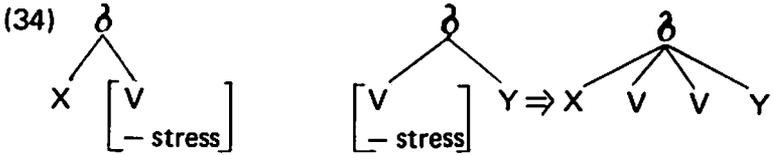
Suppose we accept that (20) is the actual pronunciation. Now, in the light of VR-I, that makes a semivowel out of /i/ and /u/, thus avoiding the sequence of two unstressed vowel in a row, it is not unreasonable to assume that another rule will take care of the cases where /a/ is the first member of the sequence. This new rule will operate on the second vowel, producing [y] or [w]. Recall that, since in pretonic position only /a, e, i, o, u/ occur, we will have to explain /e, i/ becoming [y] and /o, u/ becoming [w]. I will go further, however, and assume that the new VR rule will operate only on /i/ and /u/: there is an alternation between /i, e/ and /u, o/, when in initial unstressed position. We have, for example, [izamiñə]/ [ezamiñə]; [urísu]/ [orísu]. Tentatively this rule is:

(33) VOWEL REDUCTION II – Obligatory

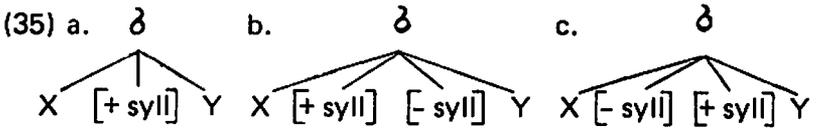


Adopting (33)¹⁴, we can assume that there are no exceptions to the fact that Portuguese does not have any sequence of two [+ syll, - stress] segments. This would be one statement about the segmental

phonology of the language. And, then, we could formulate:



The four rules postulated in this paper would apply to the outcome of (34) and would be simplified, as a result: no mention of the feature [-stress] is necessary. These rules will operate so as to modify the sequence 'XV VY' into one of the following syllable structures:



VC – rule (12), obligatory, that applies to identical vowels – will produce the structure in (35a.). The same configuration will come about by the use of VD, the optional rule (24), which drops the first vowel of the sequence, either /a/ or /u/.

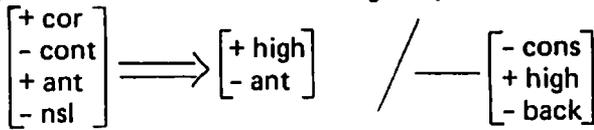
Recall that VD is optional. So, when it does not apply, /a/ and /u/ will remain as the first member of the two syllabic elements in a row. Then, to take care of /a/, VR-II – rule (33), obligatory – acts and we get the structure in (35b.). And to account for the sequences of '/uV/' and '/iV/', VR-I – rule (32), also obligatory – changes /u/ and /i/ into [w] and [y], respectively, and the structure (35c.) is obtained.

I will now explore another rule of Portuguese phonology, to see its interaction with the ones postulated so far. Observe the examples below:

(36) lata	/láta/ [látə]	'can'
tipo	/típu/ [čípu]	'type'
bondade	/bōdádi/ [bōdájí]	'goodness'
chateado	/šatiádu/ [šáčyádu]	'troubled'
telha	/télə/ [télə]	'tile'

To account for the data in (36), we need a rule that palatalizes /t/ and /d/, when followed by [i] or [y]:

(37) PALATALIZATION – Obligatory



Palatalization is obligatory, since we do not have:

- (38) * [típu]
 * [bõdádj]
 * [dyabõlíku]
 * [kátya]

Now we must decide what is the domain of application of (37). Will it be free of any lexico-syntactic conditioning, as VC, VD, and VR? Can it apply across words, phrases and sentences? And the answer is that Palatalization is a *word-level* rule. It does *not* operate beyond the limit of the word. We verify this by looking at:

- | | | |
|------------------|--|------------|
| (39) lata escura | /látaxiskúra/
[làtiskúra]
*[lãçiskúra] | 'dark can' |
| cada idade | /káda:ídádi/
[kãdidãji]
*[kãjídãji] | 'each age' |

(39) shows that Palatalization is *not* allowed, outside the domain of the word. See that, after VD applies, we have the structural description adequate for (37). And, yet, [t] and [d] remain unchanged. We see here that these facts of Portuguese confirm Rotenberg's theory. Having different levels of rule, establishing domains of application for the rules, makes it possible to explain some phonological phenomena of Portuguese, without the use of boundary symbols. But observe also that we could obtain the same results in (39), if we should order Palatalization *before* any of the rules postulated in this paper.

As a last remark on the Palatalization rule, we should see if it applies within the word, across morphemes. According to Rotenberg, this should be expected. And, in fact, it is:

- | | | |
|-------------|--------------------------------------|-------------|
| (40) latina | /lat + iña/
[laçĩñã]
*[latĩñã] | 'small can' |
|-------------|--------------------------------------|-------------|

coitadinha /koytad + iña/ 'poor little one'
 [koytadjĩɲə]
 * [koytadjĩə]

In the above examples, /- iña/ is the diminutive morpheme. And (37) is obligatory also across morphemes.

3. Summary

Investigating the structure of isolated words and of sequences of words in Portuguese, we ended up by assuming that, in colloquial speech:

- (41) a. Sequences of the form ' $\left[\begin{array}{c} V \\ - \text{stress} \end{array} \right] \left[\begin{array}{c} V \\ - \text{stress} \end{array} \right]$ ' are not possible
- b. Four different rules operate, at the level of the syllable, to avoid such sequences:
- (i) VOWEL COALESCENCE – Obligatory
This takes care of two identical vowels in a row;
 - (ii) VOWEL DELETION – Optional
It accounts for the cases where /a/ and /u/ are the first vowel in the sequence;
 - (iii) VOWEL REDUCTION I – Obligatory
It changes /i/ and /u/ into the corresponding semivowels. It applies after VD, to take care of the cases where /u/ is not dropped;
 - (iv) VOWEL REDUCTION II – Obligatory
It makes /i, e/ and /u, o/ the semivowels [y] and [w], respectively; it also operates after VD;
- c. Palatalization is a word-level rule in Portuguese; it could be ordered after VC, VD and VR-I and VR-II.

The facts in (41) are evidence in favor of Rotenberg's theory: syllable level rules are not subject to any lexico-syntactic conditioning and apply even across abnormal junctures. The use of terminal boundary symbols in the formulation of rules is unnecessary, if you adopt the notion of domain of application.

I would like to finish by saying that the results arrived at in this paper could be changed and are not, in any way, absolute. I have not investigated data with nasal vowels or sequences of more than two syllabic elements, for example. The rules I postulated lead to resyllabification and I have not treated this in any explicit way. All these facts could result in another paper.

NOTES

1. This article was originally presented as a final paper at the course 'Seminar in Phonology', ministered by Prof. John McCarthy, at The University of Texas at Austin, during the Fall of 1979. Some slight modifications were made, since then. I am indebted to Yara Goulart Liberato, who, indirectly, gave me the idea for this paper. She deals with the same phenomena, under a different point of view, in: LIBERATO, Yara Goulart. "Alterações vocálicas em Final de Palavra e a Regra de Palatalização". *Ensaios de Lingüística* 1:80-95, 1978.
2. According to some authors, there are also five distinct nasal vowel phonemes in Portuguese: /ã, ê, ĩ, õ, ũ/. There is some controversy as to their phonemic status, however. On this, see, for example: PONTES, Eunice. *Estrutura do Verbo no Português Coloquial*. Petrópolis, Vozes, 1973.
I will not deal here with the nasal vowels. The phenomena to be investigated are to be restricted to sequences of oral vowels.
3. This difference in pronunciation is dialectal. In certain cases, depending, also, on the level of speech, there is still a third form for the words, where [i] alternates with [e, ε] and [u] alternates with [o, ɔ]. This is what happens with *ferida* 'wound', that is pronounced [fjridə], in Minas Gerais, [fɛridə], in São Paulo and careful speech in Minas Gerais and [fɣridə], in Bahia. For more details, see: CÂMARA, Mattoso. *Estrutura da Língua Portuguesa*. Petrópolis, Vozes, 1970. The data under investigation, in this paper, will be from the dialect spoken in Minas Gerais. Furthermore, I will be discussing the colloquial, fast speech.
4. The forms in (3) with final [e] and [o] are not used in colloquial speech. But they would be considered Portuguese, if pronounced. Now, the Portuguese system of oral vowels and their allophones is, of course, more complex. I am not interested in giving here all the facts about it, since it will not be necessary for this paper.
5. This is not the only possible pronunciation for the final vocalic group in the word, here. It is, however, the one used in fast speech. If we should consider the sequence [yə] as two separate [+syll] elements – [iə] –, then the statements about (6) should be weakened. It would be possible to have two [+syll, –stress] segments in a row. But I am adopting the point of view that this is not the case in colloquial, fast speech.

6. As pointed out before, final unstressed /a, i, u/ have [ə], [ɪ] and [ʊ], respectively, as allophones. In fact, these forms also occur in pretonic position. In this case, the sequences in (9) have at least one more pronunciation, where the relevant vowels are the lax ones. I will assume, however, that the rule that produces the lax allophones is a very late one, occurring after the dropping of the vowels in (9).
7. For details on this theory, see: ROTENBERG, Joel. *The Syntax of Phonology*. Unpublished doctoral dissertation, MIT, 1978, p. 201-206.
8. Considering the allophones of unstressed /a, i, u/, these forms could have the lax counterparts in them. But it would not make a difference, since they would still be ungrammatical. The rule in (12) does not allow for the reduction to occur, when the sequences are 'ə + a', 'ɪ + i', for instance. I am assuming, however, that the lax vowels are produced later in the derivation.
9. The period (.) indicates the pause, in these examples.
10. The explanation for (17) assumes a different light now. Observe that, in (19), it is already the allophone [ə], that appears. It is, in fact, very difficult to hear it. I do not really know if these forms are possible in fast speech. They do not seem very natural.
11. This is the correct phonetic form for the expression 'de esquina'. Again I should say that I am not very certain about the status of the representations in (23). That is, are they really ungrammatical? In case they should be grammatical, we would drop the condition (b) in rule (24).
12. These examples were given before, in (21), p. 11 of this paper. I am not really very interested in the accuracy of the phonemic representations in here or in the other changes from (30) to (31).
13. Liberato (1978) assumes exactly the opposite. She would consider (19) the correct phonetic form for these words — with [ə] the [-syll] element of the sequence —; and (20) would be ungrammatical. I do not think we can be absolutely certain about the facts here, without the use of a mechanical apparatus. It seems to me that, when /a/ is the first member of the sequence, this vowel is almost always dropped, in fast speech. In other words, (19) and (20) would be ungrammatical. Evidently,

this would lead to a reformulation of my proposal.

14. Note that, considering the way rule (33) is formulated, it does not really matter if it is /i/ or /i, e/, on the one hand and /u/ or /u, o/, on the other, that change into [y] and [w], respectively. The formulation of VR-II would be more complex, if we should consider the groups /i, e/ and /u, o/.

REFERENCES

1. CÂMARA, Mattoso. *Estrutura da Língua Portuguesa*. Petrópolis, Vozes, 1970.
2. CUNHA, Celso. *Gramática do Português Contemporâneo*. Belo Horizonte, Bernardo Álvares, 1970.
3. LIBERATO, Yara Goulart. "Alterações em Final de Palavra e a Regra de Palatalização." *Ensaio de Linguística* 1: 80-95, 1978.
4. PONTES, Eunice. *Estrutura do Verbo no Português Coloquial*. Petrópolis, Vozes, 1973.
5. ROTENBERG, Joel. *The Syntax of Phonology*. Unpublished doctoral dissertation, MIT, 1978.

*FACHDEUTSCHKURSE IN BRASILIEN:
AUSGANGSSITUATION UND VORSCHLÄGE
ZUM GRAMMATIK - UND WORTSCHATZTEIL
FÜR EIN BAUKASTENSYSTEM.*

O presente trabalho tenta dar uma visão geral sobre a situação do ensino de alemão científico. Partindo de uma breve avaliação crítica dos livros didáticos já existentes, considerando suas possibilidades de aplicação no Brasil, são examinados os pré-requisitos e condições para desenvolver cursos de alemão científico neste país; também são discutidos os objetivos de aprendizagem e as possibilidades de sua realização. Depois de uma avaliação do trabalho até agora desenvolvido na UFMG segue uma proposta para um sistema de módulos visando os cursos mais requisitados. Ao lado de algumas considerações sobre o vocabulário se analisa a problemática gramatical e das estruturas relevantes; estas são agrupadas segundo um critério lingüístico e colocadas em uma possível progressão didática. Isto deve servir de base para um módulo "Gramática referencial para Cursos de Alemão Científico", ao qual se podem estruturar Cursos de Introdução à Leitura, incluindo a parte de textos e exercícios de áreas específicas.

1. Ältere Lehrwerke

Das heute weithin geäußerte Interesse an Fachdeutschkursen ist nicht neu. Schon in den 60er Jahren kamen in der Bundesrepublik Deutschland einige Unterrichtswerke für Grundstufe II und Mittelstufe

mit fachlicher Ausrichtung auf den Markt. Diese erfreuen sich teilweise noch großer Nachfrage, wie die Auflagen zeigen. Einige sind kurstragend als "Sonderausgaben für bestimmte Fachrichtungen" im Rahmen des Lehrwerks *Deutsche Sprachlehre für Ausländer* von SCHULZ und GRIESBACH angelegt (1), andere können als Lesehefte und Arbeitstexte ergänzend eingesetzt werden (2). Leider wird jedoch keins dieser Werke heutigen Erkenntnissen gerecht, da sie auf populärwissenschaftliche statt auf Fachtexte zurückgreifen, also der grundlegendsten Anforderung nach einer der Realität des Lernalerns angenäherten Kommunikationssituation widersprechen, und keinen effizienten Übungsapparat zum Aufbau von Leseverständnis durch Einübung von Lesestrategien haben. Populärwissenschaftliche Texte sind zudem sprachlich für den Fachmann schwerer als hochspezialisierte (nicht jedoch für den deutschsprechenden Laien, also Lehrbuchautor und Lehrer!). Schließlich können deutschlernende Fachleute "bei populärwissenschaftlichen Texten. . . Verständnisprobleme haben, die nicht sprachlich bedingt sind, sondern von einer mangelnden Sachbestimmung im Text herrühren", wie Buhlmann (3) kritisiert.

In den USA mit ihrem großen Bedarf und dem dort vorherrschenden pragmatischen Ansatz, der schon früh viele Lesekurse entstehen ließ, gab es dagegen schon damals brauchbare Lehrwerke. Auch in der DDR erschienen solche, allerdings für Fortgeschrittene und einschließlich aktivierender Ziele (4).

2. Neuere fachdidaktische Diskussion und Lehrwerke

Nach diesen frühen Versuchen entstanden in der ersten Hälfte der 70er Jahre eine Reihe zunächst regionaler Pionierleistungen, als Lesekurse ausgerichtete Lehrwerke und z. T. auf G I-Kenntnissen aufbauend, die wohl durchaus ihrem Anspruch gerecht wurden. Globales Lernziel war meist die Fertigkeit des Übersetzens, und nicht immer wurde das heute allgemein akzeptierte Axiom "je hochspezialisierter der Text, desto leichter verständlich für den Fachmann" konsequent und für den Unterricht gewinnbringend berücksichtigt (5). Ebenfalls setzte damals eine sehr praxisbezogene fachdidaktische Diskussion zu Lernzielen, Textauswahl und – aufbereitung, Übungstypen, grammatischem Minimum und seiner Didaktisierung ein (6). Früchte dieser Arbeit sind Lehrwerke der "dritten" Generation. Besonders hervorzuheben als sehr konsequente, sorgfältig durchdachte und umfangreiche Arbeit für den intensiven Einsatz in Deutschland sind Hellmut BINDER und Rosemarie BUHLMANN, *MNF – Hinführung zur mathematisch-naturwissenschaftlichen Fachsprache* und Rosemarie BUHLMANN und Anneliese FEARNs, *NTF – Hinführung zur natu.-*

wissenschaftlich – technischen Fachsprache. Genannt zu werden verdienen auch als sicherlich ertragreiches, wenn auch schwieriges Material für Fortgeschrittene Gisela GUTTERER und Bernd LATOUR, *Grammatik in wissenschaftlichen Texten* und Christina BECHTEL und Elisabeth SIMSON, *Lesen und Verstehen* (7). Die Bemühungen des Goethe-Instituts um den fachsprachlichen Unterricht schlagen sich in einigen sehr wertvollen theoretischen Publikationen nieder (8).

Zur Charakterisierung dieser sprunghaften Entwicklung genügt ein vergleichender Blick in die Jahresbibliographie *Arbeitsmittel für den Deutschunterricht für Ausländer*, Ausgaben 1976 und 1980. Nannte die elfte Auflage noch unter "Einführung in Fachsprachen" (ohne Lehrbücher für Übersetzungsübungen und Korrespondenz) 13 überregionale, in der BRD veröffentlichte Lehrwerke mit 5 Einheiten Zusatzmaterial älteren Datums (Erstauflage vor 1975) und nur 2/1 neuere, so finden wir in der 15. Auflage, der letzten mir zur Verfügung stehenden, einen Rückgang der "älteren" auf 10/3, während es Lehrwerke mit Erstauflage ab 1975 jetzt auf 14 Titel mit 11 Zusatzmaterialien bringen (Teilbände MNF und NTF getrennt gezählt, ohne Glossare) (9). Dazu kommen eine Reihe regionaler Projekte (10).

3. Leseverständnis als Teillernziel in Werken für die Grundstufe

Nachdem die noch lange "als Schreckgespenst gegenwärtige Erbsünde des Sprachunterrichts", nämlich "Übersetzen als Vehikel für die Vermittlung von Lexik und Grammatik zu betrachten" (11), anscheinend gesühnt ist, nehmen auch neuere Lehrwerke mit allgemeinerer Ausrichtung wieder Lesetexte auf, wobei z.B. BNS *Deutsch als Fremdsprache I A Neu* (12) als "sprachliche (. . .) Mittel zum Aufbau kommunikativer Sprachkompetenz" (13) u.a. Lese – und landeskundliche Texte mit zugehörigen Übungen einbezieht, die "– dem Aufbau des Leseverständnisses – dem Aufbau der Lesefertigkeit" (14) dienen sollen. Daß der Schüler dies mit dem vom Lehrbuch angebotenen Material allein wohl nicht erreichen wird, liegt sicher einerseits daran, daß es sich meistens weder um Texte, sondern um "Un-texte" handelt, und daß andererseits die Didaktisierung das Leseverständnis nicht fördert. Man ist hier unkritisch bei der traditionellen Textarbeit geblieben. Ihrem Anspruch kann die "Neufassung", obwohl deutlich gegenüber der alten verbessert, in diesem Bereich wohl nicht gerecht werden, was nicht verwundert, wenn man den bunten Strauß von 13 verallgemeinernden bzw. einschränkenden Formulierungen auf nur fünf Zeilen bei der Charakterisierung der "Neufassung" beachtet: "überregional, adaptiv, variabel (2 x), unterschiedlich, entsprechend, Auswahl, umfangreich, Angebot, kann, Gewichtung, einzeln, Teilfertigkeiten" (15).

Für NEUNER et al. in *Deutsch aktiv* ist die Rezeption schriftlichen Materials ein Teil des Kommunikationsprozesses, natürlich unter gebührender Berücksichtigung der sich daraus ergebenden Restriktionen. Die hier verwendeten Originaltexte werden durch die Auswahl ansprechender Textsorten und die dazugehörigen Anleitungen dem "generellen Lernziel von kommunikativ – funktionalem Fremdsprachenunterricht, . . . Verstehens – und Mitteilungsfähigkeit" sicher gerecht (16).

4. Grundlagen für Fachdeutschkurse in Brasilien

Es ist inzwischen in der fachdidaktischen Diskussion ein Gemeinplatz, wenn man feststellt, daß sich Fachsprachenkurse wie auch alle anderen bei der Festlegung der Lehr – und Lernziele nach den Adressaten, ihren Absichten und Bedürfnissen, Voraussetzungen und Möglichkeiten zu richten haben, wenn dieses Prinzip auch nicht immer, aus ökonomischen Zwängen und anderen Gründen, eingehalten werden kann. Vorgegebene Ziele (z.B. bei einem Vorbereitungskurs auf die Prüfung der Lesefertigkeit in einer Fremdsprache für MA-Kandidaten oder Doktoranden) sowie die infrastrukturellen Grundbedingungen der kurstragenden Institution müssen berücksichtigt werden. Weiterhin bedingen die zur Verfügung stehenden Lehrer (wohl nicht nur in Südamerika häufig schlecht bezahlt, vertraglich nicht abgesichert und durch mehrere Arbeitsverhältnisse überlastet), ihre sprachlichen und methodischen Kenntnisse und ihre Bereitschaft und Möglichkeiten zur Lehrerfortbildung, die didaktische und methodische Umsetzung der Lernziele in ein konkretes Kursprogramm mit. Schließlich sind oft die Voraussetzungen des – oder derjenigen selbst beschränkt, die den Kurs verantworten, planen, über einzusetzendes Material entscheiden, dafür auf Vorhandenes zurückgreifen können, es vielleicht abändern und ergänzen oder gar Eigenes erarbeiten wollen.

Die Komplexität dieses Geflechts von Faktoren, von denen einige nicht oder wenig beeinflussbar sind, mag abschrecken. Die Versuchung ist groß, z.T. wider besseres Wissen den Kurs für die Schüler inadäquat zu gestalten, indem man auf Lehrmaterial zurückgreift, das für einen anderen Kurs konzipiert wurde und für den eigenen neuen eigentlich nicht in Frage kommt. Warum dies tatsächlich oft geschieht, ist bekannt: fehlende Verfügbarkeit von Zeit und Hilfskräften (zum Schreiben und Vervielfältigen von Matrizen z.B.), auch von Material (vom Papier zum Hektographieren bis zur neueren Fachliteratur), mangelnde Kenntnisse und Erfahrungen im Fach "Deutsch als Fremdsprache", die Isolation "draußen an der Front", ohne die Möglichkeit, an der neueren fachlichen Diskussion teilhaben zu können, Zeitdruck.

Bekannt sind auch die Folgeerscheinungen: Frustration bei Schülern und Lehrern, Arbeit an den Lernzielen und der Klasse vorbei, Schülerchwund, bis hin zur Auflösung eines Kursangebots nach kurzer Zeit.

5. "Alemão Instrumental" an der UFMG, Belo Horizonte: Lernziele, Schülerpopulation, Kursstrukturen, Unterrichtsmaterial

Natürlich wäre der ideale Kurs für eine homogene Lernergruppe bei idealer Voraussetzung hinsichtlich der anderen genannten Gesichtspunkte und mit kursspezifisch erstelltem Unterrichtsmaterial konzipierbar. Daß dies außer bei einem sehr glücklichen Zusammentreffen vieler Umstände unmöglich ist, braucht nicht herausgestellt zu werden. Hier soll nun aufgrund (und teilweise trotz!) der eigenen Erfahrungen im Umgang mit diesen Schwierigkeiten die an der Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG – Bundesuniversität von Minas Gerais) seit 1977 geleistete Arbeit eingebracht werden mit Vorschlägen für ein Baukastensystem für den Unterricht in Fachdeutsch, wie er nach der Auskunft von Kollegen an vielen Universitäten und Instituten in der Region Brasilien, möglicherweise auch im hispanoamerikanischen Bereich, gebraucht wird und m.E. machbar, vertretbar und erfolgreich durchführbar ist. Diese Perspektive stellt sich umso mehr aus der Sicht der deutschen Abteilungen der Universitäten, der DAAD – Lektorate, Goethe-Institute und vielleicht auch privatwirtschaftlich orientierter Sprachschulen, die bei der Einrichtung von Kursen und der Erstellung bzw. Adaptation von Unterrichtsmaterial nicht unbedingt zur Einhaltung marktwirtschaftlich-ökonomischer Prinzipien gezwungen sind (zumindest nicht, was den Aufwand zur Produktion vor Beginn des Unterrichts anbelangt), wohl aber, wie man von vielen Orten hört, große Nachfrage befriedigen können, sollen oder müssen. Nimmt man schließlich die große Mühe zur Kenntnis, die von verantwortlicher Seite zur Einführung von Kursen "English for Special Purposes" aufgewendet wird (Projekt CAPES/British Council, Federführung PUC, São Paulo, für die Bundesuniversitäten in Brasilien) sowie die mehr von Einzelpersonen und – initiativen getragenen, aber auch von offizieller französischer Seite unterstützten großen Erfolge im Bereich "Français Instrumental" (17), dann scheinen die Bemühungen um "Alemão Científico/Alemão Instrumental" (17.1) innerhalb eines großen Auf – und Umschwungs im Fremdsprachenunterricht in Brasilien zu stehen.

1977 wurden an der Ingenieurwissenschaftlichen Fakultät der UFMG Deutschkurse eingerichtet : "Alemão Técnico – Fachdeutsch für

Ingenieure"), die über vier Semester bei insgesamt 240 UE à 45 min. Anfänger ohne Vorkenntnisse zum Lesen und Übersetzen deutscher Fachtexte führen. Als Lehrbuch wurde Hans MEINEL, *A Course in Scientific German* eingeführt. Der Kurs setzt seitdem jährlich neu ein. Er gilt als attraktiv und erfolgreich. Die Adressaten sind Studenten der Ingenieurwissenschaften, Professoren und Ingenieure; sie nehmen ausserhalb ihres Fachstudiums daran teil und bezahlen eine geringe Gebühr. Sie begründen ihr Interesse an Deutsch weitgehend studien- und berufsbezogen (dies gilt auch für die unten geschilderten Kurse an anderen Fakultäten): Deutsche Fach- und wissenschaftliche Literatur lesen, in einer deutschen Firma arbeiten, mit deutschen Fachleuten und Wissenschaftlern in Brasilien Kontakt haben zu wollen. Teilweise werden auch Aufbaustudien oder Spezialisierungskurse in Deutschland angestrebt. Auch ein gewisses "touristisches" oder allgemeines Interesse ist unverkennbar, ausserdem zählt die erfolgreiche Absolvierung eines so langen und als schwierig geltenden Kurses im Curriculum bei Bewerbungen um Stellen oder Studienplätze im Postgraduations-Studium. Die Studenten sind sich darüber im klaren, daß der Aufbau einer aktiven Sprachkompetenz in so geringer Zeit nicht möglich ist; außerdem können die in Brasilien erreichbaren Deutschen meistens Portugiesisch (zumindest verstehen) oder werden von Dolmetschern begleitet. Als globales Lernziel von Schülerseite könnte man vielleicht die auch vom Europarat geforderte passive Kompetenz in der Zielsprache ansetzen. Als problematisch erwies sich das Lehrbuch, das kaum Fachtexte und Anleitungen zum Erwerb von Lesestrategien aufweist, auf Übersetzung ausgerichtet ist und einen ungenügenden Übungsapparat für Strukturen hat, insgesamt methodisch wenig abwechslungsreich und eher desmotivierend ist. Daraufhin wurde Ergänzungsmaterial entwickelt und die Schüler sehr früh zur Arbeit mit selbst ausgewählten Texten ermuntert. Die Tatsache, daß die Schüler nach der langen und intensiven Arbeit zwar das Kursziel erreichten, also Fachtexte lesen und übersetzen, aber kein Deutsch *sprechen* konnten, wirkte auf sehr viele als Frustration. Relativ viele stiegen während oder nach dem Kurs in einen allgemeinsprachlichen ein, dort allerdings im ersten Semester.

1979 fing ein Kurs "Fachdeutsch für Mediziner – Alemão Científico para Médicos" an der Medizinischen Fakultät an, der bei gleicher Gesamtstundenzahl und ebenfalls als "Curso de Extensão" zweiphasig arbeitet. Die ersten beiden Semester sollen eine allgemeine sprachliche Basis geben. Unterrichtsmaterial sind BNS / A Neu und Veronika BENNIBLER und Gerhard FUHR, *Deutsch für Mediziner, Grundkurs – Alemão para Médicos, Curso Básico, Ergänzungsmaterial zur Arbeit mit BNS / A Neu* (zur speziellen Entwicklung des Leseverständnisses). Darauf baut ein zweisemestriger Lesekurs auf, der mit eigens erstelltem

Material arbeitet (Gerhard FUHR, *Fachdeutsch für Mediziner – Alemão para Médicos*).

Seit 1981 gibt es einen gleichartigen Kurs für Natur – und Geowissenschaftler, der im zweiten Teil parallel mit Norbert BECKER, *Alemán instrumental para Científicos – Fachdeutsch für Naturwissenschaftler* und Gerhard FUHR, *Fachdeutsch für Natur – und Geowissenschaften – Alemão Científico para Ciências Exatas e Geociências* arbeitet. Für 1982 ist ein zweisemestriger Lesekurs für Anfänger ohne Vorkenntnisse geplant, der auf die Sprachprüfung für MA-Kandidaten der philologischen Fakultät vorbereiten soll.

Insgesamt kann man feststellen, daß sich dieses zweiphasige Modell bewährt hat. Ähnliche Erfahrungen z.B. in Mexico (UNAM) bestätigen dies (18). Es wird den Interessen der Schüler gerecht, die eine aktive Grundlage der kommunikativen Kompetenz wünschen. Diese läßt sich dann auch in einem aktivierender Aufbaukurs ausbauen und gibt eine Basis für den Lesekurs, der dann durch Berücksichtigung aktivierender Übungen methodisch abwechslungsreicher wird. Der umgekehrte Weg, den viele unserer Ingenieurstudenten gegangen sind, ist unökonomisch und frustrierend, da sie alle erneut in einem ersten Semester anfangen mußten und dort zudem das Unterrichtsgeschehen durch ihre partiellen Vorkenntnisse störten. Die schnelle Ergänzung von fachsprachlicher Lesekompetenz durch allgemeinsprachliche gelang nicht, obwohl immer wieder der Wunsch nach Einrichtung eines speziellen "Konversationskurses" laut wurde. Der Rückschritt in der Progression und die sehr lange Anfangsphase wirkte demotivierend, während umgekehrt die beschleunigte Progression im Lesekurs stark motiviert. Vorgeschlagen wird also ein zweisemestriger Grundkurs (in unserem Fall 120 UE) mit dem Ziel der Grundlegung der Kompetenz in den vier Fertigkeiten, wobei Leseverständnis Fernziel bleibt. Dadurch ergibt sich ein Maß für die notwendige Reduktion des Stoffes (falls die Grundstufe, wie üblich, sonst in drei Semestern durchlaufen wird), also Verzicht auf Diktate, Einschränkung von Struktur und Leseübungen der Dialoge etc., sowie für eine sinnvolle Erweiterung durch besser didaktisierte Leseübungen und Ergänzung der Lehrbuchtexte durch andere.

Die bei uns getroffene Wahl von BNS / A Neu als kurstragendes Lehrmaterial berücksichtigt den Status dieses Werks als in der Region am weitesten verbreitetes, das dem Schüler dadurch ein Umsteigen in andere Kurse erleichtert, und das leicht und relativ billig zu beschaffen ist, da es in Brasilien gedruckt wird. Die Lerngruppen brauchen noch

nicht (können es aber) nach Fachgebieten differenziert zu werden, was einen wesentlich geringeren organisatorischen Aufwand erfordert. Schließlich finden sich gute Lehrer, die mit BNS umzugehen wissen, ein sehr wesentliches Argument, das auf andere Lehrwerke (noch) nicht zutrifft. Die bekannten Mängel und Defizienzen des Buches lassen sich z.T. ausgleichen, indem man es "kommunikativ gegen des Strich bürstet", wie es vieler Orten schon geschieht (19). Mit relativ geringer Mühe lassen sich auch wenigstens einige der Lesetexte zum Aufbau des Leseverständnisses nutzen, wonach dieses durch den Einsatz von Zusatzmaterial erweitert werden kann (20). Hat man eine Lernergruppe, die bezüglich des Fachbereichs homogen ist, läßt sich der Kurs natürlich in Grenzen nach diesen Interessen ausrichten. Einen Maßstab für die hier schon mögliche Berücksichtigung fachsprachenspezifischer Strukturen gibt die unten angeführte Liste der Strukturen, die für die Entwicklung des Leseverständnisses als besonders wichtig erachtet werden, und denen besondere Aufmerksamkeit gelten muß. Ein vom Leseverständnis ausgehender Kurs, der danach die anderen Fertigkeiten entwickelt, wie ihn ARMALEO-POPPER vorschlägt, würde den hier vertretenen Interessen natürlich in idealer Weise gerecht werden und den Aufwand an Lehrerfortbildung lohnen, den BNS spart. Er liegt aber leider noch nicht in einer unmittelbar einsetzbaren Form vor (21).

Darauf aufbauen können ebenfalls zweisemestrige Kurse zur Einführung in die Lektüre von Fachliteratur, nun differenziert nach Fachgebieten. Aus der Sicht der UFMG sind dies: Ingenieur -, Natur- und Geowissenschaften, Medizin, Humanwissenschaften. BECKER nennt 1974 Naturwissenschaften, Medizin, Landwirtschaft und Architektur als Bereiche für weltweiten Bedarf an Fachunterricht und spricht dann 1978 von sechs nötigen Fachregistern, ohne diese allerdings aufzuzählen (22). Globales Lernziel dieser Phase ist das Leseverständnis in der Zielsprache, also in erster Linie passive Kenntnisse. (Das schließt natürlich die Möglichkeit nicht aus, auch aktivierende Übungen einzubeziehen, die den Behaltenseffekt vergrößern, aber auch die vorhandenen Kenntnisse konservieren, den Schüler motivieren und den Unterricht methodisch auflockern.) Geht man, unter Beachtung des Grundsatzes der Adressatenbezogenheit, davon aus, daß der größte Teil unserer Schülerpopulation Studenten im drittem Studienjahr sind, und daß die fachlich fortgeschritteneren (auch aus dem Bereich der Postgraduiertenkurse und Professoren) die Anfänger zahlenmäßig und insbesondere in ihrer Wichtigkeit als Zielgruppe weit überwiegen, kann man sowohl Fachkenntnisse als auch eine gut entwickelte Textkompetenz sowie das Verfügen über "study skills" (Exzerpte, Notizen, Zusammenfassungen anfertigen, bibliographische Angaben auswerten etc.) (23), voraussetzen. Diese Erfahrungen lassen sich mit großer Wahr-

scheinlichkeit verallgemeinern. Als typisches Kompetenzprofil wäre also der Extremfall "a" nach MICHEL und STERNAGEL (24) anzunehmen: geringe sprachliche Kompetenz, hohe rahmenbezogene und mittlere operationale. Erstaunlicherweise sind die Studenten jedoch kaum imstande, ihre muttersprachliche Textkompetenz einzubringen, sondern verlangen nach linearem analytischen Lesen unter ständiger Benutzung des Wörterbuchs, wobei sie Totalverständnis anstreben. Dies ist sicher u.a. auf wenig entwickelte und ineffiziente Lesekompetenz in der Muttersprache zurückzuführen, aber auch auf einen schlechten Fremdsprachenunterricht als Vorerfahrung, der auf dem für die Realität außerhalb des Unterrichts utopischen (und falschen) "Alles-verstanden-haben-Müssen" insistiert. Manche Autoren schlagen als Vorübung die Bewußtmachung von Lesetechniken in der Muttersprache vor. Denkbar wäre z.B. die Entstellung eines Textes durch "Cloze" – Technik.

6. Fachdidaktische Diskussion der gemachten Erfahrungen

Die Lesekurse müssen also drei verschiedene Kategorien von Lernzielen verfolgen:

1. Aufbau von Lesestrategien in der Zielsprache durch bewußtes Einsetzen von in der Ausgangssprache vorhandenen und dem Erwerb neuer. Mit Recht warnt jedoch SCHWERDTFEGER vor unkritischer Vereinfachung dieser Problematik (25). Dem Schüler muß klarwerden, daß er eine Textkompetenz besitzt, die auch unabhängig von einer bestimmten Sprache, in der der Text realisiert ist, arbeitet. Dies ist relativ leicht zu erreichen durch gezielten Einsatz von Texten am Kursbeginn, die durch ihre formale Gestaltung und eindeutige Zugehörigkeit zu einer Textsorte eine zweifelsfreie Hypothese über den Inhalt zulassen. Erarbeitet werden muß der differenzierte Einsatz von Lesestilen und der adäquaten Entscheidung für jeweils einen, der den Intentionen der Kommunikationspartner in dem System Leser – Text – Autor gerecht wird. Natürlich können in einem Text verschiedene Lesestile, für verschiedene Teile, angebracht sein, z.B. detailliertes Lesen bei Titel und Schlußfolgerungen, globales bei Beispielen. BUHLMANN nennt und beschreibt vier Lesestile: total, kursorisch, orientierend und selegierend (26). Methodisch wird ihre Entwicklung möglich durch verschiedene Typen der Textarbeit unter Einbeziehung (und mit dem ausdrücklichen Teilziel der Entwicklung von) "study skills", da das für den Umgang mit deutscher Fachliteratur außerhalb des Unterrichts eine Fertigkeit von bleibendem Wert und nebenbei als "remedial work" sicherlich auch propädeutische

und ergänzende Arbeit für das Fachstudium ist. (27).

2. Wortschatzarbeit, was zunächst für die Schüler Minimierung der Wörterbuchbenutzung bedeutet.

3. Erarbeiten der für Fachtexte typischen Strukturen. (Zu 2. und 3. s.u.).

Ziel ist also ein effizientes Lesen in der Fremdsprache, wozu die "Lernenden allmählich Strategien des Sich-Zurechtfindens in neuen Texten lernen" müssen (28). Methodisch wird dies weitgehend noch analytisch sein, nicht, wie von BUHLMANN zu Recht gefordert, synthetisch (29), da die Schüler die sprachlichen Strukturen größtenteils erst erlernen müssen, eine Aufgabe, die BUHLMANN bei ihrer Methode weitgehend dem begleitenden Intensivkurs zuweisen kann (30). Es bietet sich allerdings an, Text – und Grammatikarbeit soweit wie möglich zu trennen, z.B. Lesestrategien an Originaltexten und Grammatikkenntnisse davon getrennt, evtl. an (originalen) Einzelsätzen einzuführen und zu üben. Dies heißt, daß

– die Texte ausschließlich der Übung von Lesetechniken dienen. Sie stehen außerhalb der grammatischen Progression; Totalverständnis ist nur partiell möglich und kann nur da gefordert werden, wo es die Kenntnisse der Strukturen zulassen. An den Texten und in ihrem Umkreis wird Wortschatzarbeit geleistet, ebenfalls bei Strukturen.

– Der Übungsapparat zur Erarbeitung der Strukturen ist davon getrennt und richtet sich nach der grammatischen Progression. Hier ist Totalverständnis erforderlich und wird auch angestrebt.

Zu diesen drei Teilbereichen werden sich folglich drei getrennte Progressionen ergeben, methodisch drei Übungstypologien. Dies ist durchaus wünschenswert, wenn man den Text als Mittel – und Zielpunkt nicht aus den Augen verliert. Strukturen können natürlich auch am Text analysiert werden (analytisches Lesen), wenn dies vom Textverständnis her gefordert ist, d.h., wenn der Text in einem wichtigen Punkt sonst unverständlich bleibt. Der umgekehrte Weg, den Text als Anwendungsgebiet der Grammatikkenntnisse zu "nutzen", ist eindeutig der falsche.

Kontrovers wird die Einstellung zum Übersetzen in einem solchen Kurs bleiben. Da kontrastiv gearbeitet und die Muttersprache der Schüler mit Gewinn eingesetzt werden kann, ist das Anstreben der "Übersetzungsfertigkeit" prinzipiell möglich (31). Unserer Erfahrung nach wollen die Kursteilnehmer auch, aber nicht ausschließlich, übersetzen lernen. Wir tragen dem Rechnung, indem wir es, da es ja totales Verständnis erfordert, an Einzelsätzen und Teilen des Textes bis zur Erstellung einer Rohfassung üben, natürlich auch innerhalb der

grammatischen Übungen, keinesfalls aber an solchen, die zur Anwendung von Lesestrategien vorgesehen sind. Hier teilen wir also nicht BECKERS methodischen Purismus, der ganz auf Übersetzungen verzichtet.

Zur Auswahl der Texte sei hier soviel gesagt, daß grundsätzlich (hoch)spezialisierte Fachtexte bevorzugt werden sollten, da diese nicht nur leichter verständlich sind, sondern auch den realen Interessen der Lernenden entsprechen, die zumindest in der Gesamtheit der Klasse fachlich kompetent sind. Der systematische Aufbau von Fachkenntnissen, ausgehend von Standardlehrbüchern für niedrige Semester (*NTF*) oder gar eine Vorbereitung auf die (Fach –) Abschlußprüfung des Studiengangs (*MNF*) würde unsere Studenten nicht ernstnehmen, abgesehen davon sind weder Textbuch(– autor) noch Lehrer hierfür kompetent. Schwerer noch wiegt das ebenfalls taktisch – diplomatische Kalkül, daß sich die Studenten durch neuere Fachliteratur angespornt fühlen und die unausweichliche gruppenspezifische Öffnung der Unterrichtssituation, da der Lehrer sprachlich, fachdidaktisch und methodisch kompetent ist, die Schüler dagegen fachlich. Falls das Lehrbuch Fachwissen vermitteln wollte, müsste sich der Lehrer u.E. weitgehend mit ihm identifizieren bzw. dieses vertreten, was in unserer Situation nicht zu leisten ist und auch nicht geleistet werden soll. Ein falscher Anspruch würde entstehen, dem weder bei der Aufbereitung oder Erarbeitung von Lehrwerken noch bei der Rekrutierung und Fortbildung von Lehrern entsprochen werden kann. Außerdem würden die Schüler bei einem solchen Lernziel eher für den Besuch des Kurses desmotiviert. Aus diesen Gründen halten wir bei aller Hochachtung der in *MNF* und *NTF* eingegangenen Arbeit dieses Lehrwerk hier nur in Ausnahmefällen für einsatzfähig (sehr homogene Lerngruppe einer Fachrichtung mit niedriger rahmenbezogener Kompetenz, und wenn das Teillernziel besteht, Fachkenntnisse zu vermitteln). Durch den sehr guten und transparenten Aufbau (Programmierung) eignet es sich jedoch sicher für ein den Unterricht begleitendes oder von ihm unabhängiges Selbststudium. Es bleibt hervorzuheben, daß einzelne Teile mit großem Gewinn in den Unterricht einbezogen werden können.

Um nachlassendem Interesse bei längeren inhaltlichen Einheiten aus fremden Spezialbereichen vorzubeugen, schlagen wir vor, kurze Originaltexte einzubeziehen, verstärkt die Basiswissenschaften (z.B. Mathematik für Naturwissenschaftler und Ingenieure), interdisziplinäre Gebiete (z.B. Informatik) oder Probleme (Ökologie) zu berücksichtigen, abwechselnd auf verschiedene Fächer einzugehen und so den Eindruck einer zu speziellen Ausrichtung zu vermeiden. Die Erfahrung zeigt, daß die Schüler durchaus auch Inhalte der Nachbardisziplinen, ausnahmsweise auch fremder akzeptieren. Als Kurzformen (da für die Textsorte konstitutiv) bieten sich, auch wegen ihrer Relevanz für

die Schüler z.B. Definitionen in Fachwörterbüchern und *abstracts* an. Möglichst früh sollten die Schüler ermutigt werden, selbstgewählte Texte in den Unterricht einzubringen. Diesem Teil der Arbeit muß zeitlich viel Spielraum gelassen werden (gemeinsamer Besuch der Universitäts – und/oder Institutsbibliothek, Kontakt mit Fachprofessoren, die geeignete oder gewünschte Literatur empfehlen und besorgen, Bildung von (Klein(st)–)Gruppen im Unterricht, die selbständig Literatur bearbeiten etc.).

Die zweiphasige Kursstruktur ermöglicht den Seiteneinstieg von Anfängern mit Vorkenntnissen in den Lesekurs, die dann relativ schnell (in ca. 100 UE, einem offenbar weitgehend akzeptierten Erfahrungswert (32) Lesekenntnisse erwerben können. Wesentlich scheint mir noch eine Grundüberlegung, die dem o.a. Effizienz – und Ökonomieprinzip diametral gegenübersteht. Unsere Kurse sind bewußt so flexibel angelegt, daß auch Anfänger ohne Vorkenntnisse in die Lesekurse einsteigen können, sofern sie hochmotiviert sind, über etwas zusätzliche Arbeitszeit verfügen und nur Lesefertigkeit erwerben wollen. Dies setzt voraus, daß die gelehrten Strukturen teilweise redundant sind bzw. G I – Stoff wiederholen. Dieser Effekt schadet aber keineswegs und hat es einmal ermöglicht, eine sehr heterogene Gruppe von Studenten und Professoren der Medizinischen Fakultät sowie Ärzten, von denen der Großteil G I, einige G II und sogar M I – Kenntnisse hatten, ca. 25% dagegen gar keine, mit *Fachdeutsch für Mediziner – Alemão Científico para Médicos* zum Kursabschluß (Lesefertigkeit in medizinischer Fachliteratur) zu führen. Daß dies natürlich an die Lehrerin bei der Steuerung des Unterrichts und der notwendigen Binnendifferenzierung hohe Ansprüche stellte, braucht nicht hervorgehoben zu werden, ebensowenig, daß dies nicht zum Regelfall werden soll. Andererseits ermöglicht die umfassende Anlage des Lehrmaterials bei Gruppen mit guten Grundstufenkenntnissen ein schnelleres Arbeiten; und schließlich läßt es sich bei einer homogenen Basis und Zielsetzung der Adressaten für einen reinen Lesekurs für Anfänger ohne Vorkenntnisse einsetzen.

7. Vorschlag für Fachdeutschkurse

Zusammenfassend schlagen wir aufgrund der geschilderten Erfahrungen und angesichts der immer stärker werdenden Nachfrage nach Fachdeutschkursen sowie der offensichtlichen, vorläufig weiterhin bestehenden Notwendigkeit, Lehrmaterial zumindest adaptieren, wenn nicht erstellen zu müssen, ein u.E. praktikables und ökonomisches Modell vor.

7.1. Modell der Kursstruktur

Die Kurse sollten zwei Phasen haben:

- Ein zweisemestriger Kurs zum Erwerb der Grundlagen der kommunikativen Kompetenz mit besonderer Berücksichtigung des Fernziels "Lesefertigkeit". Mögliches Material: *BNS / A Neu* mit Zusatzmaterial, das an der UFMG entsteht.

- Ein darauf aufbauender zweisemestriger Lesekurs, nach Fachgebieten getrennt mit dem Ziel der Erarbeitung von Lesekompetenz in der Zielsprache.

7.2. Baukastensystem für Lesekurse

Für letzteren scheint ein Baukastensystem sinnvoll, an dem ich z. Zt. arbeite.

- Eine Einheit "Referenzgrammatik" der fachsprachenspezifischen Strukturen, kontrastiv zum Portugiesischen und Spanischen, methodisch als Signalgrammatik mit Beispielen mit allgemeinwissenschaftlichem Vokabular angelegt.

- Eine Einheit "Wortschatz", der Referenzgrammatik angegliedert.

- Mehrere Einheiten "Einführung in die Lektüre von Fachliteratur", nach Fachgebieten aufgliedert und mit (hoch)spezifischen Texten sowie Übungsapparat zum Erwerb der Lesestrategien und Übungen zu den Strukturen in Progression und zur Wortschatzarbeit.

Erarbeitet werden von Autor die Referenzgrammatik mit Wortschatzteil sowie Textbausteine für Medizin und Naturwissenschaften. Dringende Desiderata bleiben Ingenieur – und Geowissenschaften. Inwiefern Human – und Geisteswissenschaften in dieses System einbezogen werden können, bleibt abzuwarten, da nicht klar ist, ob die vereinfachende Arbeitshypothese, daß die fachspezifischen Strukturen für die "exakten" Wissenschaften einigermaßen konstant sind, auch auf diesen Bereich ausgedehnt werden kann. Ein Versuch im nächsten Semester wird dies zeigen (33). Auf dieser Grundlage sollte es möglich sein, mit relativ (!) geringem Aufwand weitere Bausteine für andere Fachgebiete zu erarbeiten, dies um so mehr, da sich sicher auch einige Texte mehrfach verwenden lassen.

Die Textbausteine müßten in erster Linie Textkompetenz aufbauen, also Lesestrategien in Progression erarbeiten, Texttransformationen (*study skills*) üben, sowie systematische Übungen zur Progression in den Strukturen und zur Vokabelarbeit einschließen, also synthetische und analytische Arbeits – und Lesetechniken enthalten.

Diese Techniken und Übungstypen selbst und ihre Progression sind wiederum unabhängig von Fachgebiet. Zu erstellen wären also die Textauswahl und ihre Didaktisierung und Übungen zu Strukturen und Wortschatzarbeit mit fachspezifischem Material. Auch dazu lassen sich fachübergreifende Prinzipien aufzeigen, wie die teilweise parallele Anordnung der Textsorten und Formen der Textarbeit in *Fachdeutsch für Mediziner und für Natur – und Geowissenschaften* zeigt. Auch ein Teil dieses Gerüsts ist also übertragbar.

Die Effizienz und Ökonomie dieses Systems leuchten ein. Wesentliche Teile sind nur einmal zu erarbeiten. Ausgehend von ihnen kann dann die von den Fachdidaktikern übereinstimmend geforderte Adressatenbezogenheit gewährleistet werden. BUHLMANN z.B. stellt fest, "daß Lesekurse. . . und Unterrichtssequenzen zur Förderung der Lesefertigkeit extrem adressatenabhängig sein müssen" (34). Im Sinne der oben angestellten Überlegungen sollte soviel Redundanz in Bezug auf G I vorgesehen sein, daß sich das Material auch für reine Lesekurse eignet. Im folgenden sollen nun die angestellten Vorüberlegungen zu Wortschatz- und Grammatikarbeit konkretisiert sowie der entsprechende Baustein skizziert werden.

7.3. Fachdidaktische und linguistische Überlegungen zum Baustein "Referenzgrammatik"

Leider liegen nur wenige Untersuchungen zu fachspezifischen Strukturen und ihrer Frequenz vor. Sehr wertvolle Grundlagenforschung leisten STÖCKER und BECKER (35). BECKER stellt sehr richtig einen rein sprachstatistischen Ansatz im grammatischen und lexikalischen Bereich in Frage,

denn aus dem Maximum der vorkommenden sprachlichen Erscheinungen muß nicht so sehr unter dem Gesichtspunkt der Frequenz, sondern in erster Linie unter dem Gesichtspunkt der *fertigkeitsbedingten Redundanz* ein 'grammatisches Minimum' herauspräpariert werden.(36)

Aufschlußreicher sind die in den genannten Lehrwerken aufgenommenen Strukturen, da die Autoren ein, wie auch immer zustandegekommenes und theoretisch abgesichertes, grammatisches Minimalpensum vermitteln wollen. Ein gewisser Konsens ist unverkennbar. In BECKER und FÖHR/CARVALHO sind die Referenzgrammatiken zudem ausgegliedert. Mit BECKER(37) halten wir die Artikelflexion, die gesamte Adjektiv- und Partizipialflexion mit Aus-

nahme des Komparativs und die gesamte Substantivflexion für verständnisirrelevant. Aufnehmen wollen wir allerdings die Genitivformen wegen der Verwechslungsgefahr des Genitivmorphems –s mit dem Plural aus Gründen von Interferenzfehlern (auf die auch BECKER hinweist(38)), die Verbalendungen 3. P. Sg. und 1./3. P. Pl. (identisch mit dem Infinitiv, also kein Lernaufwand) Präsens und Präteritum als häufigste Verbformen in Fachtexten, die Partizipien Präsens und Perfekt (häufige *und* schwere Formen), Perfekt, Passiv und der Irrealis. Präpositionen (zur Häufigkeit vgl. STÖCKER) und Äquivalenzen des Artikels als Bestandteile des Strukturwortschatzes und zum besseren Verständnis der deutschen NP, einem zentralen Problem für Ausländer, sind leicht abzuhandeln in Form von Listen.

Zwei Komplexe lassen sich unterscheiden, die den Lernenden im Bereich der Grammatik Schwierigkeiten bereiten:

– Die Unübersichtlichkeit der Satzstruktur durch die für viele Ausgangssprachen ungewöhnliche Wortstellung der geteilten Verbalphrase (VP).

– Die eindeutige Tendenz in wissenschaftlichen Texten zu Nominalisierungen und, damit einhergehend, die Aufwertung der Nominalphrase (NP), wobei häufig das Erkennen der Grenzen zwischen den Grenzen der Syntagmen schwerfällt.

Mit RALL et al.(39) sind wir der Ansicht, daß sich die Abhängigkeitsverbgrammatik als Ausgangspunkt für die Analyse der Satzstruktur anbietet. Die von RALL et al. vorgeschlagenen Symbole zur Charakterisierung von **Verb** bzw. **V₁** ... **V₂**, [Subjekt], <sonstige Ergänzungen> und (Angaben) werden nach unseren Erfahrungen von den Schülern leicht gelernt und als unmittelbare Lernhilfe akzeptiert, da die vom Verb ausgehende Analyse der Satzstruktur die Identifikation der Syntagmen erleichtert und **◁** **▷** die sonst sehr schwer zu überschauende Zusammengehörigkeit der Verzteile (auch optisch und damit mnemotechnisch) veranschaulicht. Zur Einführung der Valenz genügen wenige Hinweise für den Schüler. Sie soll nur exemplarisch bei einigen Übungen zur Satzstruktur geübt werden und dann, wenn Schwierigkeiten auftreten. Wir schlagen vor, die Symbole um **◁▷** für Konjunktionen und Relativpronomen zu ergänzen, um die Aufmerksamkeit auf die Anbindung und die Schlußstellung des konjugierten Verzteils zu lenken. Auch "und/oder" können hervorgehoben werden (vielleicht mit **◊**), da die Schüler oft die Ebene der Verknüpfung nicht durchschauen. Selbst wenn festgestellt werden muß, daß das Verb in wissenschaftlichen Texten an Informationswert verliert (vgl. in diesem Zusammenhang auch die Häufigkeit

von Funktionsverbgefügen), lohnt die kleine Mühe einer Einführung in die Valenzgrammatik.

Natürlich ist diese Tatsache nur dadurch zu erklären, daß in Fachtexten nominalisierte Verbformen aufgewertet sind. Diesem Phänomen muß bei der Darstellung von Wortbildungsmechanismen große Aufmerksamkeit geschenkt werden. Im Vordergrund der Bemühungen um die Strukturen muß zunächst eindeutig die NP stehen. GUTTERER und LATOUR nennen in ihrem Übungsbuch *Grammatik in wissenschaftlichen Texten* als wichtigste der

grammatische(n) Strukturen und Wortbildungsmuster..., die in deutschen wissenschaftssprachlichen Texten – und zwar unabhängig von der Fachrichtung – häufig auftreten... – die komplexe NP, – das Partizipialattribut, die Nominalisierung, – den Gebrauch des Pronomens 'es' sowie – die verschiedenen Möglichkeiten der Passiv-Umschreibung.

Die Lerner sollen den

Abschnitt über die Nominalphrasen... unter allen Umständen zuerst bearbeiten, weil viele spätere Fälle hierauf aufbauen.(40)

Obwohl hier mit aktivierender Zielsetzung gearbeitet wird und relativ gute Vorkenntnisse vorausgesetzt werden, deckt sich das mit unseren Erfahrungen. Daß der NP große Aufmerksamkeit gebührt, bestätigt auch GRAUBERG für englische Studenten. Er schlägt für die Identifizierung der Syntagmen ein sehr praktisches System der Klammerung vor, um diesem "major problem... the grouping of German words into units within sentences" beizukommen(41).

7.4. Liste der Strukturen

Unter Berücksichtigung der oben angestellten Überlegungen zur beabsichtigten Flexibilität des Kurses schlage ich folgende Strukturen für eine Referenzgrammatik vor (42):

1. Morphologie und Wortebene

1.1. Nomina:

Genitiv
"man"

1.2. Adjektiv/Adverb:

Adjektiv vs. Adverb (ϕ – Endung) in NP
Komparativ und Superlativ

- 1.3. **Pronominalformen** (jeweils Nom., Akk., Dat. 3 Sg., 1./3.PI.):
 - Personalpronomina
 - Possessivpronomina
 - Demonstrativa
 - Pronominaladverbien
 - Relativpronomina
- 1.4. **Andere:**
 - Äquivalenzen des Artikels (für die Analyse der NP)
 - Präpositionen (zur Häufigkeit vgl. STÖCKER)
 - Konjunktionen: gleichordnende, nebenordnende
- 1.5. **Verben** (jeweils 3. Sg., 1./3. Pl., nur Indikativ):
 - Präsens, Umlaut e/i, a/ä; Passiv
 - Präteritum; Passiv
 - sein, haben, werden
 - Modalverben
 - Teilbare Verben
 - Partizip Präsens
 - Partizip Perfekt (mit Ablautgruppen zum leichteren Auf-
finden des Infinitivs(43))
 - Irrealis
 - Perfekt

2. Syntax

- 2.1. **Verbalphrase**
 - Valenz des Verbs
 - Valenztypen
 - Satzgrundmuster
 - Position des Verbs im Hauptsatz: einfaches Verb, geteil-
tes Verb (teilbare Verben, Modalverben, Perfekt,
Passiv)
 - Parataxe
 - Hypotaxe
 - Schachtelung
 - Uneingeleitete Nebensätze
 - Infinitivkonstruktionen
- 2.2. **Nominalphrase**
 - lineare und Dependenzstruktur
 - erweiterte NP (Genitivattribut, Präpositionalphrase)
 - Attributives Partizip Präsens (→ NS_{rel} akt)
 - Attributives Partizip Perfekt (→ NS_{rel} pass)
 - Appositionen
- 2.3. **“und/oder”**
 - verschiedene Ebenen der Verknüpfung

7.5. Progression der Strukturen

Für diesen passiv zu beherrschenden Bestand an Strukturen wird folgende Progression vorgeschlagen:

1. einfache NP (Art + Adj + N)
2. Äquivalente des Artikels in der NP
3. attributiver Genitiv (in NP)
4. Präpositionen (in NP)
5. sein, haben, werden, Präsens und Präteritum
6. Position von einfachem Verb und Subjekt im Hauptsatz
7. Präsens Indikativ
8. Apposition
9. Modalverben
10. Position der geteilten Verbalphrase
11. teilbare Verben
12. "man"
13. Valenz
14. Pronomina
15. Pronominaladverbien
16. Adjektiv vs. Adverb in NP
17. gleichordnende Konjunktionen
18. Parataxe
19. "und/oder"
20. nebenordnende Konjunktionen
21. Hypotaxe (Position des Verbs)
22. Relativsatz
23. Partizip Präsens in NP
24. Präteritum der schwachen Verben
25. Partizip Perfekt der schwachen Verben, Bildung des Part. Perf.
26. Prät. und Part. Perf. der starken Verben (Ablautgruppen)
27. Passiv
28. Part. Perf. in NP
29. Infinitivkonstruktionen
30. uneingeleitete Nebensätze
31. Perfekt
32. Irrealis

Die Progression ist sehr systematisch, bis auf wenige Ausnahmen (z.B. 16). Sie versucht, frequente und schwierige Strukturen (NP) sehr früh einzuführen, verzichtet jedoch nicht auf eine innersprachliche Logik. Das Passiv erscheint z.B. erst nach der Einführung des Partizip Perfekt, danach kann erst Partizip Perfekt in NP folgen. Die Liste der Strukturen mag relativ lang aussehen; dies ist natürlich auf ihre Ausführlichkeit zurückzuführen. Die Progression wird relativ steil sein, da sich der Grammatikstoff schnell erarbeiten läßt. Einige Punkte

können gemeinsam behandelt werden, z.B. 1, 2; 5, 6, 7; 24, 25 oder werden per Liste zur Referenz eingeführt (4, 17, 20). Zumindest auf 31 und 32 kann evtl. verzichtet werden. Manche Punkte der Progression stehen zur Diskussion, z.B. 23. Nachteilig ist, daß die Part. Perf. in NP erst so spät geklärt werden.

Da die vorgeschlagene Art der Textarbeit auf die auftretenden Strukturen keine Rücksicht zu nehmen braucht, solange kein Detail- oder gar Totalverständnis gefordert wird, steht der Auseinandersetzung auch mit sprachlich schwierigen Texten schon am Anfang des Kurses nichts im Wege, da die noch nicht verstandenen Strukturen "überlesen" werden können. Exemplarisch sollen hier einige Textsorten angeführt werden, die sich für die Anfangslektionen bei der Behandlung der NP anbieten, da diese Struktur dort sehr typisch ist: Vorlesungsverzeichnisse, Inhaltsverzeichnisse von Katalogen wissenschaftlicher Verlage, Titel von Fachbüchern und -artikeln, Inhaltsverzeichnisse von Büchern. Mit einigem Geschick findet man solche, in denen viele Internationalismen auftreten, sodaß dem Schüler schon in den Anfangslektionen das Erfolgserlebnis des fast totalen Verständnisses von wissenschaftlichen Originaltexten vermittelt werden kann.

7.6. Zur Präsentation der Grammatik und Unterrichtsmethodik

Formal bzw. methodisch ist an eine Signalgrammatik gedacht mit überwiegend "induktiv-expliziter" (im Sinne BUTZKAMMs (43.1) oder deduktiver Erarbeitung. Algorithmen und Transformationsübungen erscheinen mir im Gegensatz zu anderen Autoren, die allerdings nicht immer eine so dezidiert passive Kompetenz als Ziel setzen, wenig sinnvoll, da sie Regularitäten innerhalb des Deutschen und eine Systematik in der Zielsprache aufbauen, nicht jedoch die Umsetzung in die bzw. das Verständnis in der Ausgangssprache fördern (was bei gemischtsprachlichen Gruppen natürlich gar nicht überprüfbar oder auch lehrbar ist) (43.2). Insofern ist die bei der Aachener Tagung gemachte (und dort wohl auch durchaus positiv gemeinte) Charakterisierung des Kurses von STÖCKER und DAVIDS durch eine Arbeitsgruppe, die "ein Verfahren lehren, die Oberflächenstrukturen deutscher fachsprachlicher Sätze in die entsprechende Oberflächenstruktur des Englischen zu übertragen" (dort allerdings mit dem Ziel der Übersetzung) wirklich als Kompliment zu werten, da es oberstes Lernziel auch der hier vorgeschlagenen Kurse ist.

Auch auf so einfache Transformationen wie substantivisches Kompositum---→Nomen + Genitivattribut wird verzichtet, da das für das Verständnis im Portugiesischen wenig ergibt. Ein einmaliger Hinweis kann sinnvoll sein, da der Schüler die deutsche synthetische Form analytisch auflösen muß, um die Entsprechung in der Mutter-

sprache zu finden. Die einzige Ausnahme dieses Prinzips ist bei den erweiterten attributiven Partizipien nötig, wo die Transformation in einen Relativsatz das Verständnis erleichtert, da nur diese ausdrucksseitige Variante dort eine Entsprechung hat. Hier ist ein Algorithmus sinnvoll, da kontrastiv und didaktisch motiviert. Aufgrund dieser Überlegungen wird auch in der hier vorgeschlagenen Progression im Vergleich mit früheren Arbeiten des Verfassers eine Umstellung vorgenommen. In *Fachdeutsch für Mediziner* erscheint das Part. Prät vor Passiv und Relativsätzen. Als Beispiel für eine in unserem Sinn gerechtfertigte Anwendung einer Transformationsübung sei BUHLMANN zitiert:

Das ist eine nach unten wirkende Kraft. ----> Das ist eine Kraft, (die) nach unten (wirkt).

Das ist die beim Versuch benutzte Feder. ----> Das ist die Feder, (die) beim Versuch (benutzt) worden ist.

Was ist: eine zu messende Fläche? ----> Eine Fläche, die gemessen werden soll. (44)

7.7. Beispiele

Zur Veranschaulichung zu Form und Methodik der Referenzgrammatik mögen einige Zitate aus anderen Arbeiten des Autors gestattet sein:

1. Der Genitiv (Genitivattribut)

Schema:

Sg mask (die Behandlung)

fem " "

neutr " "

Pl " "

GENITIV

des/eines Mannes

der/einer Wunde

des/eines Ekzems

der/ ϕ Patienten

NOMINATIV

der/ein Mann

die/eine Wunde

das/ein Ekzem

der/ ϕ Patient

Beachten Sie (observe):

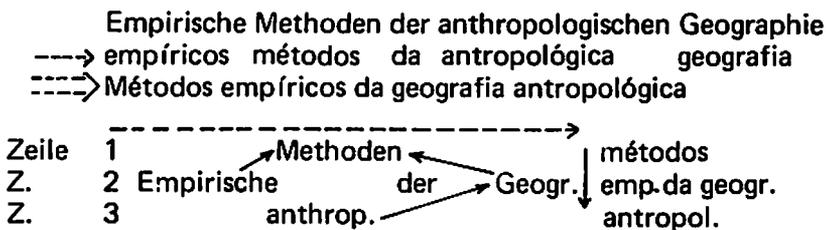
Deutsch des (Sg) \neq Port. dos/das (Pl) !!!

Pl. (die Behandlung) ~~der~~ chronischen Schmerzen (das dores)
 " " ϕ chronischer Schmerzen (de dores)

Bsp.: Die Behandlung der chronischen Krankheiten der Slumbewohner ist ein großes Problem. (O tratamento das doenças crónicas dos favelados é um problema difícil).

Die Behandlung chronischer Krankheiten ist langwierig. (O tratamento de doenças crónicas é demorado)

2. Die Nominalphrase 2: Die Struktur der Abhängigkeiten



Regel zur Position der Elemente im Portugiesischen:

ZEILE für ZEILE, von LINKS nach RECHTS,
von OBEN nach UNTEN, DEPENDENZEN beachten!

Bsp.: Einige für die Gesellschaft wichtige Ergebnisse der Forschung in den Naturwissenschaften



Portugiesisch: Z. 1: alguns resultados
Z. 2/links: importantes
Z. 3/links: para a sociedade
Z. 2/rechts: da pesquisa
Z. 3/rechts: nas ciências exatas

---> Alguns resultados importantes para a sociedade da pesquisa nas ciências exatas.

3. (Komparativ des Adjektivs)

Beachte: Deklinationsformen:

POSITIV

ein großer Tumor
(Der Tumor ist groß.)
trotz starker Schmerzen

REGEL:

Bei attributivem Adjektiv (vor Substantiv):

KOMPARATIV

– ein größerer Tumor
(Der Tumor wird größer.)
– trotz stärkerer Schmerzen

– er = nie Komparativ!
–ER + e/en/er = immer Komparativ!

Bei *prädikativem* Adjektiv (bei "sein, werden") und *Adverb*:

-ER = immer Komparativ!

(45).

7.8. Zum Baustein "Wortschatz"

Die Vokabelarbeit stellt sicherlich den umfangreichsten, schwierigsten und ermüdendsten Teil eines Fremdsprachenkurses dar. Dies gilt auch für Fachsprachenkurse. Sie ist nur langfristig möglich, und wesentliche Teile des effizienten Umgangs mit Vokabelschwierigkeiten lassen sich nur am Text üben, so das Erschließen eines unbekanntes Worts aus dem Kontext. Darüberhinaus sind Techniken wie die Identifikation von Schlüsselwörtern und Anlagerung von Textstellen an sie integraler Bestandteil der Textarbeit. Eine große Erleichterung bietet die hier vorgeschlagene Zielsetzung allerdings: Der Schüler braucht nicht mehr *alle* Wörter zu verstehen, um den Sinn eines Textes aufzunehmen. Er muß also Strategien entwickeln, die ihm die Entscheidung über die (Un-)Wichtigkeit einer Stelle ermöglicht und ihm so ein Kriterium gibt für die weitere aufzuwendende Mühe beim Verständnis der Details. Geübt werden muß auch der richtige Umgang mit dem zweisprachigen Wörter- und einsprachigen Fachwörterbuch.

Hier können nur einige Hinweise gegeben werden, welche Phänomene möglicherweise der separaten Referenzgrammatik anzugliedern sind. In erster Linie werden dies Listen zum Strukturwortschatz sein mit den hauptsächlich ausgegangssprachlichen Entsprechungen, der für Spanisch schon vorliegt. Dieser deckt rund die Hälfte jedes "Normaltextes" ab. (46). Teile sind schon in den Listen der Präpositionen und Konjunktionen enthalten (s.o.). Eine weitere Liste der wichtigsten Abkürzungen bleibt Desiderat, sofern man nicht auf die üblicherweise Wörterbüchern beigegebenen verweisen will. Eine Liste gibt auch MEINEL (47). Die Zahlen mit ihren wichtigsten Abwandlungen lassen sich leicht erstellen (48). Ein Hinweis auf die offensichtliche etymologische Verwandtschaft des Deutschen mit dem vielen Schülern bekannten Englischen (einschließlich Anglizismen und Amerikanismen) sollte die Warnung vor "faux amis" einschließen. Dies gilt auch für die in wissenschaftlichen Texten sehr frequenten "transparenten" Latinismen und Graecismen ("studieren" = "estudar, fazer um curso na universidade"; "lernen" = "estudar, aprender", um nur einen immer wieder gemachten Fehler zu nennen). Der Blick des Schülers laßt sich schärfen für sehr häufig auftretende Synonyme, von denen eins leicht erschließbar ist, z.B.: Intention = Absicht, Relation = Beziehung. Auffällig ist die Großschreibung der Substantive im Deutschen, die das Verständnis der Syntagmen erleichtert. Auch Kommaregeln zur Erklärung von Hypotaxen und Schachtelsätzen sowie andere Regeln der Zeichensetzung sind

wichtig (z.B. der Bindestrich als Ersatz eines Glieds bei parallelen Komposita). Bildung und Gebrauch von Funktionsverbgefügen werden sicherlich Schwierigkeiten bereiten, auf sie läßt sich anhand der vorliegenden Sammlungen hinweisen, z.B. auch als Ersatz von Passiven (49).

Systematisieren lassen sich schließlich Mechanismen der Wortbildung: Komposita, Grundbedeutung von Prä- und Suffixen, sofern sich diese festlegen läßt (z.B. Antonyme) und die evtl. dadurch bedingte Änderung der Wortklasse (Bsp.: er/ver + Komparativ → "Komparativ machen"). Besonders hervorzuheben sind alle Nominalisierungen (Substantive auf -ung, -er = Agens, substantivierte Infinitive). Auch läßt sich die exemplarische Darstellung einiger Wortfelder und Wortfamilien denken. Bei allen diesen Phänomenen können nur Beispiele genannt werden, die es dem Schüler erleichtern sollen, die Grundform abzuleiten, denn nur diese wird er möglicherweise im Wörterbuch finden. Gute Vorarbeit haben bei der Erfassung von Wortbildungsmechanismen BECKER und MICHEL/STERNAGEL geleistet (50). Auch in älteren Lehrwerken für G II und M findet man Anregungen.

Problematisch bleibt bei der Vokabelarbeit die Gewichtung der lexikalischen Items. ERKs Listen zur wissenschaftlichen Lexik, leider ohne Differenzierung nach Fachgebieten, geben einen Anhaltspunkt, können aber sinnvoll wohl nur in fachneutralen Lesekursen berücksichtigt werden, wie RALLs Vorgehen bei *Lesen will gelernt sein* zeigt. BECKER kritisiert zu recht, daß

sprachstatistische Erhebungen zur 'Wissenschaftssprache' schlechthin . . . nach unseren Überlegungen und Erfahrungen wenig Nutzen für den Fachsprachendidaktiker (haben). Viele der von ihm benutzten Fachregister sind sowohl hinsichtlich des Fachs (z.B. Geschichte) als auch des Spezialisierungsgrades (populärwissenschaftlich) praxisfremd.

Er fordert anschließend sechs Fachregister, von denen er das, sehr schlüssige, für Medizin vorlegt (51). Offensichtlich gibt es vorläufig, außer für den genannten Bereich, keinen überzeugenden Ausweg aus dem Dilemma. Der Praktiker wird trotzdem auf ERKs Listen zurückgreifen, insbesondere bei den Beispielen in der Referenzgrammatik, die sich ja nicht auf ein einzelnes Fachgebiet beschränken dürfen, sowie Erfahrungswerte einbringen, um die häufigsten Wörter in den Glossaren für die Schüler zu indizieren. Abschließend läßt sich nur wiederholen, daß für Fachleute hochspezialisierte Texte, die mit differenzierten Lese-strategien erarbeitet werden, die Verständnis— und also auch Vokabelschwierigkeiten erstaunlich gering sind.

ANMERKUNGEN

1. Z.B. BÄUMCHEN, *Der Kaufmann*; WOYWODT, *Der Mediziner*, ähnlich: BRAUN, *Der Praktikant*; FRITZE, *Der Soldat* und JUNG, *Der Landwirt* werden nicht mehr angeboten.
2. Z.B. HAARER, *Die Welt des Arztes*; SCHRAID, *Werkzeuge – Maschinen – Technik*; VELDER, *Das moderne Bild der Naturwissenschaften*.
3. BUHLMANN, 1981, S.60. Sie nennt stellvertretend für diese verbreitete Unzulänglichkeit E. ZETTL *Deutsch in Naturwissenschaft und Technik*, München 1979.
4. Z.B. LAW, *How to read German* (der Titel ist symptomatisch!) und Autorenkollektive, *Deutsch für Techniker und Physik*.
5. Z.B. HECKEL/RALL 1971; NOACK 1971; FÖHR/CARVALHO 1971; MEINEL 1972; STÖCKER et al. 1974; BECKER 1975.
6. Besonders lesenswert: BECKER, 1973, 1974 a und b, LÖSCHMANN 1975 a, b, c; RALL et al., Hg., 1976.
7. Auch BIRKENFELD/ROSCHECK 1980 a und b
8. Neuere Fachliteratur: RALL et al., 1977 b, zur linguistischen Grundlage FABER et al., Hg., 1978, 1981, auch: ders., Hg., Werkstattgespräch Paris: *Lesen in der Fremdsprache*, München 1980, das uns leider nicht vorlag. Sehr lesenswert auch: ARMALEO-POPPIER 1978, 1980a sowie MICHEL/STERNAGEL 1979.
9. *Arbeitsmittel für den Deutschunterricht an Ausländer*, 11. Aufl. 1976 und 15. Aufl. 1980
10. Genannt seien: RALL, 1977 a, 1978; STOLLWERCK 1981; JESKE o. J.; RHEIN 1979; FUHR 1980, 1981 a und b
11. ARMALEO-POPPIER, 1980 a, S. 11
12. BRAUN et al., 1978
13. JENKINS/NIEDER, 1979 S. 4
14. *ibid.*, S. 8
15. *ibid.*, S. 4
16. KRÜGER, 1981 S. 17
17. Als Beispiel: DUTRA GALERY/MACHADO BORGES, 1981
- 17.1 Ich ziehe es vor, von "Alemão Científico" zu sprechen, um die Universität als vornehmliche Zielgruppe hervorzuheben.
18. RALL et al., 1977 b, bes. S. 202
19. Vorschläge dazu: NEUNER et al., 1981 und PIEPHO 1980
20. BENNIBLER/FUHR, 1981. vgl. oben, für Mediziner gedacht, aber teilweise auch von allgemeinem Interesse, wenn man von den medizinischen Fachtexten absieht.
21. ARMALEO-POPPIER et al., 1980
22. BECKER 1974 a, S. 55 und 1978, S. 60
23. vgl. dazu SCHWERDTFEGGER 1981, S. 274

24. MICHEL/STERNAGEL 1979, S. 28
25. SCHWERDTFEGER 1981, S. 258. Dort auch eine Diskussion des Transfers von Lesestrategien von L1 zu L2 und Kritik der Lesestil-orientierten Ansätze, S. 270 ff.
26. BUHLMANN 1978, S. 19
27. Möglichkeiten der Textarbeit und Übungstypen stellen sehr gut und umfassend dar: NEUNER et al., 1981, bes. A 1 – A 17; NEUNER, 1981; BUHLMANN 1981, auch schon BECKER 1974 b
28. NEUNER 1981, S. 153
29. BUHLMANN 1978, S. 18 ff.
30. *ibid.*, S. 9
31. vgl. dazu die kritische Argumentation von ARMALEO-POPPEL 1980a und GRAUBERG 1981, S. 134 ff.
32. vgl. dazu BECKER 1975, S. 9; MEINEL 1972, S. 9; STÖCKER et al. S. i; und BECKER 1978, S. 56
33. GRAUBERGS Erfahrungen mit Chemie und Musiktheorie lassen es zumindest möglich scheinen (1981, bes. S. 135 ff.); auch ältere Projekte wie NOACK und NOACK, o.J. bestätigen dies.
34. BUHLMANN, 1981, S. 58 f.
35. BECKER 1973; STÖCKER 1976
36. BECKER 1973, S. 53, Hervorhebungen im Original
37. BECKER 1973
38. BECKER 1974a, S. 58
39. RALL 1977 b. Verbvalenzlexika stehen zur Verfügung (ENGEL/SCHUMACHER 1978; GÖTZE 1979); die Erstellung von Glossaren unter Angabe der Verbvalenz ist jedoch ziemlich mühsam.
40. GUTTERER/LATOURE 1980, S. XI
41. GRAUBERG 1981, S. 132 und vgl. S. 132 ff.
42. Auch BECKER geht in seiner Referenzgrammatik 1975 über das von ihm selbst geforderte grammatische Minimum hinaus (1973); er nimmt sogar die Artikelflexion auf.
43. In Anlehnung an NOACK 1971, S. 81
- 43.1 Vgl. BUTZKAMM, 1976, S. 92f.. Dort und S. 95 sehr wertvolle Hinweise zur Methodik des Grammatikunterrichts.
- 43.2 Als Bsp. seien genannt: WEBER, 1976, PUSCH 1976 und ganz besonders SCHEPPING 1976. Diese Arbeiten sind für den Lehrer als linguistische Grundlage nützlich, teilweise auch für den Einsatz im Unterricht, wenn aktive Kompetenz angestrebt wird.
44. BINDER/BUHLMANN, MNF Teil 2: Physik, S. 49 und 50; letztes Beispiel: BUHLMANN 1978, S. 37
45. Bsp. 1: FUHR 1980, Lektion IV, S. 9; Bsp. 2: 1981 b, AB 4/4; Bsp. 3: Lektion XIV, *Fachdeutsch für Mediziner II*, experimentelle Fassung. Die Beispiele sind leicht verändert.
46. *Grundwortschatz*, S. 7

47. Z.B. BEAU 1978, S. 1213 - 1218; MEINEL 1972, S. 211 - 221
 48. Z.B. FUHR 1980, S. 83
 49. Vgl. WIESER 1978,
 50. BECKER 1975, S. 125f, MICHEL/STERNAGEL 1979, S. 34
 51. BECKER 1978, S. 60 und 60ff.

BIBLIOGRAPHIE

1. *Arbeitsmittel für den Deutschunterricht an Ausländer*, hg. Goethe-Institut, München, 11. Aufl. 1976
2. *Arbeitsmittel für den Deutschunterricht an Ausländer*, hg. Goethe-Institut, München, 15. Aufl. 1980
3. ARMALEO-POPPER, Lore, Das lese – und Hörverständnis als Einstieg ins Deutsche, in: ZD 3/1978, S. 29 - 37.
4. dies., Lesen und Übersetzen – Irrungen und Wirrungen in der Unterrichtspraxis, ZD 1/1980, S. 11 - 16, 1980 a
5. dies., Peter Harbo und Dianne Doersam, *German through Reading*, Amherst, 1980 b
6. Autorenkollektiv (Hans Eisenreich et al.), *Deutsch für Techniker, Ein Lese – und Übungsbuch für Ausländer*, VEB Verlag Enzyklopädie, Leipzig 1967, 3. Aufl. 1975
7. Autorenkollektiv (Manfred Schumann und Fritz Thomschke), *Deutsch, ein Lehrbuch für Ausländer, Physik, Einführung in die Fachsprache*, Leipzig, VEB Verlag Enzyklopädie 1973, 3. Aufl. 1977.
8. BÄUMCHEN, Franz, *Der Kaufmann*, hueber, Ismaning 6. Aufl. 1978
9. BEATIE, Bruce A., Developing Reading Skills in German: An Unorthodox Approach, in: Helm v. Faber, Hg., *Werkstattgespräch New York*, München 1981, S. 17-40
10. BEAU, Albin Eduard, *Langenscheidts Taschenwörterbuch der portugiesischen und deutschen Sprache, Zweiter Teil, Deutsch – Portugiesisch*, Langenscheidt, Berlin 10. Aufl. 1978
11. BECHTEL, Christina und Elisabeth Simson, *Lesen und Verstehen*, Studienreihe Deutsch als Fremdsprache, Heft 3. Lambert Lening, Dortmund 1980
12. BECKER, Norbert, Zur Gewinnung eines 'grammatischen Minimums' für das Leseverständnis von fachsprachlichen Texten, in: ZD 2/1973, S. 47-53
13. ders., Das Verständnis medizinischer Fachtexte als Lehrziel, in: ZD 2/1974 a, S. 51-61
14. ders., Zur Didaktik der medizinischen Fachsprache, in: ZD 3/1974b, S. 110-123
15. ders., *Alemán instrumental para científicos, Fachdeutsch für Naturwissenschaftler*, hueber, München 1975

16. ders., Sprachstatistik zu didaktischen Zwecken, in: hg. Helm von Faber, *Werkstattgespräch Kairo*, München 1978, S. 55 - 68
17. BENN IBLER, Veronika und Gerhard Fuhr, *Deutsch für Mediziner, Grundkurs - Alemão para Médicos, Curso básico. Ergänzungsmaterial zur Arbeit mit BNS IA Neu*, UFMG, Belo Horizonte, erscheint 1981
18. BINDER, Hellmut und Rosemarie Buhlmann, *MNF – Hinführung zur mathematisch – naturwissenschaftlichen Fachsprache, Teil 1: Mathematik, Teil 2: Physik, Teil 3: Chemie*, (BUHLMANN) Testheft, hueber, Ismaning 1977/78
19. BIRKENFELD, Helmut und Manfred Roscheck, *Materialien für den fachsprachlichen Unterricht: Medizin 1*, hueber, Ismaning, 1980 a
20. dies., *Materialien für den fachsprachlichen Unterricht: Chemie/Physik 1*, hueber, Ismaning 1980 b
21. BRAUN, Korbinian, *Der Praktikant. Eine Fibel für Ausländer*, hueber, München, 5. Aufl. 1974.
22. BRAUN, Korbinian et al., *Deutsch als Fremdsprache I A Grundkurs, Neubearbeitung*, Klett, Stuttgart 1. Aufl. 1978
23. BUHLMANN, Rosemarie, *MNF – Hinführung zur mathematisch – naturwissenschaftlichen Fachsprache, Lehrerheft zu Teil 1/2/3*, hueber, München 1978
24. BUHLMANN, Rosemarie und Anneliese Fearn, *NTF – Hinführung zur naturwissenschaftlich – technischen Fachsprache, Teil 1: Werkstoffkunde, Teil 2: Maschinenbau, Teil 3: Baustoffkunde, Teil 4: Elektronik/Informatik, Testheft, Lehrerheft*, hueber, Ismaning 1979-81
25. BUHLMANN, Rosemarie, Das Lesen von Fachtexten, in: Helm v. Faber, Hg., *Werkstattgespräch New York*, München 1981, S. 55-124
26. BUTZKAMM, Wolfgang, Grammatik bilingual, Fragment einer Theorie des Grammatikerwerbs, in: *Didaktik der Fachsprache*, Bonn, DAAD 1976, S. 83 - 95
27. DUTRA GALERY, Eunice und Ida Lúcia Machado Borges, *Français: Pratiques de Lecture*, (Édition expérimentale), Belo Horizonte 1981
28. ENGEL, Ulrich und Helmut Schumacher, *Kleines Valenzlexikon deutscher Verben*, Narr, Tübingen 1978
29. ERK, Heinrich, *Zur Lexik wissenschaftlicher Fachtexte: Verben – Frequenz und Verwendungsweise*, Schriften der Arbeitsstelle für wissenschaftliche Didaktik des Goethe-Instituts, Band 4, hueber, München 1972
30. ders., *Zur Lexik wissenschaftlicher Fachtexte: Substantive – Frequenz und Verwendungsweise*, Schriften. . ., Bd. 5, hueber, München 1975.
31. FABER, Helm von und Klaus Echtermayer, Hg., *Werkstattgespräch*

Kairo: Fachsprachen, München 1978

32. ders., und Manfred Heid, Hg., *Lesen in der Fremdsprache*, Beiträge eines Werkstattgesprächs des Goethe-Instituts New York und des ACTFL New York vom 25 - 28.9. 1979, München 1981.
33. FÖHR, Dieter und Antonieta Carvalho, *Alemão Científico, Introdução à leitura de textos científicos*, ed. Mensageiro da Fé, Salvador, Bahia 1971
34. FRITZE, Walter, *Der Soldat*, Hueber, München 1966
35. FUHR, Gerhard, *Fachdeutsch für Mediziner – Alemão Científico para Médicos*, UFMG, Belo Horizonte, 1980
36. ders., *Fachdeutsch für Mediziner – Alemão Científico para médicos, Lehrerheft – Manual do professor*. UFMG, Belo Horizonte 1981 a
37. ders., *Fachdeutsch für Natur – und Geowissenschaften I – Alemão Científico para Ciências Exatas e Geo-Ciências*, UFMG, Belo Horizonte erscheint 1981 b
38. ders., *Fachdeutsch für Mediziner II – Alemão Científico para Médicos* (experimentelle Fassung), erscheint 1982
39. GÖTZE, Lutz, *Valenzstrukturen deutscher Verben und Adjektive*, Hueber, München 1979
40. GRAUBERG, Walter, Reading Courses in German for Special Purposes, in: Helm von Faber, Hg., *Werkstattgespräch New York*, München 1981, S. 125-145
41. *Grundwortschatz Deutsch – Essential German – Alemán fundamental* bearbeitet von Hans Oehler und Carl Heupel, Klett, Stuttgart 6. Aufl. 1976
42. GUTTERER, Gisela und Bernd Latour, *Grammatik in wissenschaftlichen Texten*, Studienreihe Deutsch als Fremdsprache, Heft 1, Lambert Lensing, Dortmund 1980
43. HAARER, Johanna, *Die Welt des Arztes* Hueber, München 5. Aufl. 1975
44. HECKEL, Ilse und Dietrich Rall, *Pensadores de Lengua Alemana, Guia para la Traducción – Denker deutscher Sprache, Lektüre und Übersetzung*, Ed. Euroamericanas, México 1971
45. JENKINS, Eva-Maria und Lorenz Nieder, *DaF I A Neubearbeitung, Handbuch für den Lehrer*, Klett, Stuttgart 1979
46. JESKE, Uwe Jens, *Elektronik, Elektrotechnik*, Lima o.J.
47. JUNG, Lothar, *Der Landwirt. Eine Fibel für Ausländer*, Hueber, München 1967
48. LAW, M.H., *How to read German, a short-cut for non-linguists*, Norton, New York, 1964
49. LÖSCHMANN, M., Übungsmöglichkeiten zur Entwicklung des stillen Lesens (1), in: DaF 1/1975 a, S. 26-31
50. ders., . . . (2), in: DaF 2/1975 b, S. 96 - 104

51. ders., und M. Löschmann, Kontrollverfahren und – formen für das stille Lesen, in: *DaF* 4/1975 c, S. 216-222
52. MEINEL, Hans, *A Course in Scientific German*, Hueber, München 1972
53. MICHEL, Wolfgang und Peter Sternagel, Zur Entwicklung der Lesekompetenz, in: *DaF*, ZD 3/1979, S. 24-40
54. NEUNER, Gerd et al., *Deutsch aktiv*, Langenscheidt, Berlin 1979 ff.
55. ders., et al., Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht, in: dies., Hg., *Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht*, Langenscheidt, Berlin 1981, S. 43 - 140
56. NEUNER, Gerd, Arbeit mit authentischen Texten, in: G. Neuner et al., Hg., *Übungstypologie. . .*, Langenscheidt, Berlin 1981, S. 153-155
57. NOACK, Herta R., *Alemán para Médicos (Fachdeutsch für Mediziner)*, *Curso de Introducción a la Práctica de Traducir*, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba 1971
58. dies., *Fachdeutsch für Künstler*, Córdoba o.J.
59. dies., *Fachdeutsch für Geodäten*, Córdoba o.J.
60. PIEPHO, Hans-Eberhard, *Deutsch als Fremdsprache in Unterrichtsskizzen*, Quelle und Meyer, Heidelberg 1980
61. PUSCH, Luise F., Nominalisierungen in der deutschen Sprache der Gegenwart, in: *Didaktik der Fachsprache*, Hg. D. Rall et al., Bonn, DAAD 1976, S. 57-66
62. RALL, Dieter et al., Hg., *Didaktik der Fachsprache*, Beiträge zu einer Arbeitstagung an der RWTH Aachen vom 30.9. bis 4.10 1974, Bonn, DAAD, 1976 a
63. ders., Arbeitsgruppe I – Fachsprache im Anfängerunterricht, in: *Didaktik der Fachsprache*, Hg. Rall et al., Bonn, DAAD 1976 b, S. 99-103
64. RALL, Dietrich und Marlene, *Lesen will gelernt sein, Guía para el Maestro*, México 1977 a
65. dies. und Ulrich Engel, *DVG für DaF, Dependenz-Verb-Grammatik für Deutsch als Fremdsprache*, Groos, Heidelberg 1977 b
66. RALL, Dietrich und Marlene, *Lesen will gelernt sein, Cuaderno de trabajo para el alumno, 1ª e 2ª parte*, México 1978
67. RHEIN, Wolfgang, Lesekurs Philosophie, in: *Deutsch als Fremdsprache in Südamerika*, Protokoll einer Tagung für Aus – und Fortbilder im Bereich DaF aus Argentinien, Brasilien, Bolivien, Chile, Paraguay, Peru, Uruguay vom 16. - 17. April 1979 in Buenos Aires, S. 101-103
68. SCHEPPING, Heinz, Lehralgorithmen, in: D. Rall. Hg., *Didaktik der Fachsprache*, Bonn, DAAD 1976, S. 121-125
69. SCHRAID, Karl, *Werkzeuge – Maschinen – Technik*, Hueber, München 4. Aufl. 1978

70. SCHWERDTFEGER, Inge, Prolegomena für einen Paradigmenwechsel in der Theorie und Praxis des Leseunterrichts L2, in: Helm von Faber, Hg., *Werkstattgespräch New York*, München, 1981, S. 255-284
71. STÖCKER, Christoph et al., *German for Science and Technology*, Jawaharlal Nehru University, New Delhi 1974
72. STÖCKER, Christoph und Ingrid Davids, 1. Teil, in: C. Stöcker et al., *German for Science and Technology*, Jawaharlal Nehru University, New Delhi 1974
73. STOLLWERCK, Dieter, Das Lesekursprojekt in Madras, in: *Spracharbeit* 1/1981, S. 14-16
74. STÖCKER, Christoph, Häufigkeitslisten, in: D. Rall et al., Hg., *Didaktik der Fachsprache*, Bonn, DAAD 1976, S. 126-127
75. VELDER, Cristian, *Das moderne Bild der Naturwissenschaften*, hueber, München 5. Aufl. 1974
76. WEBER, Heinrich, Das erweiterte Attribut in der deutschen Sprache der Gegenwart, in: D. Rall et al., Hg., *Didaktik der Fachsprache*, Bonn, DAAD, 1976, S. 39-53
77. WIESER, Josef, Allgemeines Deutsch der Fachsprachen – Eine kurze Charakteristik, in: Helm von Faber, Hg., *Werkstattgespräch Kairo*, München 1978, S. 12 - 44
78. WOYWODT, Wolfgang, *Der Mediziner*, hueber, München 3. Aufl. 1975.

