

A estrutura da informação no discurso e alguns aspectos da interlíngua de aprendizes de língua inglesa como L2 ¹

Adriana Maria Tenuta de Azevedo
Universidade Federal de Minas Gerais

ABSTRACT: This article aims at presenting the results of a research project carried out with the objective of checking whether learners of English as a foreign language, of intermediate level, notice the existence of the discourse principle of information structure in texts. Also, it aims at confirming whether the interlanguage of these learners present some of the characteristics discussed in Rutherford (1987).

RESUMO: Este trabalho visa a relatar os resultados de uma pesquisa realizada com o objetivo de se constatar se aprendizes de língua inglesa como língua estrangeira (English as a foreign language – EFL), de nível intermediário, percebem a existência do princípio discursivo da estruturação da informação no texto. Visa também a checar se a interlíngua desses aprendizes apresenta algumas das características discutidas em Rutherford (1987).

KEYWORDS: Information structure, given, new, thematic structure, theme, rheme, discourse principle, interlanguage.

PALAVRAS-CHAVE: Estrutura da informação, dado, novo, estrutura temática, tema, rema, princípio discursivo, interlíngua.

¹ Esta pesquisa foi feita com a colaboração de Ana Cecília da Gama Torres, doutoranda pela UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, para a coleta dos dados.

A ESTRUTURA DA INFORMAÇÃO NO DISCURSO

ESTRUTURA DA INFORMAÇÃO: A OPOSIÇÃO DADO/NOVO

Os conceitos de *dado* e *novo* (Halliday 1987), que significam, respectivamente, a informação que é recuperável do contexto verbal ou não verbal, de um lado, e aquela que não é recuperável, de outro, são utilizados por Rutherford (1987), para revelar como a apresentação dos blocos de informação acontece no discurso.

A informação, nesse quadro teórico, é um processo de interação entre o que é conhecido e o que é novo. *Novo* e *dado* são duas funções da *unidade de informação* e, geralmente, os textos em língua inglesa apresentam-se como uma cadeia de elementos *dados* e *novos* em alternância.

O discurso assim estruturado é de compreensão mais facilmente elaborável, é mais fluente (*smoothly flowing discourse*), segundo Rutherford. De acordo com esse autor, a não observação desse princípio por parte de estudantes de *EFL* resulta na produção de textos com problemas na apresentação da informação, textos de difícil compreensão.

Rutherford dá o exemplo de uma passagem produzida por um estudante:

1.(a) "(1) My father's house had four bedrooms and two sitting-rooms. (2) A large garden was in front of the house. (3) My father had planted a lot of flowers in the garden. (4) These flowers were roses and tulips, etc. ..."

Compara 1.(a) com uma segunda tentativa do estudante. A única diferença entre as passagens está na ordem da informação dentro de duas das frases:

1. (b) "(1) My father's house had four bedrooms and two sitting rooms. (2) In front of the house was a large garden. (3) In the garden my father had planted a lot of flowers. (4) These flowers were roses and tulips, etc. ..." (Rutherford 1987, p. 69)

O autor argumenta que a segunda passagem é mais adequada, pois temos mais condição de processar a informação nela contida, uma vez que o que é apresentado pela primeira vez no texto está ligado a

A ESTRUTURA DA INFORMAÇÃO NO DISCURSO

exemplos do ponto de vista de como a informação neles contida é apresentada, percebemos como as diferentes opções permitem com que focalizemos ou destaquemos certos elementos.

2.(a) parece estar dizendo algo “sobre” *The Guardian*.

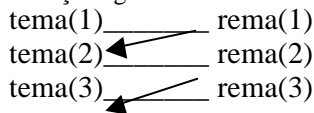
2.(e) parece estar dizendo algo “sobre” Joyce.

E este 'sobre o que é a sentença' é uma escolha do falante/escritor, uma escolha feita independentemente do conteúdo proposicional da mensagem. O falante/escritor decide como apresentar a informação. O elemento escolhido para iniciar uma mensagem é denominado o *tema* e o restante dela é denominado *rema*.

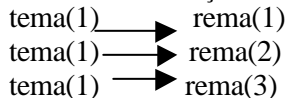
Na língua inglesa, o que é escolhido para *tema* de uma oração é, então, um sinal daquilo que deve ser compreendido como uma moldura (*framework*) dentro da qual aquilo que queremos dizer é para ser entendido. O *rema* pode ser visto como transmitindo “aquilo que queremos dizer dentro dessa moldura” (McCarthy 1991). Halliday (1985), alternativamente, define o *tema* como o “ponto de partida da mensagem”.

Em se tratando da escrita, um aspecto importante da estruturação temática das orações é que, quando se observa temas e remas em textos coesos, percebe-se a ocorrência de padrões maiores. Há pelo menos três padrões (McCarthy 1991):

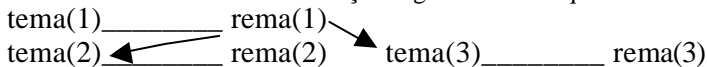
3.(a) o *rema* de uma sentença contém um elemento que se torna o *tema* da sentença seguinte:



(b) o *tema* de uma sentença é o mesmo *tema* da sentença seguinte:



(c) o *rema* de uma sentença contém dois elementos que são tomados como *tema* em duas sentenças seguintes subseqüentes:



A estrutura temática relaciona-se com a estrutura da informação (elementos *dados* e *novos*), pois o *tema* é geralmente um elemento dado, enquanto a informação nova tende a ocorrer no *rema*. Assim, ao escolher o elemento para *tema* de sua proposição, o escritor irá seguir princípios discursivos da estruturação da informação, ou seja, atenderá a pressões discursivas para uma distribuição da informação *dada* ou *nova*, que torne o texto mais fluente, mais facilmente compreensível. A pressão discursiva seria, então, traduzida naqueles padrões apresentados por McCarthy.

Quando observamos essa questão da estruturação do texto, composto de mensagens que apresentam uma estrutura da informação ligada a uma estrutura temática, percebemos como *sintaxe*, *semântica* e *discurso* estão interrelacionados. A necessidade de colocar-se um determinado elemento como *tema* de uma oração é determinada pelo discurso, ou seja, pelo texto mais amplo, e uma escolha temática específica pode determinar processos sintáticos de movimentos de constituintes que, na língua inglesa são, por exemplo, *fronting*, *raising*, *extraction*, *extraposition*. Esses movimentos possibilitam diferentes arranjos dos blocos de informação, mantendo o mesmo conteúdo proposicional das sentenças e a ordem SVO.

Pelo exposto, vemos que, para a compreensão mais ampla de determinados processos sintáticos, devemos levar em consideração as pressões ou exigências do *discurso*. Tradicionalmente, entretanto, não se trabalha o ensino de gramática sob essa perspectiva. Já a abordagem proposta por Rutherford (1987) considera necessário observar a interrelação entre os níveis discursivo, semântico e sintático de descrição gramatical, tanto para detectarmos determinados problemas, como para abordarmos pedagogicamente uma série de questões. Referimo-nos aqui à abordagem *Consciousness-raising* (C-R), que adota preferencialmente a visão de língua de *processo* na qual a gramática é vista como:

- uma fonte explorada pelos usuários da língua de diferentes maneiras, em pontos diferentes do discurso, para tornar os significados mais precisos;
- tendo um caráter dinâmico, associado a conceitos de movimento e mudança;
- tendo seu ensino foco no significado e na auto-expressão do aprendiz.

A ESTRUTURA DA INFORMAÇÃO NO DISCURSO

Essa visão está em oposição à gramática tomada como *produto*, um conjunto de categorias e formas, estruturado e sistemático, cujo ensino privilegia a análise e a memorização.

O ENSINO DE GRAMÁTICA COMO *GRAMMATICISATION*

A concepção de gramática que Rutherford defende em sua proposta de *Consciousness-raising (C-R)*, relacionada à abordagem *grammaticisation*, considera que os aprendizes partem de palavras, que eles combinam e modificam a partir da aplicação da gramática. Há teorias sobre aquisição de primeira e segunda língua que indicam que primeiramente a linguagem do aprendiz é tipicamente lexical: ou seja, as palavras são sobrepostas umas às outras, com um mínimo de coesão gramatical, a fim de emitir uma significação básica. Segundo essa visão, a gramática é aprendida gradualmente, partindo da base de palavras, através de um processo de reestruturação.

Alguns pesquisadores defendem que todo o processo de desenvolvimento da interlíngua pode ser visto como um movimento gradual do léxico para a gramática, envolvendo uma mudança progressiva em direção a um “modelo mais sintático” (Givón 1979), sendo que uma das principais motivações para esta evolução é a motivação comunicativa.

ALGUMAS CARACTERÍSTICAS DA INTERLÍNGUA DE APRENDIZES DE LÍNGUA INGLESA COMO L2 E PROPOSTAS DA ABORDAGEM *CONSCIOUSNESS-RAISING (C-R)*

Rutherford analisa aspectos característicos da interlíngua de aprendizes da língua inglesa como L2 e enfatiza a relevância de se trabalhar com esses aprendizes para levá-los à conscientização das diferenças existentes entre sua interlíngua e a língua alvo. Pois nesse quadro considera-se que o conhecimento da *FL* (*foreign language* – língua estrangeira) pode ser relacionado e integrado ao conhecimento da *NL* (*native language* - língua materna) consciente, como um primeiro passo em direção à automatização do conhecimento da *FL*. Essa visão procura construir ligações entre o “conhecimento” da *NL* e a “ignorância da *FL*”, sem preocupação excessiva com a interferência da *NL*.

A interlíngua do aprendiz, segundo esse autor, é geralmente caracterizada por apresentar os constituintes da sentença em sua posição básica, não marcada. O aprendiz, em fase inicial de aprendizado, em geral, não aplica regras de movimento de constituintes; há, na sua produção linguística um “alinhamento” entre semântica e sintaxe, isto é, as relações semânticas dos enunciados são expressas diretamente pelas posições sintáticas.

Entretanto, na língua inglesa é possível mover os constituintes da frase, o que causa um certo “desalinhamento” semântica/sintaxe, que é próprio da linguagem do falante nativo. Esses movimentos são realizados para que seja possível atender-se a pressões discursivas, por exemplo em relação à distribuição adequada dos elementos *dados* e *novos*, ou da estruturação *temática*, mantendo-se a ordem vocabular SVO, mais rígida na língua inglesa do que no português, por exemplo.

O aprendiz cuja língua materna é o português tem de “desaprender” sua liberdade vocabular e tende a produzir estruturas com desvios sintáticos do tipo: *Was very funny that story*. Esse aluno precisa conscientizar-se dos meios disponíveis no inglês para movimentar o conteúdo proposicional da sentença, que são as regras do tipo *raising*, *fronting*, *extraction* e *extraposition*:

Tomando como exemplo 4.(a), sentença básica na ausência de qualquer contexto discursivo, podemos mostrar as estruturas “movidas” resultantes da aplicação das regras de movimento mencionadas:

4.(a) To detect such particles without a microscope is difficult.

Observe:

4.(b) It is difficult to detect such particles without a microscope.

(c) Such particles are difficult to detect without a microscope.

(d) Without a microscope such particles are difficult to detect.

Em 4.(b) ocorreu *extraposition*. Esse tipo de movimento é comum na língua inglesa quando os sujeitos gramaticais são complexos, sendo a estrutura resultante mais fácil de ser processada; em 4.(c) tem-se *extraction* e *raising*; em 4.(d) há a ocorrência de *fronting*. Na sentença básica, sintaxe e semântica estão “alinhadas”, ao passo que em 4.(d) encontram-se em máximo “desalinhamento”.

Estes tipos de movimentos são possíveis também na língua portuguesa. A diferença principal talvez seja, no português, a não obrigato-

A ESTRUTURA DA INFORMAÇÃO NO DISCURSO

riedade do sujeito sintático em 4.(b) - *dummy it*. Resta saber se os alunos aplicariam tais regras, quando necessário, para tornar seus textos em língua inglesa mais fluentes, mais facilmente processáveis.

Teriam, então, aprendizes falantes do português, dificuldade com tais estruturas? Segundo Rutherford, alunos em cuja língua materna é permitido um determinado tipo de movimento podem rejeitar a estrutura movida em inglês, donde a necessidade de trabalhar-se com a conscientização desses processos.

Como já dito, há uma tendência, na produção inicial do aprendiz, de manter a relação entre forma e significado a mais direta possível. Parte do aprendizado de L2 é a aquisição dos meios gramaticais para “afrouxar” as relações forma-significado, utilizando mecanismos gramaticais ao invés da ordem linear.

Em sintagmas como:

- 5.(a) a subject that I am interested in (it)
- (b) the boy whose bicycle I bought (his bicycle)

a relação entre forma e significado é indireta ou invertida (um elemento da frase é esperado do ponto de vista semântico, mas não é realizado sintaticamente). O aprendiz vai suprimir esta “falta” colocando o elemento que “deveria” estar e não está. Da mesma forma que terá uma tendência a produzir primeiro:

- 5.(a) It's impossible to imitate his accent
e não:
- 5.(b) His accent is impossible to imitate,

pois na primeira há maior proximidade entre semântica e sintaxe.

Repetindo, o inglês possui meios que permitem o distanciamento semântica/sintaxe, para atender a pressões discursivas. Esses meios têm de ser aprendidos.

A ordem vocabular é um meio de expressão das relações gramaticais e os mecanismos gramaticais (como as regras de movimento) são recursos disponíveis para se manter esta ordem SV(O).

No quadro teórico da sentença vista como uma *mensagem*, apresentando uma estrutura de informação e uma estrutura temática, a escolha do elemento temático pode ser variada, mas ela é determinada con-

textualmente. Ao fazermos uma determinada escolha lexical para *tema*, pode-se gerar processos sintáticos, como os discutidos acima, ou a utilização de uma estrutura passiva, ou ainda uma estrutura *cleft* ou *pseudo-cleft*. (*Cleft: It's money that you want. Pseudo-cleft: What you want is money.*)

O que significa o fato de a escolha temática ser determinada contextualmente? Observando:

- 6.(a) Martha brought the parcel yesterday.
- (b) The parcel was brought by Martha yesterday.
- (c) It was Martha who brought the Parcel yesterday.
- (d) Yesterday Martha brought the parcel.
- (e) Yesterday it was Martha who brought the parcel.

podemos notar que, apesar de serem semanticamente muito semelhantes, as proposições em 6 não se encaixam todas exatamente nos mesmos contextos. Por exemplo, em resposta a *What did Martha bring yesterday?* as proposições (a) e (d) são as mais indicadas. Em outro contexto, *What about the parcel?* a escolha temática apropriada seria *parcel*, por exemplo, gerando a estrutura passiva (b).

Uma outra questão a essa relacionada, que é fonte de dificuldade para o aprendiz, tem a ver com as relações semânticas obtidas entre o verbo principal da sentença e seus argumentos (*NPs*). Há mais de uma possibilidade de *NP* ser o sujeito gramatical e o aluno tem de perceber que, mesmo mudando o sujeito gramatical da oração, as relações semânticas dos *NPs* com o verbo permanecem inalteradas.

Pode-se ter como sujeito:

7. (a)Um agenteivo: The child broke the window with a hammer.
- (b)Um objetivo: The window broke.
- (c)Um instrumental: The hammer broke the window.

A produção de sujeito não-agentivo por aprendizes é pequena e poderia, se utilizado esse recurso, ser mais uma opção para se satisfazer exigências do discurso:

- 8.(a) My guitar broke a string.

A ESTRUTURA DA INFORMAÇÃO NO DISCURSO

- (b) This shirt buttons in back.
- (c) Ice cream keeps for a long time.
- (d) A dollar won't buy you much.

A passiva, construção que permite e até exige sujeito não-agentivo, apresenta mais de uma possibilidade em inglês:

- 9.(a) Dativo: The mayor was written a letter.
- (b) Benefactivo: The waiter was left a tip.
- (c) Locativo: This bed has been slept in.

Com o desenvolvimento da interlíngua, vai-se utilizando verbos com maior número de argumentos (a utilização de maior quantidade de nomes em relação à quantidade de verbos) e uma maior quantidade de *verbal nouns* (nomes derivados de verbos): mais próximo do que é característico na linguagem de um nativo. E seria importante a conscientização, o mais cedo possível no aprendizado, do fato de que as relações semânticas entre o material lexical permanecem as mesmas entre uma frase como:

- 10.(a) Germany invaded Poland.
e um sintagma nominal como:
- 10.(b) Germany's invasion of Poland.

Um determinado contexto pode pedir que um sintagma verbal seja realizado como sintagma nominal (*summarize briefly - brief summary*). E nessa alteração de uma sentença para um *NP* acontece uma “refração” gramatical, uma alteração das relações sintáticas entre os itens lexicais, e uma ‘reflexão’ das relações semânticas, ou seja, elas são mantidas.

O aprendiz deve perceber que as relações semânticas verbo-argumento básicas são mantidas através da “refração” gramatical e um dos procedimentos pedagógicos propostos por Rutherford é o denominado *propositional cluster*: apresentam-se ao aprendiz três ou quatro palavras para que mostre todas as possibilidades de realização das mesmas em sentenças ou sintagmas nominais, mantendo-se a mesma relação semântica entre elas (*army invade country*). Esse procedimento leva à conscientização do fato de que um verbo pode ser nomi-

nalizado, capacita o aprendiz para a utilização de *verbal nouns*, o que amplia enormemente sua condição de atender às pressões do discurso.

Uma outra característica da interlíngua é a *reiteração* (repetição) de um item lexical: nesse caso é importante a conscientização de que a reiteração pode ser, com o aprendizado, substituída por outras formas de *coesão* lexical como, por exemplo, a *sinonímia*, a *anáfora* e a *elipse*.

Em suma, questões como *relações verbo-argumento*, *propriedades lexicais* e *coesão* constituem dificuldades para o aprendiz, pois não surgem de um sistema único, porém da interação de um sistema com outro: o gramatical intercepta o semântico e o discursivo. São relações gramaticais numa escala maior. O trabalho de conscientização dessas questões, então, segundo Rutherford, deve ser baseado num conceito de língua no qual a noção de relacionamento é fundamental. As atividades propostas pela abordagem *C-R* devem servir para sensibilizar os aprendizes para o fato de o discurso ter influência primordial na ordenação linear dos blocos de informação.

PROCEDIMENTOS UTILIZADOS NA PESQUISA

Nossa pesquisa constou de uma série de exercícios aplicados a alunos de três turmas de Sintaxe da Língua Inglesa da Faculdade de Letras da UFMG, perfazendo um total de 39 alunos, os quais estavam cursando simultaneamente Língua Inglesa IV, V ou VI, o que corresponde a um nível intermediário e pós-intermediário.

Focalizamos basicamente dois aspectos: Primeiro, com relação à estruturação da informação, procuramos descobrir se os aprendizes tinham consciência do princípio da distribuição dos elementos *dados* e *novos* alternando-se no discurso, princípio esse mencionado em RUTHERFORD (1987), que representa o padrão de estruturação temática apresentado por McCarthy (1991), expresso em 3.(a). Segundo, com base nas características da interlíngua do aprendiz de língua inglesa descritas por Rutherford, investigamos se de fato aquelas eram características da produção escrita desses aprendizes.

A ESTRUTURA DA INFORMAÇÃO NO DISCURSO

TIPOS DE EXERCÍCIOS UTILIZADOS

1. *Princípio Dado/Novo*: Exercícios que visavam a levar à percepção da necessidade de movimentar-se constituintes da frase para atender a pressões do discurso (relativas à distribuição mais apropriada de elementos *dados e novos*). Apresentamos:

a) Um texto com 3 frases, sendo que a segunda delas apresentava seus constituintes ordenados de várias maneiras, cabendo ao aprendiz escolher a melhor opção para aquele contexto. (2 ou 3 opções)

b) Um texto no qual o aprendiz tinha de alterar a ordem dos elementos em uma das frases para que o texto ficasse mais facilmente processável.

c) Um texto para o qual o aprendiz tinha de criar uma das frases, levando em consideração o conteúdo informativo das demais.

2. *Coesão*: Exercícios para checarmos se o aprendiz estabelecia corretamente a co-referência e se percebia os elementos coesivos.

3. *SVO*: Exercício com texto apresentando problema em relação à estruturação em termos da ordem SVO (com estruturas faltando o sujeito sintático – semelhantes a estruturas do português, língua que não exige a presença de tal sujeito).

4. *Propositional cluster*: Exercícios que mostravam que um mesmo conteúdo proposicional pode ser expresso por estruturas nominais ou verbais, e que isso possibilita alternativas para se satisfazer as exigências discursivas:

Pediu-se ao aprendiz que realizasse, em estruturas nominais ou verbais, o conteúdo proposicional dado a ele em forma de *propositional clusters*.

5. *Tema*:

a) Exercício no qual houve alteração do elemento temático de uma sentença para checarmos se o aprendiz reconhecia as modificações sintáticas decorrentes dessa alteração.

b) Exercício no qual o aprendiz tinha de reconhecer a melhor opção de tema para uma oração, levando em consideração o contexto onde essa se inseria, e dizer a razão de sua escolha.

6. *Sujeito não-agentivo*. Exercício com o qual checamos a percepção da gramaticalidade de orações com sujeitos sintáticos de variadas funções temáticas.

A ESTRUTURA DA INFORMAÇÃO NO DISCURSO

mento explícito desse princípio, uma vez que apenas 12.4% dos alunos conseguiu explicar adequadamente o porquê de sua opção.

2. Com relação aos exercícios que trabalharam com o fator *coesão*, obtivemos resultados diferenciados para os dois tipos de exercícios propostos. Quando em um texto mostrou-se quais eram os elementos que estabeleciam a coesão textual e pediu-se apenas que mostrassem a que se referiam esses elementos, o índice de acerto foi bem maior (71.8%) do que quando os aprendizes tiveram de mostrar, eles mesmos, quais eram os elementos que possuíam referente(s) no texto (46,9%). Conclui-se que o trabalho no sentido da conscientização do interrelacionamento dos elementos coesivos do texto é necessário a fim de levar os aprendizes à produção de textos mais fluentes e mais bem estruturados do ponto de vista da distribuição da informação, uma vez que os elementos *dados* não aparecem apenas como itens lexicais plenos, repetidos, mas sim de formas diferenciadas.

3. Pouco mais da metade dos aprendizes (56.4%) percebeu o problema da ausência do sujeito sintático no texto apresentado. Consideramos ser esse um índice baixo de acerto, por terem esses aprendizes já passado por um período considerável de instrução formal da língua alvo.

4. Os exercícios que exploravam o recurso pedagógico proposto por Rutherford, denominado *propositional cluster*, que visa à produção tanto de estruturas oracionais, quanto de sintagmas nominais a partir de três palavras a serem combinadas, mostraram que a interlíngua desses aprendizes de fato apresenta a característica discutida por Rutherford em relação a *verbal nouns* uma vez que apenas 24,4% dos aprendizes produziu estruturas com 'verbal nouns', índice bem inferior à produção de estruturas oracionais, sendo que das estruturas oracionais, a produção de estruturas ativas (79,5%) superou a de estruturas passivas (64,1%). Com esses resultados percebemos que esses aprendizes não terão muita condição de utilizar *verbal nouns* ao produzirem seus textos, ficando limitados quanto às opções que terão na escolha de elementos temáticos.

5. 59% soube explicar que a alteração do elemento temático de uma frase desencadeou a reestruturação da mesma através de outra construção sintática, no caso uma estrutura passiva. Isto significa que aqueles que não perceberam a alteração podem não ser capazes de per-

ceber a pressão do contexto para a utilização de uma determinada estrutura sintática.

Ao serem apresentadas duas opções aos aprendizes para fazerem a escolha temática apropriada houve acerto de 76,9%, porém eles não mostraram ter *conhecimento explícito* da questão, uma vez que não puderam explicar a razão de sua escolha (apenas 15,4% o fez). Neste caso, consideramos que a explicitação de uma questão como essa pode dar ao aprendiz a chance de vir a fazer escolhas temáticas mais apropriadas.

6. Das orações com sujeito não agentivo apresentadas para reconhecimento de sua gramaticalidade ou não, algumas eram muito comuns na língua inglesa, ou possuíam um correspondente direto (tradução literal) também comumente utilizado na língua portuguesa. Outras orações possuíam sujeito não agentivo pouco comum. Todas elas, entretanto, eram gramaticais. Os resultados mostraram que, no primeiro caso, houve aceitação de 76,3%, enquanto que no segundo, o índice de aceitação foi de apenas (41,6%). Isso aponta para o fato de a probabilidade de utilização de sujeitos não agentivos por parte dos aprendizes ser pequena.

CONCLUSÃO

Os resultados dessa pesquisa apontam para o fato de que a grande maioria dos aprendizes de língua inglesa investigados não possui um conhecimento explícito do princípio da estruturação dos blocos de informação no discurso e tem relativamente pouco conhecimento implícito desse princípio. Os resultados mostraram também que esses aprendizes apresentam em sua interlíngua algumas das características mostradas por Rutherford como sendo próprias do aprendiz de língua inglesa como L2. Primeiro, apresentaram alguma dificuldade no estabelecimento da co-referência de elementos coesivos e maior dificuldade ainda de apontar que itens possuem co-referentes num texto. Segundo, mostraram que, de fato, produzem poucos *verbal nouns* e reconhecem poucos sujeitos não-agentivos como gramaticais, o que reduz a possibilidade desses aprendizes virem a atender plenamente a pressões discursivas (princípio *dado/novo*), não podendo lançar mão de variados elementos

A ESTRUTURA DA INFORMAÇÃO NO DISCURSO

temáticos ao produzirem suas mensagens. Finalmente, apenas metade deles identificou a falta do sujeito sintático exigido na língua inglesa.

Sendo aprendizes no contexto de *EFL* (*English as a foreign language*), numa situação em que não há imersão, não dispõem, portanto, de *input* suficiente para garantir um rápido aprendizado. Necessitam, então, além de atividades que tentem reproduzir situações de comunicação reais, com foco na mensagem (*message focus*, ou *form de-focus*: JOHNSON 1994), também de atividades que forneçam a *evidência negativa* não disponível no *input* e a salientação de aspectos da estruturação da língua alvo. Essa necessidade da conscientização de aspectos gramaticais faz-se presente, especialmente em se tratando de aprendizes adultos, que já passaram por um processo de instrução formal em língua materna e podem beneficiar-se de um contato metacognitivo com L2. Esse trabalho com a gramática pode facilitar especialmente a aquisição da habilidade escrita e, em relação a isto, RICHARDS (1990) comenta:

Enquanto as regras do discurso oral são adquiridas através da conversação e não requerem instrução, as regras do discurso escrito são amplamente aprendidas através de instrução e prática. (...) O objetivo da linguagem escrita é transmitir informação acurada, efetiva e apropriadamente; e para isso a linguagem escrita tem de ser mais explícita do que o discurso oral. (RICHARDS 1990, p. 100-101) ²

Num estágio inicial ou intermediário de sua vivência da língua alvo, o aprendiz pode até sentir que teria de fazer uma escolha temática diferente daquela que fez, para o seu discurso ser mais fluente, ou estruturar sua frase com um arranjo *dado/novo* distinto daquele que utilizou, porém não sabe ainda realizar os processos sintáticos necessários para isso. Realizar movimentos de constituintes na frase é algo que só conseguirá mais adiante em seu aprendizado. Às vezes escreve sentenças bem-formadas, supostamente conectadas, que juntas, porém, geram um texto estranho. Torna-se, então, necessário um trabalho específico no sentido de conscientizá-lo de que o objetivo é a produção de discurso coerente, coeso, fluente, e não de sentenças isoladas. Esse trabalho deve envolver as noções de *tema/ rema*, *dado/ novo*, coesão textual, movi-

² As traduções das citações são da autora deste artigo.

mentos de constituintes, como *fronting*, *raising*, *extraction* e *extraposition*, movimentos esses que possibilitam a manutenção da ordem SV(O), mais rígida em inglês do que na língua portuguesa. Todas essas noções estão intimamente relacionadas à distribuição da informação no discurso.

Todo esse trabalho permite o desenvolvimento da *competência discursiva* (*discourse competence* - que é parte da *competência comunicativa*, (Canale & Swain, 1980, apud Canale, 1983). A *competência discursiva* é distinta da *gramatical* e da *sociolingüística*. Canale dá o exemplo em 11:

11. SPEAKER A: What did the rain do?
 SPEAKER B: The crops were destroyed by the rain.

e comenta que a resposta de B (em 11.) é gramatical e sociolingüística apropriada, mas não se une bem à pergunta de A. Ocorre aqui uma violação no nível do discurso, envolvendo a organização normal das sentenças em textos em língua inglesa, onde o *tópico* (*shared information*) precede o *comentário* (*new information*):

"Esse princípio discursivo restringe a forma gramatical de enunciados que podem co-ocorrer com a pergunta de A, distinguindo formas compatíveis de formas incompatíveis, independentemente da gramaticalidade ou propriedade sociolingüística dessas formas. Essa interação de regras gramaticais, sociolingüísticas e discursivas sugere a complexidade da competência comunicativa." (Canale 1983, p. 10)

O modelo de aquisição de linguagem da Gramática Universal (GU), estabelece que os parâmetros são como interruptores elétricos que precisam ser movidos para uma posição ou para a outra. Rutherford diz que a obrigatoriedade do sujeito sintático, por exemplo, é específica da língua inglesa, ou seja, é a maneira como essa língua "setou" esse parâmetro. Uma criança aprendendo a língua inglesa precisa "mover seu interruptor no sentido *non-pro-drop*" (Cook 1994). O aprendiz dessa língua como L2, que "setara" esse mesmo parâmetro no sentido *pro-drop* no processo de aprendizagem de L1, terá que "re-setá-lo" agora e explicação, prática e atividades comunicativas, auxiliam nesse processo.

A ESTRUTURA DA INFORMAÇÃO NO DISCURSO

Distintamente, o padrão de distribuição da informação, com o *tema* precedendo o *rema*, não é específico, é uma característica que parece ser generalizável para todas ou quase todas as línguas (*language-general tendency* – Rutherford 1987, p. 113).

Ocorrendo também esse padrão na L1 do aprendiz, resta saber se ele precisa ser aprendido ou re-aprendido. Acreditamos que o que Swain & Canale (1979) (comentado por Canale 1983) dizem em relação ao ensino das estratégias de comunicação, quando os mesmos questionamentos surgem quanto ao ensino delas, seria aplicável também no caso desse princípio:

"Apesar de uma estratégia geral como a paráfrase, por exemplo, ser na verdade universal e usada na comunicação em primeira língua, aos aprendizes deve ser mostrado como tal *estratégia pode ser implementada na segunda língua*. ... Além disso, os aprendizes devem ser *encorajados a utilizarem tais estratégias... e deve ser dada a eles a oportunidade de usá-las.*"³ (Canale 1983, p. 11)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BATSTONE, R. Grammar in the second language classroom. In: *Grammar and the language teacher*. UK: Prentice Hall, 1994.
- CANALE, M. From communicative competence to communicative language pedagogy. In: *Language and Communication*. Essex: Longman, 1983.
- COOK, V. Universal grammar and the learning and teaching of second language. In: *Perspectives on pedagogical grammar*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.
- DOWNING, A. and LOCKE, P. *A University course in english grammar*. UK: Prentice Hall International, 1992.
- HALLIDAY, M. A. K. *An introduction to functional grammar*. London: Arnold, 1985.

³ Os grifos são da autora deste artigo.

ADRIANA MARIA TENUTA DE AZEVEDO

- JAMES, C. Explaining grammar to its learners. In: *Grammar and the language teacher*. UK: Prentice Hall, 1994.
- JOHNSON, K. Teaching declarative and procedural knowledge. In: *Grammar and the language teacher*. UK: Prentice Hall, 1994.
- McCARTHY, M. *Discourse analysis for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- MITCHELL, R. Foreign language teachers and the teaching of grammar. *Grammar and the language teacher*. UK: Prentice Hall, 1994.
- RICHARDS, J. C. *The language teaching matrix*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
- RUTHERFORD, W. *Second language grammar: learning and teaching*. Essex: Longman 1987.
- TERENCE, O. Chapter 1 : Introduction. In: *Perspectives on pedagogical grammar*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.
- TONKYN, A. Introduction: grammar and the second language teacher. In: *Grammar and the language teacher*, UK: Prentice Hall, 1994.

APÊNDICE: EXERCÍCIOS UTILIZADOS

UFMG - Faculdade de Letras

NAME: _____

DATE: _____

The Interrelationship between Syntax and Discourse

1. Which is the best alternative as the second sentence in each of these three-sentence passages? (the "smoother" link between what precedes and what follows it.)

Passage A

Our next task was to look for those elusive particles.

() Without a microscope, such particles are difficult to detect.

() Such particles are difficult to detect without a microscope.

() It's difficult to detect such particles without a microscope.

The particular kind of instrument needed can be found in an ordinary laboratory.

Passage B

They arrived at the hotel and sat at the terrace.

() There was a glimpse of the sea through the palm trees from the terrace.

A ESTRUTURA DA INFORMAÇÃO NO DISCURSO

() Through the palm trees from the terrace there was a glimpse of the sea

() From the terrace there was a glimpse of the sea through the palm trees.

This type of trees was found everywhere in the island.

2. Which passage below is of easier understanding (more fluent reading)?

a- () My father's house had four bedrooms and two sitting rooms. A large garden was in front of the house. My father had planted a lot of flowers in the garden. These flowers were roses and tulips.

b- () My father's house had four bedrooms and two sitting rooms. In front of the house was a large garden. In the garden my father had planted a lot of flowers. These flowers were roses and tulips.

What do you think makes this passage easier?

3. Read the passage below:

(a) The comprehension of this passage entails, among other things, that a few relationships be perceived: of hyponymy; of anaphora; of contrast; of contradiction.

What is often referred to as cohesion are the kinds of relationship specified.

This is what ties sentences together.

Exchanging the positions of the underlined elements in the second sentence we have:

The kinds of relationship specified are what is often referred to as cohesion.

Rewriting the whole passage with the second sentence rearranged we have:

(a) The comprehension of this passage entails, among other things, that a few relationships be perceived: of hyponymy; of anaphora; of contrast; of contradiction.

The kinds of relationship specified are what is often referred to as cohesion.

This is what ties sentences together.

Compare the two passages. Which one can you read more easily?

(a) ()

(b) ()

4. Write a sentence that would fit the context below:

A group of citizens have met for discussions.

A ESTRUTURA DA INFORMAÇÃO NO DISCURSO

Complete the passage below with one of the options above (1), (2) or (3):

Since the controlling of air pollution levels was achieved, those scientists assumed an important role in our society. _____ has been appraised by everyone.

Can you say why you have made this choice?

9. Given the sentence below, fill in the gaps so that the given sentence will be transformed into an NP:

Germany invaded Poland.

a) _____'s invasion of _____.

b) _____'s invasion by _____.

Given the contexts below, fill in each blank with one of the NPs above (a) or (b):

The Nazis' racial attitude motivated _____.

The suffering inflicted upon the Polish was absurd in _____.

10. A- BIRD CONSTRUCT NEST

What different ways can these words be realized as a full sentence?

Now, transform the verb into a noun and the group into an NP:

B- POLICEMAN BREAK WINDOW HAMMER

What different ways can these words be realized as a full sentence?

11. Mark the sentences below that are grammatical:

() My guitar broke a string.

() This shirt buttons in back.

() If you don't have enough for the dowry it will lose your face.

() The door opened.

() The book sold like hotcakes.

() Careless currency devaluation will go back us to old habits.

() A dollar won't buy you much.

() This construction will progress my country.

() That school taught me electronics.

() The sun melted the ice.

() Guns kill people.

() The shortage of fuels occurred the need for economical engine

ADRIANA MARIA TENUTA DE AZEVEDO

() The ice melted .

12. The words 'CHILD SING SONG' can be made into sentences, a passive and an active.

1- On stage appeared a man and a child.

CHILD - SING - SONG

2- Last on the programme were a song and a piano piece.

CHILD - SING - SONG

"The context of (1) would lead to _____, that of (2) would lead to _____ . Context then has determined the arrangement here of the verb and its arguments (agentive, objective), and these two factors in turn have determined the verb form (passive or active) and the status of the assigned articles (definite or indefinite)."

13. Note:

(a) Someone took it to her table together with an iced drink.

(b) It was taken to her table together with an iced drink.

The two sentences above have similar propositional contents, however, in (b) there is a different choice of the first NP in relation to (a). What grammatical changes were triggered for the rest of the sentence because of this choice?

Which option,(a) or (b), would provide better continuity with:

Edith chose a piece of chocolate gateau.

_____ .

Could you come up with an explanation for your choice?

14. Now decide which option provides continuity with the sentences below:

a) They stepped out of the coach.

() The owner of the hotel greeted them.

() They were greeted by the owner of the hotel.

b) James had planned to take the plane to Vancouver.

() An air-controllers' strike delayed it.

() It was delayed by an air controllers' strike.

A ESTRUTURA DA INFORMAÇÃO NO DISCURSO

- c) She stood on the solitary beach.
() She let the wind ruffle her hair.
() The wind was allowed to ruffle her hair.

Now choose one of the alternatives below and provide a sentence that would come previous to it:

- d) _____ .
() He had changed his address.
() His address had been changed.

- e) _____ .
() Corea has won the match.
() The match has been won by Corea.