CONFLUÊNCIA

REVISTA

DO

INSTITUTO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Per multiplum ad unum

N.º 51 – 2.º semestre de 2016 – Rio de Janeiro

CONFLUÊNCIA

ISSN 1415-7403

Per multiplum ad unum

"As armas e padrões portugueses postos em África, e em Ásia, e em tantas mil ilhas fora da repartiçam das três partes da terra, materiaes sam, e pode-as o tempo gastar: peró nã gastará doutrina, costumes, linguagem, que os portugueses nestas terras leixarem."

(João de Barros, *Diálogo em Louvor da Nossa Linguagem*)

N.º 51 – 2.º semestre de 2016 – Rio de Janeiro

LICEU LITERÁRIO PORTUGUÊS

INSTITUIÇÃO FILANTRÓPICA DE ENSINO GRATUITO
Fundado em 10 de setembro de 1868

Corpo Diretivo 2013/2014

DIRETORIA

Presidente: Francisco Gomes da Costa
Vice-presidente: Henrique Loureiro Monteiro
1.º Secretario: Francisco José Magalhães Ferreira
2.º Secretario: Armênio Santiago Cardoso
1.º Tesoureiro: Joaquim Manuel Esparteiro Lopes da Costa
2.º Tesoureiro: Jorge Manuel Mendes Reis Costa
1.º Procurador: Carlos Eurico Soares Félix
2.º Procurador: Manuel José Vieira
Diretor Bibliotecário: Maximiano de Carvalho e Silva
Diretor Cultural: Castelar de Carvalho
Diretor Escolar: Evanildo Cavalcante Bechara
Diretor de Divulgação: João Roque Rangel de Araújo
Presidente de Honra: Antonio Gomes da Costa

CONSELHO DELIBERATIVO

Presidente: Maria Lêda de Moraes Chini
1.º Secretário: Albano da Rocha Ferreira
2.º Secretario: José Antonio de Almeida Sampaio

CONSELHO FISCAL

Membros Efetivos: Antonio da Silva Correia
Ângelo Leite Horto
Carlos Jorge Airosa Branco

Suplentes: José Gomes da Silva
Eduardo Artur Neves Moreira
Alcides Martins

CONSELHO CONSULTIVO

Amaury de Sá e Albuquerque
Carlos Eduardo Falcão Uchôa
Fernando Ozorio Rodrigues
José Pereira de Andrade
Nilda Santos Cabral
Ricardo Cavaliere
Walmirio Macedo

CENTRO DE ESTUDOS LUSO-BRASILEIROS

Diretor: António Gomes da Costa

DIRETOR DO INSTITUTO DE ESTUDOS PORTUGUESES AFRÂNIO PEIXOTO

Acadêmica Rachel de Queiroz (*in memoriam*)

DIRETOR DO INSTITUTO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Prof. Evanildo Bechara

DIRETOR DO INSTITUTO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA

Prof. Arno Wehling

SUPERINTENDENTE

Albino Melo da Costa

CONFLUÊNCIA

REVISTA
DO
INSTITUTO DE LÍNGUA PORTUGUESA

DIRETORIA DO INSTITUTO DE LÍNGUA PORTUGUESA
Francisco Gomes da Costa (Presidente)
Evanildo Bechara (Diretor Geral)
Maximiano de Carvalho e Silva
Antônio Basílio Rodrigues
Rosalvo do Valle

CONFLUÊNCIA
Diretores: Evanildo Bechara e Ricardo Cavaliere

CONSELHO EDITORIAL
Afrânio Gonçalves Barbosa (Universidade Federal do Rio de Janeiro)
Carlos Eduardo Falcão Uchôa (Universidade Federal Fluminense e Liceu Literário Português)
Claudio Cezar Henriques (Universidade do Estado do Rio de Janeiro)
Dante Lucchesi (Universidade Federal da Bahia)
Eberhard Gärtner (Universidade de Leipzig)
Gerda Haßler (Universidade de Potsdam)
Horácio Rolim de Freitas (Universidade do Estado do Rio de Janeiro e Liceu Literário Português)
José Carlos de Azeredo (Universidade do Estado do Rio de Janeiro)
Leonor Lopes Fávero (Universidade de São Paulo e Pontifícia Universidade Católica de São Paulo)
Maria Cristina Salles Altman (Universidade de São Paulo)
Maria do Carmo Henríquez Salido (Universidade de Vigo)
Maria Filomena Gonçalves (Universidade de Évora)
Maria Helena de Moura Neves (Universidade Estadual Paulista – Araraquara)
Miguel Ángel Esparza Torres (Universidade Rey Juan Carlos)
Myriam Benarroch (Universidade de Paris-Sorbonne)
Neusa Oliveira Bastos (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo)
Rolf Kemmler (Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro)
Rosalvo do Valle (Universidade Federal Fluminense e Liceu Literário Português)
Telmo Verdelho (Universidade de Aveiro)
Volker Noll (Universidade de Münster)
Walmirio Macedo (Universidade Federal Fluminense e Liceu Literário Português)

Diagramação
Quadratto Comunicação e Design
Rossana Henriques
www.quadratto.com.br

Pede-se permuta
Pídese canje
On demande l'échange
Si chiede lo scambio
We ask for exchange
Man bitte um Austausch

Endereço para correspondência:
Liceu Literário Português
Rua Senador Dantas, 118 – Centro
CEP 20031-205 – Rio de Janeiro – RJ – Brasil
Tel.: (021) 2220-5495 / 2220-5445 – Fax: (021) 2533-3044
E-mail: liceu@liceuliterario.org.br – Internet: www.liceuliterario.org.br

A matéria da colaboração assinada é da responsabilidade dos autores.

Sumário

"Da Orthographia da lingua portugueza"
de Francisco Solano Constâncio 7
Susana Fontes e Sónia Coelho

Na nascente das ideias do discurso, da gramática
funcional comunicativa – obras missionárias
(J. De anchieta, L. Figueira, T. Estêvão) e de B. Pereira 22
Marina A. Kossarik

A concepção de aula como acontecimento e as práticas
de multiletramento: um discurso pedagógico polêmico 44
Silvane Aparecida Freitas, Neide Araujo Castilho Teno e
Sandra Noeli Rezende de Oliveira Barboza

O problema do aspecto verbal: reflexões sobre aspecto
e linguística estruturalista 64
Denilson Pereira de Matos e Amanda Brito de Medeiros Farias

Por uma edição crítica e um estudo do poema *Nicteroy*,
de Januário da Cunha Barbosa 92
Beethoven Alvarez

Análise semiolinguística do gênero editorial 108
Ernani Cesar de Freitas e Rita de Cássia Dias Verdi Fumagalli

As formas de tratamento nominais em questão:
o uso de *macho* e *rapaz* no falar de Fortaleza 128
Aluiza Alves de Araújo, Tatiane de Araujo Almeida Studart Guimarães
e Hebe Macedo de Carvalho

Escrita vs fala: questionando a visão representacionista 148
Cristiano Mahaut de Barros Barreto

Expressões idiomáticas: a visão dos professores da educação básica 180
Fernando Moreno Silva e Diego Junior Oliveira de Azevedo

Reorganização da linguagem de um sujeito com afasia 198
Nirvana Ferraz Santos Sampaio e Lucélia Teixeira Santos Santana

Ainda a questão: que gramática ensinar na escola? 218
Marcos Bispo dos Santos

Colaboradores deste Número 252

"Da Orthographia da lingua portugueza" de Francisco Solano Constâncio

"Da orthographia da lingua portugueza" by Ffrancisco Solano Constâncio

Susana Fontes
Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro
sfontes@utad.pt

Sónia Coelho
Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro
ccoelho@utad.pt

RESUMO:
A *Grammatica analytica da lingua portuguesa* de Francisco Solano Constâncio foi publicada, pela primeira vez, em 1831. Enquadrando-se dentro dos principais movimentos da época, esta obra evidencia já tendências daquilo que viria a ser a linguística histórico-comparativa. Neste sentido, tendo em conta a importância desta obra, pretendemos, no presente artigo, analisar as propostas ortográficas do autor, atentando no sistema ortográfico adotado, e nas principais regras que norteiam a sua doutrina.

PALAVRAS-CHAVE: *Grammatica analytica da lingua portuguesa*, Francisco Solano Constâncio, ortografia, século XIX

ABSTRACT:
Francisco Solano Constâncio's *Grammatica analytica da lingua portuguesa* was published for the first time in 1831. This work fits within the main movements of the time, but it already shows trends of what would become the historical and comparative linguistics. Therefore, given the importance of this work, in this paper, we intend to analyze the author's orthographic proposals, considering the orthographic system adopted, and the main rules that guide his orthographic doctrine.

KEYWORDS: *Grammatica analytica da lingua portuguesa*, Francisco Solano Constâncio, orthography, nineteen century

1. O autor e a sua obra[1]

Filho de Manuel Constâncio, um ilustre cirurgião e professor de anatomia, Francisco Solano Constâncio terá nascido em Lisboa, por volta de 1772. Cedo saiu do seu país, tendo regressado já doutor em Medicina pela universidade de Edimburgo, por volta de 1800. Em 1808, abandona novamente Portugal, uma vez que, enquanto assumido defensor da causa francesa, temia uma perseguição. Após esta saída, terá estado em Paris, uma vez que aí publica, em 1815, o *Observador Lusitano em Paris, ou collecção litteraria, politica e commercial*, publicação que se insere no jornalismo da primeira emigração. Tendo também percorrido outros países da Europa e a América do Norte, fixou-se finalmente em Paris, onde casou com Maria Julia Basillie e faleceu a 21 de dezembro de 1846.

Para além da sua formação em medicina, são-lhe ainda reconhecidos méritos como filólogo, economista e tradutor. De entre as obras metalinguísticas da sua autoria, destacam-se as seguintes:
- *Grammaire portugaise, à l'usage des français qui veulent apprendre le portugais* (1830);
- *Nova Grammatica da lingua franceza, offerecida aos portuguezes e brasileiros* (1831);
- *Nouvelle grammaire portugaise: à l'usage des Français* (1832, 1849);
- *Novo Diccionario critico e etymologico, da lingua portugueza, precedido de uma introducção gramatical* (1836);
- *Novo Mestre inglez, ou grammatica da lingua inglesa, ensinada em 25 lições* (1837);
- *Grammatica analytica da lingua portugueza, offerecida á mocidade estudiosa de Portugal e do Brasil* (1831, 1855).

2. A *Grammatica analytica da lingua portugueza*

A *Grammatica analytica da lingua portugueza, offerecida á mocidade estudiosa de Portugal e do Brasil* surge pela primeira vez em 1831, publicada em Paris e no Rio de Janeiro, voltando a ser reeditada, numa segunda edição, em Paris, em 1855. Esta gramática foi também editada numa versão resumida, sob o título de "Resumo da grammatica portugueza", anteposta ao *Novo diccionario critico e etymologico da lingua portugueza*[2], dado pela primeira

[1] Para informações detalhadas acerca do autor, leia-se Silbert (1950).

[2] Trata-se de um volume in 4º grande, com perto de mil páginas, que, na realidade, excede um pouco a expectativa de um dicionário prático, quer pela sua configuração, quer pelas

vez à estampa em 1836, que contou com mais de dez edições. Ao que parece, apesar destas edições, esta gramática, escrita num período em que o autor se encontrava no estrangeiro, terá sido pouco divulgada em Portugal.

Esta obra insere-se dentro das chamadas gramáticas filosóficas, cujo expoente máximo em Portugal foi a *Grammatica Philosophica da Lingua Portugueza* (1822), de Jerónimo Soares Barbosa (1737-1816), no entanto estão também nela reunidas outras correntes:

> A obra de Constâncio reúne, pelo menos, três correntes diferentes: a gramática geral de teor sensualista na tradição de Condillac, a teoria etimológica de Horne Tooke e a linguística histórico-comparativa nascente, representada pelos irmãos Schlegel e, no domínio das línguas românicas, de Raynouard (SCHÄFER-PRIEß, 2002, p. 172).

Relativamente à estrutura interna da obra, ela surge dividida em cinco partes, como se pode ver na tabela que se segue:

Conteúdos	Páginas
[rosto]	[I]
Proemio	1-4
Parte Primeira: Das Letras ou caracteres vocais	1-19
Parte Segunda: Das partes da oração	19-176
Parte Terceira: Das Particulas da oração	176-203
Parte Quarta: Da Syntaxe	203-247
Parte Quinta: Da Prosodia	247-308
Index	309-312

No presente artigo, interessa-nos atentar na *Parte Quinta*, especificamente no subcapítulo consignado ao tratamento da *Orthographia da Lingua portugueza*.

características da sua composição e pelos elementos de informação linguística que valoriza, especialmente a abundante acumulação sinonímica ("com reflexões criticas"), que preenche as glosas, e sobretudo a análise etimológica (VERDELHO, 2007, p. 32-33).

3. *Orthographia da Lingua portugueza*

O autor começa a análise da ortografia com uma reflexão acerca da origem da língua portuguesa e alertando para o facto de esta ser "[…] derivada da latina, mas não diretamente do latim classico […]" (CONSTÂNCIO, 1831, p. 260), como era habitual considerar-se:

> A lingua portugueza he derivada da latina, mas formou-se em tempos em que o latim já tinha soffrido grande corrupção, e vem realmente, assim como o castelhano e os outros dialectos hispanicos, o francez e o italiano, de dialectos mais ou menos regularmente derivados do latim, e dos quaes he o principal e o mais perfeito o chamado *Langue roman* ou *romane* em francez, ou *lingua roman* em portuguez. Delle nasceo o francez, o siciliano, o italiano, o catalão, etc. He mui provavel que este dialecto não foi senão a lingua latina rustica fallada pelo povo nos paizes sujeitos ao dominio de Roma, e cujos habitantes tinhão perdido o uso das suas linguas primevas (CONSTÂNCIO, 1831, p. 2-3).

Assim, tendo em consideração a própria evolução da língua latina, para o gramático, os estudiosos da língua não se devem socorrer apenas do latim clássico nas suas análises, mas também da evolução do mesmo, *a língua latina rustica*, e de outras línguas com as quais o português se aparenta. Na sua interpretação, o facto de não terem em conta este pressuposto levou muitos estudiosos da língua a cometerem muitos erros na ortografia:

> Recorrer á lingua dos escriptores classicos latinos em prosa ou verso, para fixar a derivação de palavras portuguezas de origem adulterada, he erro grave. Por isso, quem comparar *leite* com *lac*, *quente* com *calidus*, *leito* com *lectus*, *lex* com *lei*, *olho* com *oculus*, *desejo* com *desiderium*, verá que os radicaes já estavão pervertidos quando começárão a ser pronunciados de huma maneira analoga á nossa (CONSTÂNCIO, 1831, p. 266).

Seguidamente, o autor reflete sobre as vantagens e desvantagens dos diferentes sistemas ortográficos, posicionando-se, desde logo, contra uma ortografia baseada unicamente na pronúncia. Na sua opinião, quem o faz toma "[…] por guia o cego, arbitrario e variavel uso, desprezando a razão" (CONSTÂNCIO, 1831, p. 261). Para além de criticar os autores que têm por base da ortografia somente o critério fonético, explica que este sistema só se poderia aplicar às línguas primitivas:

> Muitos homens de sizo e de instrucção tem proposto em Portugal, em França, e em outras nações, tomar por base da orthographia a pronuncia, não empregando letras inuteis, e dando a cada caracter valores constantes, ou pelo menos, dando hum valor invariavel ás combinações de letras indispensaveis para figurar sons que não tem caracteres simples appropriados. Este systema seria o unico acertado em huma lingua primitiva, á qual se quizesse adaptar hum alphabeto ou serie de letras figurativas dos sons da linguagem fallada; mas em dialectos derivados não só de hum, mas de varios idiomas, hum tal systema he absurdo e disparatado […] (CONSTÂNCIO, 1831, p. 261).

Neste sentido, Constâncio considera que o sistema mais acertado é aquele que concilia o critério etimológico com os usos consagrados. Esta ortografia foi a adotada pela "[…] Regia officina typographica, e nas leis do reino, desde de João V para cá […]" (CONSTÂNCIO, 1831, p. 262), sendo também, em geral, a que se encontra aplicada por António Morais Silva (1755-1824) no seu dicionário[3] (cf. CONSTÂNCIO, 1831, p. 262).

3.1 Princípios ortográficos

Nesta parte designada "Da orthographia da Lingua portugueza", Constâncio trata da questão ortográfica, através da enumeração de oito regras, que abordam questões como o uso do <h> e do <y>, os dígrafos gregos, as consoantes dobradas, a grafia dos ditongos, entre outros.

A primeira regra enunciada pode ser considerada a base da sua doutrina ortográfica, que assenta na valorização do princípio etimológico, sem descurar, obviamente, os usos consagrados. Assim, defende o gramático que se devem conservar todas as letras que os vocábulos possuem na sua origem:

> Nas palavras derivadas do latim devem conservar-se todas as letras que o uso, não absolutamente antiguado, tem conservado aos vocabulos latinos convertidos em vozes portuguezas por mudança de terminação, transposição, omissão, addição ou substituição de letra ou letras.
>
> Portanto, havendo entre os autores classicos antigos, ou entre os bons escriptores modernos algum que mais se encoste á derivação, deverá ser seguido de preferencia aos mais (CONSTÂNCIO, 1831, p. 263).

[3] Segundo Constâncio, Morais só se afasta desta ortografia em três aspetos: "Hum, he o uso inadmissivel do *y* á maneira dos Francezes; o outro, o de *ẽi* por *em*, que ambos procedem de huma pronunciação viciosa brasileira; o terceiro he a omissão do *h* em *hum*, e em *he*" (CONSTÂNCIO, 1831, p. 263).

Repare-se que o gramático adota uma postura conservadora, nomeadamente quando defende a adoção da forma mais próxima do original, desde que registada por aqueles que melhor dominam a língua.

Esta regra enunciada vai ser aplicada a vários casos, nomeadamente ao uso do <h>, do <y>, dos grupos consonânticos e à representação da nasalidade.

3.1.1 O uso do <h>

No que concerne ao grafema <h>, o autor considera que este pode ser usado enquanto sinal de aspiração, sinal distintivo, marca etimológica, com função anti-hiática e como elemento constitutivo dos dígrafos portugueses <ch, lh, nh> e dos dígrafos gregos <ch, ph, th, rh>, na linha do que já vinha sendo defendido por autores anteriores, nomeadamente por Soares Barbosa.

Assim, na senda da tradição, considera, como referido, o grafema <h> como sinal de aspiração e como elemento integrante dos dígrafos portugueses, conforme se pode confirmar pelas suas palavras:

> O *h* latino he hum signal orthographico que suppre a aspiração (‘) dos Gregos. Entre nós tem o mesmo officio; mas a repugnancia que existe em portuguez a todo o som aspirado com alguma força, lhe deo, alem d’aquelle uso, outro, que he o de modificar os sons das letras *c, l, n,* […] quando lhes he posposto, formando os sons *ch*, em *chave* (e antigamente *tch*, como ainda se pronuncia em Tras os Montes, *tchave*), *lh* em *mólho*, *toalha; nh* em *rebanho*, etc. […]” (CONSTÂNCIO, 1831, p. 283).

Da mesma forma, o gramático é também favorável à conservação do <h> etimológico, independentemente da posição em que ocorra. Nesta linha, na sua opinião, os dígrafos gregos devem ser igualmente mantidos, pois seria uma forma de se conhecer o radical de que provém o vocábulo em causa.

No tocante à análise que Solano Constâncio faz destes dígrafos, ela é iniciada com o tratamento do <ph>, que o autor diz não dever ser substituído por <f>*:*

> Nas palavras derivadas do grego, directamente ou por meio do latim, e em que os Romanos empregavão *ph* para representar o *phi* grego (que era não *f*, mas hum *p* seguido de *h* aspirado), devemos conservar o *ph*, e nunca mudá-lo em *f*, sem o que, perderemos inteiramente o conhecimento do sentido do radical […] (CONSTÂNCIO, 1831, p. 270-271).

Esta mesma regra deve aplicar-se aos restantes dígrafos gregos, substituin-

do-se, assim, o <Θ> por <th> (*pathetico*), o <X> por <ch> (*archanjo*) e o <P> por <rh> (*rhethorica*). Repare-se que Constâncio não contempla a possibilidade de algumas palavras poderem grafar-se com <f, t, c, r>, quando estas já eram registadas no vernáculo, inclusive por João de Morais Madureira Feijó (1688-1741)[4], um dos grandes representantes da corrente etimológica no século XVIII.

Numa época em que muitos já defendem a substituição de <ch> por <c/qu>, como é o caso de Jerónimo Soares Barbosa, que proscreve o uso deste dígrafo e justifica esta opção argumentando que esta *prolação* já tem uma função na língua portuguesa[5], Constâncio afirma-se um defensor da manutenção deste dígrafo:

> Embora digão que *ch* pronunciando-se nas palavras puramente portuguezas como *x* em *xadrez*, não deve usar-se para o som grego do *X*. Para evitar este inconveniente real querem que seja supprida esta letra por *qu*, e escrevem *arquivo*, *arquitectura, monarquia*, e por *c* antes de *a, o, u*; v.g. *caro, arcanjo, côro, coréa, corda, etc.* Em quanto á segunda substituição, admitto-a porque evita equivocar v.g. *choro* de *chorar*, com *choro* de musica; mas a primeira não he admissivel, porque, 1º ainda que se pronuncie mal o *ch*, não causa equivoco; 2º porque nenhuma regra temos em portuguez para indicar quando soa ou não o *u* de *qu* (CONSTÂNCIO, 1831, p. 273).

No que concerne à substituição de <ch> por <c>, o autor aceita-a por forma a evitar a ambiguidade decorrente das palavras homógrafas. Por outro lado, adota uma postura inflexível relativamente à substituição de <ch> por <qu>, por considerar que esta pode ser causadora de equívocos, dado não existir regra alguma que nos indique quando o <u> de <qu> deve ser pronunciado.

---

4 Veja-se, a título de exemplo, as considerações do ortógrafo acerca do grafema <f>:

> […] na Orthografia das palavras Gregas, que saõ nomes proprios, naõ se mude o *Ph* em *F*, para as naõ fazermos improprias, e tirar-lhes o distinctivo de que saõ Gregas. Nas appellativas, quem usar de *Ph,* escreverá sem erro, e por analogia; quem escrever com *F*, fará a palavra Grega aportuguezada; e naõ deixará de escrever bem; porque sempre fica a mesma pronunciaçaõ (FEIJÓ, 1781, p. 61).

5 Soares Barbosa, ao contrário de Constâncio, considera que o dígrafo <ch> não pode ser empregue em representação do <χ> sem que se gere equívoco:

> Disse na Regra: *Que se poderem representar pelos caracteres do nosso Alphabeto*: porque algumas não se podem; ou por não termos nelle letra propria para isto, como o K antes de e, e i, que substituimos com a Prolação Latina QU: ou por termos ja preoccupado para alguma das nossas consonancias proprias as Letras que competirião ás Gregas e Latinas, como o CH, que servindo-nos para figurar a nossa chiante muda, como em *Chá*, ja a não podemos empregar sem equivoco em *Archãjo*, *Architecto &c*. (BARBOSA, 1822, p. 69).

A propósito desta característica da língua portuguesa, o gramático manifesta-se reticente relativamente ao uso do trema, por considerar que este sinal viria complicar a ortografia ou poderia facilmente ser omitido por descuido, não representando, por conseguinte, uma solução (cf. CONSTÂNCIO, 1831, p. 274).

Para além dos usos etimológicos, o grafema <h> podia ser usado com uma função distintiva em palavras que assim se grafavam para se distinguirem de outras, como por exemplo, *hum* (artigo indefinido ou numeral) de *um* (vogal nasal); *he* (verbo) de *e* (conjunção); *hia* (verbo) de *ja* (advérbio).

Constâncio é favorável a estes usos, não vendo nenhuma vantagem na sua eliminação:

> Muitos modernos, tanto dos que se encostão á etymologia, como dos que só tomão por base a pronuncia, querem que se escreva *um, uma, é;* mas não ha razão para fazer esta mudança na orthographia a mais antiga e a mais constante, e pelo contrario ha motivo sufficiente para a conservar (CONSTÂNCIO, 1831, p. 269).

Seguidamente, o autor elenca as razões que o levam a defender a conservação do grafema <h> nestes casos. Assim, relativamente à palavra *hum*, alega que este <h> se justifica pelo facto de *os antigos* aspirarem ligeiramente o <u> e por vir da contração de *unum*, facto que terá exigido "[…] hum signal que desse força á vogal que suppre as duas da palavra latina […]" (CONSTÂNCIO, 1831, p. 269-270).

No que diz respeito à forma verbal *he*, o gramático prefere a grafia antiga, "[…] porque mais vale huma letra que hum accento, que mui facilmente se omitte na escripta e na impressão; tendo neste caso a tal omissão o gravissimo inconveniente de confundir o verbo com a conjunção *e*" (CONSTÂNCIO, 1831, p. 270).

Constâncio defende ainda o uso do grafema <h> com função anti-hiática, servindo para evidenciar que duas vogais em contacto não formam ditongo: "O *h* he util, e preferivel ao trema ou dieresis, e ao accento agudo ou ao circumflexo, para differençar, por ex. *caio* de *cahio*, *saio* de *sahio*, *saia* de *sahia*, *ai* de *ahi* […]" (CONSTÂNCIO, 1831, p. 270).

3.1.2 O uso do <y>

Relativamente ao grafema <y>, o gramático tem em consideração o critério etimológico e restringe os seus usos às palavras que o têm na sua origem, não

considerando admissível a sua utilização em palavras que não o contenham na sua origem[6]:

> He portanto evidente que […] não podemos deixar de nos encostar ao uso antigo e moderno, salvo naquilo que elle for contrario á razão; v.g. em escrever *lei, rei*, com *y*, que não he letra propriamente portugueza, e he só admissivel em palavras de origem grega, para representar o *ypsilon*, ou nas vozes estrangeiras, inglezas, etc. (CONSTÂNCIO, 1831, p. 266).

Mais uma vez, o gramático adota uma postura conservadora ao considerar como erro grave a substituição do <y> por <i> nas palavras oriundas do grego, pois, na sua perspetiva, esse facto poderia acarretar uma errada interpretação dos elementos constitutivos das palavras:

> Outro tanto se aplica ao *y* grego, que substituido por i, induz em grave erro; v.g.: *oligarchia,* significa o *governo de poucos* (de *olígos*, pouco, e árché ou *garché*, supprindo o *g* a aspiração, que significa *autoridade,* etc.); e em *Olympo, olympiada,* etc., que escriptos por *i* parecem vir de *olim*, antigamente, e não de Óloj que significa *todo, inteiro* (CONSTÂNCIO, 1831, p. 273).

3.1.3 Nexos consonânticos <ct, cç, pt, gn>

No que diz respeito aos nexos consonânticos <ct, cç, pt, gn>, seguindo a linha da conservação da matriz, Constâncio defende a sua manutenção, mesmo que a consoante em causa não se pronuncie em todos os vocábulos da mesma família[7].

> Todas as letras, consoantes ou vogaes, que pertencem ao radical, devem conservar-se nos derivados, ou ellas se pronunciem em todos ou só em alguns, e ainda

---

[6] No que respeita aos casos em que o <y> é consagrado pelo uso e não tem qualquer fundamento etimológico, também Soares Barbosa considerava o seu emprego um abuso: "He porêm abuso empregar o Y em palavras, que o não tem na sua origem, como *Ley*, *Rey*, *Moyo*, *Comboy &c*" (BARBOSA, 1822, p. 70).

[7] Applicando esta regra, digo que todas as vezes que huma letra radical he pronunciada, na conversação, na tribuna, no pulpito ou na declamação theatral, em diversas palavras de huma familia, deverá escrever-se, ainda naquellas em que nunca soa; v.g. *signal, assignalar; acção, acto; victoria, victorioso; dicto, dictado, dictador; prompto, excepto, correcto,* etc.; e derivados, posto que nos mais d'elles e no radical portuguez, não soe o *g*, *c*, ou *p*, mas por soar huma destas letras em *signo, insignia, promptuario, exceptuar, correcção, correccional, actual, actor* (CONSTÂNCIO, 1831, p. 264).

> quando não soão, no caso de modificarem a letra precedente ou as subsequentes. D'aqui se colhe que as consoantes dobradas das palavras latinas devem conservar-se em portuguez, nos termos immediatamente derivados d'aquella lingua […] (CONSTÂNCIO, 1831, p. 266-267).

Relativamente a estes casos apresentados, a única exceção a que o gramático se refere é às formas do verbo *praticar* em que o <i> corresponde à sílaba tónica, de forma a não se confundirem com o substantivo *practica* e o adjetivo *practico* (cf. CONSTÂNCIO, 1831, p. 282).

3.1.4 Nasalidade

A representação da nasalidade tem criado alguns problemas aos ortógrafos ao longo dos tempos, uma vez que se trata de um campo marcado por alguma instabilidade gráfica sendo, por vezes, até polémico.

Relativamente à representação da nasalidade nas vogais, Constâncio descreve os usos habituais, referindo que ela se pode marcar com recurso ao til ou através da sequência de vogal mais consoante nasal: "Toda a vogal nasal simples se pode escrever pondo sobre ella o til (~) ou ajuntando-lhe *m* ou *n* que não faça syllaba com a letra immediata, a não ser essa *m* ou *n* final" (CONSTÂNCIO, 1831, p. 278).

No caso em que a nasalidade ocorre na última sílaba, contendo esta as vogais <e>, <i>, <o> ou <u>, o gramático defende o uso do <m> em detrimento do til (cf. CONSTÂNCIO, 1831, p. 278). Partindo das palavras *bem, fim, bom, hum,* o autor justifica esta opção alegando que estas formas não são derivadas do nominativo, mas sim do acusativo *finem, bonum, unum,* razão pela qual se deveriam grafar com <m>.

No tocante aos ditongos nasais, o autor defende que deve ser colocado um til na primeira das vogais, não admitindo a representação da nasalidade através da consoante, à semelhança do que já defendera Soares Barbosa[8]: "A

[8] A este respeito, Soares Barbosa conclui que o recurso ao til seria o caminho mais seguro para evitar enganos:

> Sobre o que cumpre advertir que ninguem se engane com a nossa Orthografia vulgar, que póde muito facilmente induzir em erro, quando escreve os Diphthongos Nasaes humas vezes com a Prepositiva so sem a sua Subjunctiva, como *Pam*, *Bem*, em lugar de *Pão*, *Bẽe*; e outras com ambas as vozes sim, mas com a modificação Nasal fóra do seu lugar, como em *Mains*, *Maons*, *Sermoens*, *Bens*, *Ruins*. Porque a nasalidade, marcada por nós com o *Til* por cima da vogal, cahindo sempre nos nossos Diphthongos Nasaes sobre a prepositiva dos mesmos; a Orthographia vulgar a vem

orthographia dos pluraes em ães, ões, escriptos *aens, oens*, he igualmente viciosa, porque o *n* torna nasal a vogal *e* que o não he, deixando simples a que he nasal, isto he, o *a* e o *o*" (CONSTÂNCIO, 1831, p. 280).

No que diz respeito ao ditongo nasal [ɐ̃w], Constâncio critica aqueles que o representam graficamente através de <am> e aqueles que, ainda que adotem a forma <áõ>, colocam um acento no <a>, transferindo o til para o <o>, considerando que "he com effeito contradicção manifesta pôr o til em huma vogal pura e surda que nada tem de nasal, tirando este signal á que o he" (CONSTÂNCIO, 1831, p. 279).

4. A ortografia e a evolução da língua portuguesa

Ao longo deste tópico dedicado à ortografia, Constâncio vai apresentando algumas alterações que a língua sofreu desde a sua matriz até ao tempo em que escreve.

Em termos metodológicos, preocupa-se em fornecer sempre a forma primitiva latina e a derivada portuguesa, evidenciando sólidos conhecimentos no âmbito da etimologia e mostrando interesse por questões relacionadas com a história da língua, aspetos relevantes para a linguística do século XIX. Indagar a origem e a evolução da língua é um tema que já ocupou autores anteriores, como por exemplo Duarte Nunes de Leão (cf. *Origem da língua portuguesa* de 1606), ainda que falte "[…] uma sistemática no sentido moderno. Esta só veio a desenvolver-se sob a influência da linguística histórico-comparativa […]" (SCHÄFER-PRIEß, 2002, p. 163).

Constâncio manifestou, ao longo desta gramática, um interesse constante por temas como a evolução e a comparação entre as línguas. No presente capítulo dedicado à ortografia, este interesse fica manifesto nos vários exemplos de evoluções fonéticas que apresenta à medida que discorre acerca das diferentes regras ortográficas. Desta forma, permite ao leitor conhecer o percurso dos

---

a pôr no fim das duas vozes, fóra do seu lugar, figurando-a com *N*, que tambem tem este valor, quando não he seguido de vogal. Este *N*, em lugar de *Til*, teria o seu lugar proprio immediatamente depois da prepositiva, se em vez de escrever *Mains*, *Maons*, *Sermoens*, *Beens*, *Ruins*, escrevessemos *Manis*, *Manos*, *Sermones*, *Benes*, *Runis*. Mas esta escriptura tinha o inconveniente de fazer do *N*, signal de nasalidade, hum *N* Consoante pela vogal que se lhe segue, como fazem os Hespanhoes. Para evitar pois este absurdo, cahio no outro de pôr o signal nasal fóra do seu lugar. Porêm quem escrever os Diphthongos Nasaes constantemente com o *Til* por cima da prepositiva, evitará hum e outro desacerto (BARBOSA, 1822, p. 16-17).

vocábulos do latim ao português. Seguidamente elencamos alguns exemplos destas evoluções apresentadas pelo gramático.

i > e	"Mudámos o *i* latino em *e*, em *peixe* (piscis), *entrar* (intrare), *sem* (sine), *temer, temor* (timor), *se* (si) […] (CONSTÂNCIO, 1831, p. 265)
-us e -u > o surdo	"*mutus, surdus, alienus, genu, cornu*, de que fizemos, *mudo, surdo, alheio, joelho, corno*" (CONSTÂNCIO, 1831, p. 269)
ae > i oe > *é, ê, ei*	"O diphtongo latino *ae*, mudado em *i*, v.g. *aetas*, idade*, aequalitas*, igualdade, corresponde á pronuncia do *e* dos Gregos antigos e modernos. O *oe* muda-se em *é, ê*, ou em *ei*; v.g. *foemina*, fêmea, *poena*, pena, *foetidus*, fetido*, foenum*, feno; mas nunca em *i.*" (CONSTÂNCIO, 1831, p. 276-277)
j > g	"O uso tem feito adoptar o *g* em lugar do *j*, antes de *e* e *i*, em palavras que os Romanos escrevião por *j*, v.g. *magestade* […]" (CONSTÂNCIO, 1831, p. 276)
ct > *cç,* x final > z final, p > b	"Em quanto a letras consoantes, são igualmente numerosos os exemplos; v.g. *ç,* por *t* em *acção* (actio); *z* ou *s*, por *x*, em *audaz* (audax), *voz* (vox); *b* por *p*, em *abrir, cobrir* (aperire, operire). (CONSTÂNCIO, 1831, p. 265)
ad > ac > a	"em *acender* e muitas outras palavras compostas em latim da proposição *ad* modificada em *ac*, esta se converteo na preposição portugueza *a*, nas palavras em que nunca soou o primeiro *c* gutural, como he *acender* e seus derivados, *aconselhar, acurvar, afastar, afear, afogar*, etc., mas não assim em *acceder, accesso.*" (CONSTÂNCIO, 1831, p. 267)
t > d	"Assim tambem quando o *t* latino he representado por *d* portuguez, escrevemos, v.g. *verdade, liberdade, humanidade,* de *veritate*, *libertate*, *humanitate*; mas em algumas em que pronunciamos conforme á origem o *t*, este se escreve, v.g. *dictadura* e *dictatura, escriptor* e *escrevedor, maduro, madureza*, e *maturidade, immaturo, mudar, mudavel*, e *mutabilidade*, etc. (CONSTÂNCIO, 1831, p. 267-268)
n > nh li > lh pl > ch	"Não havendo letra correspondente, supprir-se-ha por huma prolação, isto he, por duas letras cujo som he simplez: o *n* de *vinum* he substituido por *nh*; o *li* por *lh*, e *filho* de *filius, mulher* de *mulier*; o *pl* por *ch*, em *chuva, chover,* de *pluvia*, etc." (CONSTÂNCIO, 1831, p. 268)
-ate > -ade	*"libertate, veritate*, mudados em *liberdade, verdade."* (CONSTÂNCIO, 1831, p. 269)

Estas descrições não são muito detalhadas, nem surgem agrupadas por fenómenos fonéticos, embora ele reconheça a existência dos mesmos e os mencione no início desta parte, referindo nomeadamente a "[…] mudança de

terminação, transposição, omissão, addição ou substituição de letra ou letras" (CONSTÂNCIO, 1831, p. 263). Lembramos, no entanto, que estas considerações surgem enquadradas nas regras ortográficas que o autor apresenta e servem também para mostrar algum aspeto em análise, permitindo perceber como se chegou à forma em vigor.

Por outro lado, podemos constatar que autores seus coetâneos, nomeadamente os referidos pelo gramático, Jerónimo Soares Barbosa e António de Morais Silva (1753-1824), embora possam pontualmente apresentar uma ou outra evolução, não o fazem da forma regular que encontramos na obra de Constâncio.

Considerações finais

A *Grammatica analytica da lingua portugueza* de Francisco Solano Constâncio é uma obra afinada com o seu tempo, enquadrando-se dentro dos principais movimentos que grassavam na época.

Com o presente artigo, foi nosso intento analisar e dar a conhecer as principais doutrinas ortográficas do autor, tendo-nos dedicado, por conseguinte, ao estudo da parte consignada à ortografia. Neste sentido, analisámos alguns aspetos que habitualmente geram controvérsia entre os ortógrafos.

No que concerne ao grafema <h>, o autor considera este que pode ser usado enquanto sinal de aspiração, sinal distintivo, marca etimológica, com função anti-hiática e como elemento constitutivo dos dígrafos portugueses <ch, lh, nh> e dígrafos gregos <ch, ph, th, rh>. Das suas propostas ressalta o facto de defender a manutenção do dígrafo <ch> em vez de <qu> para representar a letra grega <X>, contrariamente ao que já vinha sendo prática comum, e o uso do grafema <h> não etimológico em palavras como *he, hum* e *sahir*.

Afirmando-se um defensor do princípio etimológico, Constâncio propõe a manutenção de todas as letras que figurem nas palavras de origem, desde que os doutos ainda se sirvam delas. Neste sentido, defende a manutenção do grafema <y> em palavras de origem estrangeira, assim como dos nexos consonânticos <ct, cç, pt, gn>, mesmo que uma das consoantes não tenha valor fonético.

Relativamente à representação da nasalidade, Constâncio segue os seus antecessores, ao considerar que ela se pode marcar com recurso ao til ou através da sequência de vogal mais consoante nasal.

Do estudo das suas propostas, podemos constatar que a sua doutrina ortográfica assenta principalmente na valorização do princípio etimológico,

adotando, por vezes, uma postura conservadora, mais próxima de autores do século anterior do que de autores seus coetâneos.

Finalmente, é ainda digno de nota o facto de o autor refletir acerca das diferentes evoluções fonéticas operadas na língua, à medida que vai explorando as diferentes regras ortográficas. Na verdade, esta abordagem não se cinge exclusivamente a esta parte da gramática, uma vez que, ao longo de toda a obra, o autor tece considerações acerca da evolução e comparação entre as línguas, apresentando já reflexos das propostas da linguística histórico-comparativa, que em Portugal iria apenas ser introduzida em 1868, com a obra *A Lingua Portugueza* de Francisco Adolfo Coelho (1847-1919).

Referências bibliográficas

BARBOSA, Jerónimo Soares. *Grammatica Philosophica da Lingua Portugueza*. Lisboa: Na Typographia da Academia das Sciencias, [1]1822.

COELHO, Francisco Adolfo. *A Lingua Portugueza*. *Phonologia*, *Etymologia*, *Morphologia e Syntaxe*. Coimbra: Imprensa da Universidade, 1868.

COELHO, Sónia. *A* Grammatica Philosophica da Lingua Portugueza *de Jerónimo Soares Barbosa: Edição crítica*, *Estudo e Notas*. Vila Real: Centro de Estudos em Letras/UTAD, 2013.

COELHO, Sónia; FONTES, Susana. "Observações criticas sobre as regras dadas pelo Snr Jeronymo Soares Barboza" por Francisco Solano Constâncio. *Revista de Estudos da Linguagem*, 24, 2, p. 446-464, 2016.

COELHO, Sónia; FONTES, Susana. A *Grammatica analytica da lingua portugueza* (1831) de Francisco Solano Constâncio. In: ASSUNÇÃO, Carlos; FERNANDES, Gonçalo; KEMMLER, Rolf. *Tradition and Innovation in the History of Linguistics: Contributions from the 13th International Conference on the History of the Language Sciences (ICHoLS XIII)*. Münster: Nodus Publikationen, p. 74-85, 2016.

CONSTÂNCIO, Francisco Solano. *Grammatica analytica da lingua portugueza, offerecida á mocidade estudiosa de Portugal e do Brasil*. Paris: Em Casa de J. P. Aillaud, Rio de Janeiro: Em Casa de Souza, Laemmert e Cª, 1831.

CONSTÂNCIO, Francisco Solano. Resumo da grammatica portugueza. In: *Novo Diccionario critico e etymologico, da lingua portugueza*. Paris: Casimir, 1836.

FEIJÓ, João de Morais Madureira. *Orthographia, ou arte de escrever, e pronunciar com acerto a lingua portugueza para uso do excellentissimo duque de Lafoens*. Lisboa Occidental: Na Officina de Miguel Rodrigues, [1]1734.

SCHÄFER-PRIEß, Barbara. Entre a gramática filosófica e a linguística histórico-comparativa: Francisco Solano Constâncio e a sua Grammatica analytica da lingua portugueza de 1831. In: *Estudos de história da gramaticografia e lexicografia portuguesas*, p. 159-175, 2002.

SCHÄFER-PRIEß, Barbara. *Die portugiesische Grammatikschreibung von 1540 bis 1822. Entstehungsbedingungen und Kategorisierungsverfahren vor dem Hintergrund der lateinischen, spanischen und französischen Tradition*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag (Beihefte zur Zeitschrift für Romanische Philologie Band 300), 2000.

SCHÄFER-PRIEß, Barbara. *A Gramaticografia Portuguesa de 1540 até 1822: Condições da sua génese e critérios de categorização, no âmbito da tradição latina*, *espanhola e francesa*. Tradução de Jaime Ferreira da Silva, revista e atualizada pela autora, no prelo.

SILBERT, A[lbert]. Autour de Francisco Solano Constâncio. *Bulletin des Etudes Portugaises* 14, p. 132-196, 1950.

SILVA, Inocêncio Francisco da. *Diccionario Bibliographico Portuguez*. Volume III. Lisboa: na Imprensa Nacional, 1859.

VERDELHO, Telmo. Dicionários portugueses, breve história. In: VERDELHO, Telmo; SILVESTRE, João Paulo (org.). *Dicionarística portuguesa. Inventariação e estudo do património lexicográfico*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2007.

WILLIAMS, Edwin. *Do Latim ao Português*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1991.

Recebido em 19 de setembro de 2016.
Aceito em 2 de novembro de 2016.

Na nascente das ideias do discurso, da gramática funcional comunicativa – obras missionárias (J. De anchieta, L. Figueira, T. Estêvão) e de B. Pereira

At the rise of discourse and functional grammar studies: missionary grammars (J. De anchieta, L. Figueira, T. Estêvão) and B. Pereira

Marina A. Kossarik
Universidade Estatal Lomonosov de Moscou
olissipo@yandex.ru

RESUMO:
Nas gramáticas dos séculos XVI e XVII criadas com os fins de ensinar a falar nas reais situações de comunicação achamos os primeiros sianais de atenção à problemática do discurso, que antecipam algumas noções expostas em gramáticas funcionais só nos fins do século XX e o início do século XXI, combinando a atenção à sintaxe (ao nível da oração e, saido do limite da oração isolada, ao diálogo), à semântica e a pragmática. Anchieta, Figueira, Estêvão и Pereira prestam atenção aos meios de organizar o discurso dialogal, meios de expressividade, marcadores que mostram a atitude para com o interlocutor ou para com o tema de comunicacão, meios de características sociais dos participantes da comunicação.

PALAVRAS-CHAVE: história da linguística, historiografia linguística, gramáticas missionárias, discurso, gramática funcional, linguodidáctica.

ABSTRACT:
Those of the XVI-XVII century grammars that were meant for teaching language for communication purposes pay attention to discourse phenomena and, in a way, anticipate some of the crucial ideas that appeared in the XX-XXI c. functional grammars. They focus on syntax, semantics, pragmatics, going beyond the level of separate sentence onto the principles of building dialogue. Anchieta, Figueira, Estêvão and Pereira write on coherence, expressivity of speech, discourse markers, phatic and allocutive elements.

KEYWORDS: history of linguistics, linguistic historiography, missionary grammars, discourse studies, functional grammar studies, language teaching.

Introdução

As gramáticas de línguas "exóticas"[1] chamam a atenção de investigadores já há muitas décadas[2]. São analisadas de vários pontos de vista: da fonética, fonologia e ortografia, da morfologia e da sintaxe (cf. ZWARTJES, JAMES, RIDRUEJO, 2007; ZWARTJES, HOVDHAUGEN, 2004; ZWARTJES, ALTMAN, 2005). A prestação da linguística missionária está altamente estimada pelos historiógrafos, que apreciam a sua contribuição ao desenvolvimento da gramática universal (parece que daqui vem o interesse pela procura da correlação de gramáticas missionárias com o cânone gramatical antigo) e da consolidação da tipologia linguística. Mas não é nada menos interessante mais um enfoque de obras missionárias cujos autores parecem estar na nascente da problemática do discurso, da gramática funcional, gramática comunicativa[3]. Este aspecto, por enquanto, chamou a atenção de poucos pesquisadores, o que comenta O. Zwartjes.

> Stylistic and pragmatic aspects. Important studies appeared that are related to the phenomenon of topicalisation in Philippine and Chamorro languages (Ridruejo 2007b, Winkler 2007, respectively). Winkler sees these descriptions as "functional grammar" *avant la letter* <…> we can add another category, the study of discourse markers in missionary grammars, which has not been the specific topic of any publications, with the one exception of Hernández Sacristán (2000), who analysed discourse markers in Nahuatl (ZWARTJES, 2012, p. 203).

Esta problemática, com base das gramáticas missionárias de autores portugueses, foi tratada também pela autora deste artigo (KOSSARIK, 2001, p. 305-311; KOSSARIK, 2003, p. 137-143), mas o tema merece, sem dúvida alguma, um estudo especial.

Os missionários, e portugueses entre outros (ANCHIETA, 1595; FIGUEIRA, 1621; ESTÊVÃO, 1640), nas suas gramáticas de tupi e canarim, ou concani,

---

1 O objetivo deste artigo é analisar o lugar de gramáticas missionárias na história do pensamento linguístico. Não se toca no artigo a questão de como os autores das gramáticas refletem as particularidades das línguas descritas.

2 A bibliografia dedicada à linguística missionária é tão ampla que não é possível dar, num pequeno artigo, uma lista mais ou menos completa de investigações dedicadas a vários aspectos.

3 Neste artigo não se analisam às questões da correlação do discurso, da gramática funcional, gramática comunicativa, as quais não podiam tocar-se pelos autores dos séculos XVI e XVII. O artigo só demonstra como a problemática está refletida em alguns tipos de gramáticas da época.

não só contribuiram imenso à formação das ideias da gramática universal e tipologia, eles estão na nascente da linguistica funcional, da gramática comunicativa. Uma das palavras-chave nesta apreciação é, junto com a problemática da língua universal, o conceito da funcionalidade, relacionada com o ensino da língua viva com o objetivo da comunicação exitosa nas situações comunicativas reais mais variadas. Às gramáticas missionárias aproxima-se neste aspecto a primeira gramática do português como língua estrangeira (PEREIRA, 1672).

É evidente que encarando assuntos básicos da problemática indicada os autores da êpoca tocam estas questões a nível empírico, claro que não se trata de seu estudo teórico. Contudo, os autores das descrições de línguas exóticas conseguiram abordar tópicos fundamentais do tema.

1. Formação de novos objetivos da descrição gramatical

Embora algumas questões do discurso, da pragmática já estejam presentes na tradição clássica grega (Apolônio Díscolo) e no cânone gramatical latino (na descrição de partes do discurso – classificação de advérbios e interjeições), posteriormente o interesse pela problemática comunicatica foi perdida para muitos séculos. Nas descrições renascentistas de vernáculos, do latim, do hebraico se resolviam muitos outros problemas, que determinaram o significado da época de pre-Port-Royale como um dos pontos-chave da consolidação da linguística como ciência madura (КОСАРИК, 1995; KOSSARIK, 2002a, p. 60-63; KOSSARIK, 2002b; KOSSARIK, 2003, p. 165-169; KOSSARIK, 2016).

A temática funcional comunicativa não era objeto de observação especial até aparecerem gramáticas missionárias. Salientemos o facto de que esta inovação da linguística dos séculos XVI e XVII só aparece nas obras de um certo tipo – nas gramáticas destinadas a ensinar uma língua estrangeira com os fins práticos. Em primeiro lugar são as gramáticas missionárias, o seu carácter pedagógico sublinha C. Altman (ALTMAN, 2011, p. 209-210; ALTMAN, 1997, p. 156). Entre os autores portugueses são Figueira e Estêvão que prestam a maior atenção a vários aspestos do discurso, Anchieta também toca o tema, bem como B. Pereira na gramática de português de um novo tipo.

O aparecimento da temática funcional nestes monumentos é absolutamente natural: é determinado pelos fins destas obras, independentemente da língua que se descreve. Embora os autores da época não levantassem a tarefa de estudar aspectos teóricos do discurso, que chegaria a ser atual só na linguistica do século XX, as gramáticas de tupi, canarim e de português como língua estrangeira dos seicentos e setecentos são as primeiras, na tradição portuguesa, descrições

linguísticas criadas especialmente para ensinar a comunicação exitosa, em língua estrangeira viva.

Notemos que não se sente uma peculiar atenção ao aspeto comunicativo funcional nas primeiras gramáticas portuguesas. Oliveira não toca estes temas (OLIVEIRA, 1536). Na gramática de Barros, dentro da tradicional classificação de advérbios, achamos os advérbios de *afirmár*, *negár*, *duvidár*, *demostrár*, *chamár*, *desejár*, *ordenár*, *preguntár*, *iurár*, *acabár*, que o autor ilustra com um número mínimo de exemplos (BARROS, 1540, p. 28 v-29), o que, como veremos em baixo, difere muito a segunda gramática portuguesa da gramática de B. Pereira. E isso é bem compreensível: nas obras, criadas com os fins da codificação e apologia do vernáculo, dirigidas, predominantemente aos falantes nativos, que dominam os meios pragmáticos da língua materna, a exposição destas é excessiva.

As descrições do latim também não exigiam a resolução dos problemas do discurso. Apesar de o latim servir, durante muitos séculos, como meio de comunicação, inclusive a comunicação oral (nas esferas religiosa e teológica, nas comunidades jurídica, médica, científica), esta comunicação se realizava em situações intrínsecas. Certos rasgos particulares diferem tal comunicação da maior parte de situações comunicativas: o limitado conteúdo temático da fala; limitada camada social de comunicantes; um carácter específico de meios linguísticos usados nesta comunicação, que se aprendem no decurso do estudo do latim e dos textos correspondentes com os fins puramente profissionais especialmente para ser usadas nestas situações comunicativamente limitadas; a fala, rigorosamente regulamentada e cheia de clichês esteriotipados, cuja espoteneidade é muito menor do que em outras situações comunicativas. Os próprios autores de gramáticas latinas da época já concebem que o latim deixou de ser um meio da comunicação real integralizada, o que demonstra a análise de R. Ponce de León Romeo, C. Assunção e G. Fernandes.

> a arte mais he pera o entendimẽto do Latim que se acha nos bõs authores, que não pera o escrever, nem fallar (SÁNCHEZ, 2008, 6 r.). O que importa mais he entẽdello, & escrevello per imitação, como fizeram homẽs doctissimos de nossos tempos, q̃ nunca, ou de maravilha o fallavão (SÁNCHEZ, 2008, 7 v.) Pedro Sánchez parece não considerar o Latim como uma língua franca, de comunicação internacional, mas apenas uma língua cultural, que podia ser entendida para transmitir os valores filosóficos, históricos, artísticos (PONCE DE LEÓN, ASSUNÇÃO, FERNANDES, 2008, XVII-XVIII).

A fala na língua viva, materna ou estrangeira, se realiza em outros tipos de situações comunicativas, bem diferentes. Porém esta temática, como já foi dito,

ainda não chama atenção dos autores das gramáticas do vernáculo. Mas ela fica muito importante para as gramáticas de língua estrangeira, criadas para os que devem aprender a falar o idioma estrangeiro. Os missionários, que precisam comunicar de maneira adequada com o rebanho novo, são os primeiros quem deve resolver este problema, atendendo às questões do discurso. Os autores das gramáticas missionárias destinam as suas obras aos colegas que devem saber falar em língua descrita, inclusive o domínio da linguagem da comunicação cotidiana, conseguindo a interlocução exitosa num espectro mais amplo de situações reais. Tais competências pressupunham o conhecimento não só do sistema linguístico (fonética, gramática, léxico), mas também de todo um conjunto de meios comunicativos. Deste modo é muito lógico que os missionários prestam a maior atenção às questões do discurso. O objetivo das suas descrições difere radicalmente tanto das gramáticas que fixam a norma do vernáculo e se destinam ao falante nativo, como das gramáticas escolares latinas. Os missionários resolvem o problema duplo: a apresentação do sistema gramatical ainda não basta para assegurar as condições da comunicação exitosa, as descrições devem expor várias possibilidades funcionais do sistema na linguagem real – daqui vem a atenção às questões de pragmática, aos meios discursivos.

As especificidades de gramáticas missionárias são determinadas pelo contexto sociolinguístico e sociocultural da época: pelas Descobertas marítimas e ligadas às Descobertas colonização de terras e evangelização de povos novos para os europeus. Os múltiplos contactos polifacéticos levam a uma enorme ampliação do objeto da descrição – multidão de novas línguas, o que fomenta o desenvolvimento das ideias da língua universal, e impulsionam a formação de um novo objetivo da descrição gramatical – assegurar a capacidade da comunicação, o que leva à engendração de ideias da gramática funcional.

A séria preparação de missionários, de jesuítas entre outros (o conhecimento da tradição gramatical latina, da lógica e provável conhecimento de obras linguísticas renascentistas), cria a base linguística para a descrição de línguas mais variadas com base do cânone antigo, partindo das ideias da gramática universal. (Cf. ROSA, 1997, p. 128: "Com o treinamento prévio em gramática latina o missionário tinha em mãos o instrumental para acompanhar a análise da nova língua"). Na tradição portuguesa esta experiência já é recebida no decurso da descrição, com base do cânone antigo, do vernáculo e do hebraico (TAVORA, 1566), enquanto a descrição de meios discursivos, característicos da modalidade oral, é um desafio novo para os autores missionários, bem como para B. Pereira, sendo atual a problemática funcional nesta gramática de un novo tipo que só começa a traçar-se na época estudada.

É nestes monumentos, principalmente nas gramáticas missionárias, que vemos uma atenção, extraordinária para esse período, à problemática do discurso – já não se limita pela classificação de advérbios, típica das gramáticas latinas e vernaculares que seguem o cânone antigo.

2. Modificações do cânone gramatical

Nas gramáticas missionárias há sensíveis modificações do cânone gramatical. Os câmbios do cânone têm várias causas[4]. Antes de mais nada, as alterações estão relacionadas com a substituição do próprio odjeto da descrição gramantical – assim, todas as gramáticas da época que não sejam as do latim transformam o cânone gramatical dependendo das características particulares das línguas concretas descritas, por exemplo, apresentando o caso nominal, o tempo, o modo ou a voz verbais como categorias gramaticais (morfológicas) ou universais. Em grande medida o carácter da descrição depende do destinatário da gramática (se a língua descrita é materna ou estrangeira para o destinatário; se o destinatário é principiante ou linguisticamente preparado). E, finalmente, são significativas para as modificações do cânone os objetivos da descrição gramatical[5]. E claro que a ampliação de finalidades da descrição gramatical, o surgimento de novos propósitos das gramáticas missionárias provoca modificações do cânone: é a necessidade de apresentar os meios que servem para assegurar a comunicação exitosa, a par da resolução da tarefa tradicional da gramática – expor o sistema da língua, pormenorizando o seu funcionamento em realização de várias formas e construções para construir a oração. Como testemunha a gramática do português para estrangeiros, esta tarefa também fica atual para línguas europeias.

---

[4] São estas caraterísticas que determinam algumas importantes peculiaridades que diferem as gramáticas de Oliveira, Barros, B. Pereira, Sousa (SOUSA, 1535), Álvares (ÁLVARES, 1572), Roboredo (ROBOREDO, 1619; ROBOREDO, 1625), F. Pereira (PEREIRA, 1643), Távora, Anchieta, Figueira, Estêvão.

[5] Por exemplo, são bem sensíveis as diferenças entre várias gramáticas da língua nacional: Oliveira modifica muito o cânone gramatical na obra escrita com os fins de fixar minuciosamente as formas da língua materna, enquanto Barros, criando a gramática para comprovar a proximadade do português ao latim, segue rigorosamente o cânone. Estas atitudes diferentes, relacionadas com distintas posições na apologia do vernáculo, determinam divergências dos fins das descrições, refletem a engendração de dois tipos de gramáticas, particulares e universais (KOSSARIK, 2002a, p. 32-36; KOSSARIK, 2002b, p.192-194; KOSSARIK, 2003, p. 121-128; KOSSARIK, 2016; КОСАРИК, 2013a e 2013b). As descrições do latim tanbém variam bastante, dependento dos fins e dos destinatários das gramáticas (escolares ou teóricas).

As descrições missionárias estão no âmbito das gramáticas universais: sem descrição que se realiza partindo do significado à forma não seria possível apresentar línguas exóticas com base do cânone antigo. Isso aproxima as gramáticas missionárias com as obras de Barros, Roboredo, F. Pereira, Távora. Porém, não menos importante fica um novo princípio, e é nas gramáticas missionárias que se esboça – é o princípio de gramáticas funcionais comunicativas. Mas estes dois princípios não parecem opostos. O universalismo se revela não só na descrição do sistema gramatical (das partes do discurso e das suas categorias), mas também na demonstração do funcionamento do sestema na fala. A análise dos monumentos da linguística missionária possibilita ver como nas gramáticas missionárias criadas com o objetivo de ensinar a comunicação real se formam rasgos da gramática funcional. Isso determina transformações do cânone: as gramáticas missionárias analisadas não são esquemáticas exposições formalizadas e rigorosamente estruturadas, dos níveis da língua, das partes do discurso e das suas categorias como o objeto central (e único) da descrição. Partindo dos fins comunicativos, elas apresentam, além dos meios de exprimir significados propriamente gramaticais, meios comunicativos, discursivos, que não resultam diretamente da descrição do sistema gramatical. É o universalismo – a necessidade da descrição que parte da semântica e das funções universais para as formas e construções da língua concreta – que incentivou os autores das gramáticas missionárias a revelar e expor meios discursivos nas línguas que desreviam.

Tudo isso influencia a estrutura das gramáticas missionárias[6]. Os autores portugueses destacam grupos de palavras que têm funções discursivas (Cf. ZWARTJES, 2002, p. 51) e mostram peculiaridades do uso delas em várias partes das gramáticas.

Figueira expõe a problemática pragmático-discursiva numa parte da sua obra. Achamos nela um bloco de partes do discurso, no qual estão incluídos advérbios, interjeições, conjunções. O autor apresenta-o predominantemente do ponto de vista da pragmática. A modificação do cânone se revela na classificação de advérbios. Depos de descrever detalhadamente "Adverbios de tempo" e "Adverbios de lugar", que "respondem a perguntas" (FIGUEIRA, 1621, p. 69-72) o gramático distingue o grupo "De outros adverbios absolutos, que não respondem a perguntas": "Interrogativos, Affirmativos, Negativos,

[6] Neste artigo são analisadas só modificações do cânone ligdas ao interesse dos seus autores pela temática comunicativa funcional, por esta razão não se tocam múltiplas transformações da estrutura da gramática na obra de Anchieta.

Demonstrativos, Incitativos, Prohibitivos, Permissivos, Louvativos" e nota que "Algũas conjunções tambem se põe adverbialmente"; logo vêm as listas delas (FIGUEIRA, 1621, p. 72-74). Chama a atenção que a classificação de advérbios e o destacamento do grupo específico de "outros adverbios absolutos" está baseado na sua possibilidade / impossibilidade de responderem a perguntas. Isso testemunha que o autor setecentista distingue o carácter nominativo (a referência à realidade extralinguística) e pragmático-discursivo de várias classes de advérbios. É também importante que, na classificação, Figueira parte do ponto de vista funcional, quando escreve do uso de uma parte do discurso (conjunção) na função de outra (advérbio). Figueira também destaca "algũas dições, que sos per si naõ significão; mas juntas a outras partes da oraçaõ, lhe daõ sentido differente"; o gramático dá múltiplas expressões, exemplifica o seu uso da fala, dando às vezes réplicas dialogais inteiras (FIGUEIRA, 1621, p. 74 v-80). Como vemos, Figueira, formalmente seguindo a classificação tradicional das partes do discurso, modifica sensívelmente o cânone gramatical.

Na gramática de Estêvão não há uma seção especial dedicada às questões do discurso – o autor presta-lhes atenção em várias partes da sua obra. Descrevendo a declinação nominal, o Vocativo, o gramático alude partículas / interjeições[7] vocativas (antecipando a apresentação da interjeição como parte do discurso) e comenta peculiaridades do seu funcionamento na fala. Interessa o comentário ao paradigma do imperativo: o gramático conscientemente inclui na descrição do imperativo a forma, que, não sendo propriamente imperativa, é similar com ele no significado e no uso – mais um exemplo da prevalência do princípio funcional que leva à transformações do cânone gramatical.

> Quando se falla mandando com persuasaõ & rogos usaõ do futuro em, dus, em lugar de imperativo <...> isto be vejo q̃ naõ he propriamente imperativo, mas por ter com elle alguma semelhança, o pus neste lugar (ESTEVÃO, 1640, p. 34 v).

Na maioria dos casos Estêvão empenha-se na temática discursiva na parte da gramática "Syntaxis" (ESTEVÃO, 1640, p. 82 v, 83-83 v, 106-106 v). Esta amplificada compreensão da sintaxe, não típica da época estudada, parece manifestar que se traceja a compreensão mais alargada do objeto da descrição gramatical: começa a conceber-se a necessidade de incluir na descrição linguística não só a exposição do sistema linguístico (vários níveis dela), mas também funcionamento das unidades linguísticas na fala, adivinhando a compreensão

[7] Estêvão vacila na escolha do termo.

da sintaxe como o nível do sistema gramatical no qual se forma a fala coerente, cuja unidade comunicativa é oração / enunciação.

Como vemos, as gramáticas de Figueira e Estêvão demonstram sensíveis modificações do cânone ligadas à atenção à problemática comunicativa funcional.

3. A problemática do discurso nas gramáticas estudadas

É impressionante a quantidade de meios discursivos, apresentados nas gramáticas de Figueira e Estêvão. O espectro desta temática nas suas obras é bastante vasto.

Os monumentos missionários refletem características importantes de dois registros comunicativos da fala, voluntivo e reativo, apresentam meios de reação verbal que manifestam força ilocutiva.

Presta-se uma grande atenção para a organização do discurso dialogal. Na gramática de Figueira achamos listas de marcadores de acordo, confirmação:

> [Adverbios] Affirmativos. Pá, Sim do homem somente. Hẽhẽ, Sim, da molher, & tambem do homem. Anhè, l, Ayé, Anheraú, Assi he. <...> Anhereâ, l, anheracoreã, Dos homẽs somente. Assi he. Anhereĩ, l, Anheracoreĩ, Das molheres somente. Assi he. Emonà, Emonaraca. Dessa maneira (FIGUEIRA, 1621, p. 72 v). Niã, he hũa confirmação do que se diz, ut Açoniã, Vado igitur (FIGUEIRA, 1621, p. 78),

bem como de discordo, desgosto:

> [Adverbios] Negativos. Aàn, Aàni <...>, Não. Aanireá, Dos homẽs sos. Aani rĩ. Das molheres. Naõ he assi. Eám, l, Eámae, Naõ, das molheres sos. Erìma, Não. Absit. Aanangai, De nenhũa maneira, l, Aanì. Aangatutenhé, De nenhũa maneira. Anheraupé, l, Manheraupê, He zõbaria (FIGUEIRA, 1621, p. 72 v). Angaí, Negação, como dissemos, De nenhũa maneira. Ajuntase sempre com estoutra. Aáni, ut Aànangai, De nenhum modo: por nenhũa via. Ajũtase tambem a qualquer verbo negativo, ut Noçoangai, nunca elle foi, ou não foi ninguem. Naipotárangái, de nenhũa maneira quero (FIGUEIRA, 1621, p. 79 v).

Estêvão demonstra meios de exprimir acordo, confirmação, apresentando conjunção, interjeição como partes do discurso.

> De athaua se uza tambem quando alguẽ vay dizendo algũa couza & o que ouve replica, & tornando lhe a dar rezaõ que lhe contenta ou conversa, dis o que ouvia

> he athauã, que quer dizer isso si, deste modo si. <...> A aspiraçaõ hu, interdentes he de quem vay confirmando, & assentindo ao que se lhe vay dizendo (ESTEVÃO, 1640, p. 76-77).

Na parte da *Syntaxis* o gramático dá réplicas-reacções com o significado de discordo.

> o que esta ouvindo a outrẽ algũa couza de q̃ não gosta por ser ameassa, ou ronqua, ou quãdo lhe responde cõ algũ de sabor, diz itulenchi ma? any cai nã? tudo isto he o que tendes pera fazer, ou dizer, não tendes mais nada. (ESTEVÃO, 1640, p. 83 v).

Vemos exemplos de marcadores do final da enunciação:

> quando hũ vai contando algũa couza, acabando diz, itulenchi, anny cai nã, ou itulychi matu, ou itulochi paicu, ou itulichi qhabata, que vẽ formar o sentido da lingoagẽ tenho dito naõ tenho mais que dizer (ESTEVÃO, 1640, p. 83-83 v),

meios de incitação de enunciado (acto locutivo), entre os quais orações imterrogativas:

> Tari pronunciado por sy so, depois de hũ ouvir algũa couza que outro vay dizendo lhe responde como faxemos no latim cõ ergo ut tari tuca quite dissara? pois vos que cuidaveis: do qual tari uzaõ tambem por sy so, quãdo algũa pessoa esta esperando por outra que foi saber de algũa couza, aquelle depois de chegar lhe dis o q̃ estava esperando tari? que he o mesmo que dizer; pois que temos? como passou? que vay por la? (ESTEVÃO, 1640, p. 77-77 v).

O autor da gramática de canarim / concani dá exemplos de sinais de comunicação de retorno, ou seja, réplicas-interjeições que servem para manter o contacto: "Ou, he de quẽ responde, a quẽ o chamaõ, ã, de quẽ responde perguntando, por naõ ouvir, ou entender bem" (ESTEVÃO, 1640, p. 77 v).

Os missionários apresentam marcadores de significados modais. Na gramática de Figueira expõem-se meios de provocar, permitir a acção, de exprimir a ordem, o pedido, a exigência:

> [Adverbios] Incitativos. Sing. Nẽi. Plur. Pẽi, l, Penẽi. Hora fus, applicaivos. Keremé. Depressa fazei. Coriteì, Depressa, çogo, Ainda agora. Nẽibé, Outra vez tornai a fazer. Prohibitivos. Aujè, Aujeranhè, Basta já. Nanho, Nanhoranhè, Basta. Aàni, Aanìã, Isso não. Aanumè. Naõ seja assi. Eteumé, Guarte não faças. Peteumé

<...> plur. Não façais vos. Touneranhe, Esperemos mais <...>. Eitenheumo <...>, Pera que não aconteça. <...> Teinhe, Deixa isso; cessa de fazer. [Adverbios] Permissivos. Neĩ Aujebète, Seja embora. Yepê, Seja, mas debalde. Yepe aço, irei debalde. Teinhè, Deixao fazer (FIGUEIRA, 1621, p. 73-73 v),

ou, pelo contrário, de proibir a acção:

Notese que de duas maneiras mandamos a alguem que não faça algũa cousa polo Imperativo, Eimonhangume, não faças, ou pola segunda pessoa do presente do Indicativo, Nderemonhang-i; & este segundo modo tem força de ameaça, ou grande cautella, significãdo haver grande perigo na cousa que se proibe, ut Guarte, não faças; Nderemonháng-i. Nderári, guarte não cayas (FIGUEIRA, 1621, p. 50 v-51).

Estêvão descreve os meios de incentivar uma acção, de exprimir um pedido, mandato, permissão.

Quando se falla mandando com persuasaõ & rogos <...>, ut hie velle tumi amacã raqhuche: hea vagta he tuue hati dhãru che, esta vez aveis de tomar este negocio entre maõs (ESTEVÃO, 1640, 34 v). Quando na oraçaõ dizemos traxei outro vinho, ou agoa, ou qualquer couza semelhante, se mandamos trazer mais alem doutro ja trazido, ha se de uzar do adjectivo, anniyccu, i, a, & tambẽ de agallo, y, e, ou Choddu, i, a, & adicu, i, a, inda que anniyccu, i, a, serve tambe pera dizer trazei doutra casta, ou feiçaõ, ou tambẽ para mandar trazer quando se bebeo o vinho, ou agoa, ou acabou algũa outra couza, & se manda trazer de novo uzase de anniyccu, i, a (ESTEVÃO, 1640, p. 82 v).

O gramático apresenta meios da apreciação negativa da atividade do interlocutor, que servem para provocar a recusa da ação. A explicação do emprego de uma "aspiração" usada com estes fins é acompanhada de amostra de meios articulatórios ou não verbais de exprimir a atitude negativa.

Esta aspiraçaõ ha se repete, duas, ou tres vezes juntas com ĩmpito, contra aquelle que quer dar noutrẽ, ou fazer algũa couza mal feita, como reprendimento, & estranhandolhe o mal que quer fazer pera q̃ o naõ faça. A mesma aspiraçaõ, hũ, tambẽ entre dentes serve as vezes pera mostrar afastamento, & aborrecimento dalggũa couza que se lhe diz, ou faz (ESTEVÃO, 1640, p. 77). tari repetido se uza per modo de ronqua; quando hũ vay porfiando, & outro refutando, aquelle que pareçe vay de vencida, diz no cabo, com impeto tari, tari, q̃ he o mesmo q̃ dizer, vos que cuidaveis, que vos parecia? (ESTEVÃO, 1640, p. 106-106 v).

Os missionários indicam meios de expressividade. Figueira escreve dos formantes que dão "energia a algũas palavras" e da reduplicação.

> A, com til, ã, da ènergia a algũas palavras: ut Açoã, Eisme vou. Aãniã, Aãriã, isso não. Guarda. <...> Aúb, significa defeito, ou má vontade na acçâo. Açoaub, vou, mas de má vontade. Acepiacäúb, desejo ver, tenho saudades de alguem. <...> E se o verbo atraz se repete, tem mais força: ut Aço açoaub, folgo que vou <...> ¶ Quando se repete a diçao, significa grande desejo. Açoauaub, vou com grande desejo, & pressa. <...> Çoer, Ndoer, Xoer. <...> significaõ a mesma frequencia na acçaõ dalgũa pessoa. <...> A estas se ajunta tambem às vezes Ya, ou Yabì, & significão com muito mais efficacia, ut Denhemoyrondoeriabi, Sois mui pichoso e rabugento. ¶ Tambem Amanoçuer, quasi que ouvera de morrer. Aaríxuer, ouvera de cair quasi (FIGUEIRA, 1621, p. 74 v-76).

Estêvão aponta a reduplicação de pronomes como um instrumentos de expressividade.

> uzaõ de dous Dativos que tẽ a mesma significaçaõ de hu, mas so tẽ mais algũ encarecimento, & efficacia no dizer, ut maca Padrica tu dy nãssi, ou maca Bapacatu many nãssi, naõ fazeis cazo de mi que sou vosso pay (ESTÊVÃO, 1640, p. 23).

Atribui o papel da expressividade à ênfase, à partícula che e à "letra" ĩ.

> A particula ,che, se acresçenta ao cabo de algũa diçaõ pera mayor emphasis, ut yecuchi huso naõ mais, cainchi nã, nada nada, fadha vlaitachi assa, naõ faz senaõ falar. <...> Esta letra ,ĩ, se acresçenta aos nomes, & pronomes, & segnifica nos affirmativos tambem, & nos negativos nẽ, ut Pedrui. Pedro tambem. A miĩ, nos tambẽ. Tucay. A ty tambem. Em negativo, yecui nã, nem hũ so; & por que esta particula tem algũa semelhança de, chi, easse de ter tento, q̃ naõ se troquem por que se muda o sentido; por que, yecuchi nã, quer dizer naõ ouve so .B. ouve mais que hũ, & yecui nã, quer dizer que nẽ hũ so ouve (ESTÊVÃO, 1640, 106 v-107).

O gramático escreve sobre o emprego de diminutivos e da reduplicação deles nesta função.

> Ha nesta lingua deminutivos que se fazẽ de algũs adjectivos aos quaes redobrando as primeiras duas syllabas ficaõ diminutivos, ut dhaculo, y, ẽ, quer dizer couza piquena, & dakhu dhakuhlo, y, ẽ, quer dizer couza pequenina, tanulo, y, ẽ, quer dizer couza tenra de crianças, Tanutanulo, y, ẽ, quer dizer couza muito tenrinha, idulo, y, ẽ, quer dizer couza pequenina, iduidulo , y, ẽ, quer dizer couza muyto pequenina [ESTÊVÃO, 1640, p. 81 v].

Os missionários expõem marcadores que mostram a atitude (apreciação positiva e negativa) para com o interlocutor ou para com o tema de comunicacão.

> [Adverbios] Laudativos. Ycatú <...>, Muito bem. Matuetè <...> Està muy bẽ feito. Yâ, Yamurû, Folgo que lhe aconteceo mal. Aeboê, Mui a proposito. <...> Naetè <...> Grandemente (FIGUEIRA, 1621, p. 73 v-74).
> tambem por desprezo, & fanfaronia [se uza quito, y, e], diz hũ ao outro, a que despreza, tu quito vlaunca, & que sois vos pera falar (ESTEVÃO, 1640, p. 82 v–83).

As gramáticas missionárias demonstram meios de características sociais dos participantes da comunicação.

Anchieta descreve, de acordo com as relações familiares e sociais dos comunicantes, variação do uso dos possessivos nas frases apelativas.

> Algũs outros nomes ha que <...> tem subintellecto o adjectivo meus em todos os casos, ut Aì, minha mãy. O macho chama à irmã peĩ, guaupíra, minha irmã, e a minha sobrinha itô, titô, guaitô <...> , a irmã ao irmão, aĩ, guaitâ <...>, o pai e mãi ao filho macho piâ <...> Todos os mais maxime vocando nunca se poem sem o adjectivo meus, noster expresso, ut pai, mestre, tio, mãy, &c. xèrûb, xemboeçára, xètutir, xecîg, &c. <...> O senhor, o pay, o mestre, &c. fas, dizem, Acêjára, o senhor de homem, & não jára somente, senão quando de si mesmo são absolutos. <...> Isto ha lugar onde é como possessio rei, ut patet exemplis: meu senhor, meu mestre; porque onde isto não ha, absolute se poem como o ladrão, mondâ, o mao, Angaipába, o fugidor, Canbẽbóra (ANCHIETA, 1595, p. 14 v-15).

Figueira exibe meios de refletir o gênero dos comunicantes. Indicam formas admissíveis na fala de homens ou de mulheres, bem como formas não marcadas.

> Todos os mais vocativos <...> se denotaõ com esta particula Gui, l, Gue, que he o mesmo, que O, no Portugues; <...> Xerubgué. As molheres porêm em lugar de Guì, ou Gué, dizem Iú, ou Ió, Xe cyg jú, ò minha mãy (FIGUEIRA, 1621, p. 6).
> [Adverbios] Affirmativos. Pá, Sim do homem somente. Hẽhẽ, Sim, da molher, & tambem do homem. Anhè, l, Aié, Anheraú, Assi he. <...> Anhereâ, l, Anheracoreã, Dos homẽs somente. Assi he. Anhereĩ, l, Anheracoreĩ, Das molheres somente. Assi he. Emonà, Emonàracó. Dessa maneira. [Adverbios] negativos. Aàn, Aàni <...>, Não. Aánireá, Dos homẽs sos. Aáni ri. Das molheres . Naõ he assi. Eám, l, Eámae, Naõ, das molheres sós. Erìma, Não. Absit. <...> De algũas dições, que sos per si naõ significão <...> Cà) Dos homẽs somente. Quig) das molheres sómente. Estas duas syllabas denotão resoluçaõ, ou determinaçaõ de fazer algũa cousa.

> Acò ca, Querome ir. Commumente se lhe ajunta dantes, Ne, ou Pe. Açone ca, Açopecâ, diz o homem; Açonequig, diz a molher (FIGUEIRA, 1621, p. 72-75 v).

Estevão demonstra a variação do uso de partículas vocativas, ou interjeições, dependente da posição social de comunicantes.

> Nõ: seja junta aos vocat. do Pl., ut Mannussano, o homẽs. Gheddeano. o mininos. Taõbẽ se ajũta ao vocat. sing. por causa de honra: como sennaino; sõr mestre. Padrino sõr Padre. <...> re, senaõ are <...> serve tambẽ particula de Reprẽder, ou mostraa sentimento ou agastamento <...>. Quando referimos pessoas mui graves, & authorizadas na oraçaõ uzamos de hũa particula, sri, ut sry IESU suami o senhor IESU. Aho serve pera quando falamos cõ gente muyto grave, & se acrescenta ao ga, aho, ga, suamino, tambẽ pera muita mais honra, & gente mais grave, se acrescenta ao, ga alem do aho, hũa particula, zi, a qual se poẽ as vezes cõ ga, & as vezes se elle, ut aho zi suamia, ola meu senhor <...>.A gente baixa, em lugar de todas estas interjeiçoẽs de chamar uzaõ entre sy pera chamar da particula, ou letra, o, ut o Francisca o Francisco (ESTÊVÃO, 1640, p. 16-16 v).

A temática comunicativa presente na gramática da língua portuguesa como estrangeira[8] de B. Pereira é mais escassa do que nas obras de Figueira e Estêvão, mas esse monumento também comprova que na linguística da época se forma o entendimento da importância dos assuntos do discurso. Explicitando a necessidade de criar a gramática de português para estrangeiros B. Pereira tem em consideração o ensino prático da língua com os fins de comunicar em várias situações relacionadas com a catequização de habitantes das terras descobertas ou com o comércio.

> Eo, quo semper exarsi meæ nationes amore dolebam vehementer quòd cum omnes ferè Europæ nationis habuerunt dictionaria satis locupletia, sola natio Lusitana, quæ nulli sive literarum, sive armorum exercitiis fecunda est, proindéque nostra lingua quæ fanè vocabulorum opulentissima est, non sine decore inops reputaretur. Cùm verò in me patriæ amor, <...> quiescere, haberéque commercium cum omni natione quæ sub coelo est, <...> vehementèr dolui carere Lusitanos arte, qua suam linguam exteris addiscendam proponant. <...> ex facilitate addiscendæ nostræ linguæ, ut exteri, sive mercatores suis opibus nos ditent, & nostris ditentur, sive concionatores pervadant usque ad fines Orbis, seu Lusitani imperij, ubi nationes barbaras veris Evangelij divitiis locupletent (PEREIRA, 1672, p. ã6-ã6v).

---

8 É por isso que a gramática, escrita em latim, tem alguns elementos da gramática comparada (entre português e latim, às vezes, entre portuês e italiano).

A comparação de três monumentos – a gramática de português para estrangeiros, escrita em latim e criada para ensinar a comunicar, de B. Pereira; a gramática portuguesa escrita para louvar e fixar o vernáculo, destinada predominantemente a portugueses, de Barros; o *Methodo grammatical para todas as linguas*, gramática escolar que descreve paralelamente duas línguas, predestinada para o ensino do latim, de Roboredo – revela certas diferenças destas obras determinadas por diferentes atitudes dos seus autores à problemática pragmático-discursiva. B. Pereira, que segue a classificação tradicional de advérbios, próxima à classificação de Barros, dá muito maior número de exemplos portugueses. Enquanto Barros exemplifica 2 advérbios de afirmar (*certo*, *sy*) e 2 de negar (*nam*, *nem*), Pereira explana 8 (*Assim he*, *Sim*, *Aozadas*, *Certamente*, *De veras*, *na verdade*, *Convem a saber*, *verdadeyramente*) e 9 (*Nam*, *ainda nam*, *De nenhum modo*, *Em nenhuma maneyra*, *Nomays*, *Nada menos*, *Nada*, *Tampouco*, *Nunca jamays*), respetivamente.

Roboredo, como sublinham C. Assunção e G. Fernandes (ASSUNÇÃO, FERNANDES, 2007, p. LXXIII), não acha necessário, com poucas exclusões, exibir análogos portugueses de advérdios latinos: "advérbios de acção exterior" e "advérbios de acção e paixão"[9] usadas para perguntar, responder, afirmar, negar, mostrar, duvidar (ROBOREDO, 1619, p. 194-196). B. Pereira, pelo contrário, expõe um grande número de advérbios, pronomes, interjeições e várias construções[10] que se usam em português nas funções indicadas, acompanhando-os com os análogos latinos. Este facto comprova que o autor da gramática do português como língua estrangeira reconhece a importência da temática comunicativa.

> Sunt & alia adverbiorum genera quibus indicamus nostros affectus, & significamus varias actiones, v.g. adverbia optandi *Ose!* Osi! *Oxala*! utinam, *o quem me dera*! O utinam. *Praz a Deos*, velit Deus, placeat Deo! Affirmandi: *Assim he* sic res se habit, *Sim* ita, etiam, *Aozadas* maximè, *Certamente* certè, *De veras, ou na verdade* quidem, *Convem a saber* scilicet, *verdadeyramente* sane, profecto. Adverbia negandi sunt *Nam* non, *ainda nam* nondum, *De nenhum modo* nullo modo, *Em nenhuma maneyra* Nequaquam, *Nomays* Non amplius, *Nada menos* nihil minus, *Nada* nihil, *Tampouco* haud, *Nunca jamays* haudquaquam <…> Adverbia demonstrandi *Exaqui* ecce, *Alem disto* insuper, *Vedes aqui* En, Ecce, *Finalmente* tandem, *Por derradeyro* denique, *Dali adiante* ex tunc, *Desque* ex quo, *Eylo aqui* Ecce. Adverbia dubitandi, *Por ventura* forsan, *A caso* forsitan,

[9] Interjeições também estão incluídos nesta descrição.

[10] Em conformidade com a tradição, Pereira atribui-os a advérbios.

> *Pode ser que* fortassis*, Quiça*, *ou Quiçays* forte. Adverbia interrogandi, *Como?* quare, *Porque rezam?* Quid ita, *A que proposito?* Cur, *Paraque?* ad quid, *Que?* Quid. (PEREIRA, 1672, p. 178-180).

Ressaltando particularidades da etiqueta conversacional portuguesa, Pereira apresenta o funcionamento do sistema de pronomes e de substitutos pronominais que indicam o interlocutor – formas de tratamento: tu, vós, Vossa Merce, Senhor, Senhoria, Excellencia, Vossa Alteza, &c. (PEREIRA, 1672, p. 37-38).

Conclusão

As inovações socioculturais e sociolinguísticos da época dos Descobrimentos condicionaram a atenção a língas vivas, tanto às especificidades dos seus sistemas, como ao seu funcionamento. Uma das importantes características da linguística da época é o fortalecimento da atenção à problemática da fala, à modalidade oral. É refletida em dois tipos de gramáticas: nas obras que fixam a norma de vernáculos e nas gramáticas que ensinam línguas estrangeiras (vivas).

Os autores das gramáticas dos séculos XVI e XVII, criadas para ensinar a comunicação exitosa em língua estrangeira, excedendo os limites da apresentação deste tema nas gramáticas desde a Antiguidade (principalmentem na descrição de advérbios), tocam, no nível empírico, alguns aspectos importantíssimos da problemática funcional comunicativa (discursiva). Em primeiro lugar isso se realiza nas descrições de línguas "exóticas", mas nota-se também na primeira gramática de português como língua estrangeira. Reunindo a atenção a semântica e pragmática a alguns aspectos da sintaxe (superando o nível da oração e subindo ao nível do diálogo), os gramáticos apresentam (no nível enpírico, claro) uns aspectos básicos da teoria dos atos da fala: dum concreto ato da fala, realizado pelo falante numa concreta situação comunicativa, dirigido a um concreto destinatário, e do objetivo ilocutivo deste ato da fala. Nas obras de J. de Anchieta, L. Figueira, T. Estêvão e B. Pereira estão presentes meios de organização da fala dialogal, meios de expressividade, marcadores que mostram a atitude para com o interlocutor ou para com o tema de comunicacão, meios de características sociais dos participantes da comunicação.

O paralelismo do interesse pela problemática do discurso entre os missionários e B. Pereira não é casual e explica-se pelos objetivos parecidos destas obras. São as gramáticas destinadas a ensinar uma língua estrangeira para assegurar aos seus destinatários o domínio de língua suficiente para a

comunicação exitosa em quaisquer situações reais. De um lado, isto difere as obras dos missionários e de Pereira das gramáticas que codificam o vernáculo e se destinam ao falante nativo que não precisa aprender os meios discursivos: ele domina-os perfeitamente. Do outro lado, as gramáticas das línguas "exóticas" e do português como língua estrangeira diferem dos manuais do latim: embora o estudo dele vise, naquela época, a possibilidade da comunicação oral, esta se realiza em poucas situações bastante estandartes que exigem um conhecimento de meios comunicativos limitados, típicos de poucos estilos funcionais. Só os autores das gramáticas que ensinam a contactar com vários grupos sociais, falar em situações comunicativas mais variadas, devem atender á temática do discurso.

A tarefa de ensinar a comunicação leva a sensíveis modificações do cânone da descrição gramatical nas obras missionárias.

É reconhecida pelos historiógrafos a pertinência das gramáticas missionárias para a formação das ideias da gramática universal e da tipologia. Mas, além disso, a significância das gramáticas destinadas ao ensino de falar línguas estrangeiras vivas, predominantemente dos monumentos da linguística missionária, consiste no início do trabalho prático na área da gramática funcional comunicativa. Os dois modos estão no âmbito das inovações da época anterior a Port-Royale, que é uma etapa crucial da consolidação da linguística como ciência madura. Isso determina o lugar das gramáticas analisadas na história do pensamento linguístico.

Referências bibliográficas

ALTMAN, Cristina. A descrição das líguas 'exóticas' e a tarefa de escrever a história da linguística. In: Revista da ABRALIN, 10 (3), 2011, p. 209-230.

ALTMAN, Cristina. As Gramáticas das 'Línguas Gerais' Sul-Americanas como um Capítulo da Historiografi a Linguística Ocidental. In: Actas del I Congreso Internacional de la Sociedad Española de Historiografía Linguística. Madrid: Arco Libros, 1997, p.151-160.

ALTMAN, Cristina. As línguas gerais sul-americanas e a empresa missionária: linguagem e representação nos séculos XVI e XVII. In: Línguas gerais: política lingüística e catequese na América do Sul no período colonial. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2003, p. 57-83.

ÁLVARES, Manuel. Emmanuelis Alvari […] grammatica libri tres. Olyssipone: Ioannes Barrerius, 1572.

ANCHIETA, José de. Arte de grammatica da lingua mais usada na costa do brasil […]. Coimbra: Antonio de Mariz, 1595.

ASSUNÇÃO, Carlos da Costa; FERNANDES, Gonçalo. Amaro de Roboredo, gramático e pedagogo português seiscentista, pioneiro na didáctica das línguas e nos estudos linguísticos. Estudo introdutório. In: ROBOREDO, Amaro (1619). Methodo grammatical para todas as linguas (edição facsimilada). Edição: Centro de Estudos em Letras Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. Braga: Barbosa & Xavier, Lda. – Artes Graficas, 2007, p. XI-CII. (Colecção Linguística 1).

BARROS, João de. Grammatica da lingua portuguesa. Dialogo em louvor da nossa linguagem. Olyssipone: Apud Lodovicum Rotorigiũ, 1540.

BATISTA, Ronaldo de Oliveira. Descrição de línguas indígenas em gramáticas missionárias do Brasil colonial. In: DELTA, 21 (1), 2005, p. 121-147.

BUESCU, Maria Leonor Carvalhão. O estudo das línguas exóticas no século XVI. Lisboa: Instituo de Cultura e Língua Portuguesa & Ministério da Educação, 1983.

ESTÊVÃO, Tomás. Arte da lingoa Canarim […]. Rachol: Collegio de S. Ignacio da Companhia de Jesu, 1640.

FERNANDES, Gonçalo. A Ianua Linguarum dos Jesuítas Irlandeses (Salamanca, 1611) e a Porta de Línguas de Amaro de Roboredo (Lisboa, 1623) In: Boletim de Estudos Clássicos. T. 42, 2004, p. 165-181.

FERNANDES, Gonçalo. Amaro de Roboredo, um Pioneiro nos Estudos Linguísticos e na Didáctica das Línguas. Tese de Doutoramento. Vila Real: UTAD, 2002.

FERNANDES, Gonçalo. As gramáticas do portugués de Fernão de Oliveira (1536) e de Bento Pereira (1672). In: Confluência, 33 e 34: Revista do Instituto da Língua Portuguesa, 2007, p. 127-141.

FIGUEIRA, Luis. Arte da lingua brasilica. […]. Lisboa: Manuel da Silva, (1621?).

FIGUEIRA, Luis. Arte de grammatica da lingua brasilica. […]. Lisboa: Miguel Deslandes, 1687.

FONSECA, Maria do Céu. Historiografia lingüística portuguesa e missionária. Proposições e Posposições no Século XVII. Lisboa: Edições Colibri, 2006.

GONÇALVES, Maria Filomena. Treinta años de Historiografía Lingüística del portugués. In: Actas del XXXV Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística. León: Universidad de León, Dpto. de Filología Hispánica y Clásica. 2006, p. 732-753.

HERNÁNDEZ, Carlos Sacristán. Los relatores discursivos en el Arte de la lengua mexicana de H. Carochi. In: Las gramáticas misioneras de tradición hispánica (siglos XVI-XVII). Bajo la dirección de Otto Swartjes. Amsterdam/Atlanta: Rodopi, 2000, p. 17-27.

KOSSARIK, Marina A. A obra de Amaro de Roboredo. Questões de historiografia linguística portuguesa. In: ROBOREDO, Amaro de. Methodo Grammatical para todas as Linguas. Ed. de Marina A. Kossarik. Lisboa: Imprensa nacional-Casa da Moeda, 2002, p. 7-63. (Filologia portuguesa).

KOSSARIK, Marina A. Universalização de conceitos linguísticos como etapa da consolidação da ciência – contribuição dos fiilólogos portugueses. In: Confluência, 49: Instituto de Língua Portuguesa, 2015, p. 162-200.

KOSSARIK, Marina. A tradição portuguesa no contexto da linguística europeia. In: HEAD, Brian F.; TEIXEIRA, José; LEMOS, Aida Sampaio; BARROS, Anabela Leal de; PEREIRA, António (orgs.). História da Língua e História da Gramática. Actas do Encontro. Braga: Universidade do Minho, 2002, p. 181-203. (Colecção Poliedro 11).

KOSSARIK, Marina. Early Portuguese treatises and the case of scientific paradigms. Interparadigmatic periods and the two hyperparadigms in linguistic history. In: ASSUNÇÃO, Carlos da Costa; FERNANDES, Gonçalo; KEMMLER, Rolf (eds.): Tradition and Innovation in the History of Linguistics: Contributions from the 13th International Conference on the History of the Language Sciences (ICHoLS XIII), Vila Real, 25–29 August 2014. Münster: Nodus Publikationen, 2016, p. 176-185.

KOSSÁRIK, Marina. Monumentos Linguísticos Portugueses dos Séculos XVI e XVII. In: Confluência, 25 e 26: Instituto de Língua Portuguesa, 2003, p. 93-174.

KOSSÁRIK, Marina. Questões de fala nas obras linguísticas portuguesas dos séculos XVI e XVII. In: Veredas, Revista da Associação Internacional de Lusitanistas, Revista de publicação anual, № 4, Porto: Fundação Eng. António de Almeida, 2001, p. 295-320.

LANCELOT, Claude, ARNAULD, Antoine. Grammaire generale et raisonnée de Port-Royal […] Paris: Hachette, 1846.

OLIVEIRA, Fernão de. Grammatica da lingoagem portuguesa. Lisboa: Germam Galhardo, 1536.

PEREIRA, Bento. Ars grammaticae pro lingua Lusitana addiscenda latino idiomate. Lugduni: Laurentius Anisson, 1672.

PEREIRA, Frutuoso. 1643. Arte de grammatica latina […]. Lisboa: Lourenço de Anueres.

PONCE DE LEÓN Romeo, Rogelio. Fuentes españolas en la primera gramática latina de Amaro de Roboredo. In: Gramma-Temas 3: España y Portugal en la tradición gramatical, León, ed. por Marina Maqueira; María Dolores Martínez Gavilán. León, España: Universidad de León, Centro de Estudios Metodológicos e Interdisciplinares, 2008, p. 239-265. (Colección Contextos 18).

PONCE DE LEÓN Romeo, Rogelio. Gramaticografia e lexicografia em Portugal durante o século XVI: do Latim ao Português. Limite: Revista de Estudios Portugueses y de la Lusofonía 3, 2009, p. 45-65.

PONCE DE LEÓN Romeo, Rogelio. La pedagogía del latín en Portugal durante la primera mitad del siglo XVII: cuatro gramáticos lusitanos. In: Cuadernos de filología clásica: Estudios latinos 10, 1996, p. 217-228.

PONCE DE LEÓN Romeo, Rogelio; ASSUNÇÃO, Carlos da Costa; FERNANDES, Gonçalo. A Arte de Grammatica de Pedro Sánchez. Estudo introdutório. In: SÁNCHEZ, Pedro. Arte de Grammatica, pera em breve saber latim (edição facsimilada). Edição: Centro de Estudos em Letras Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. Braga: Barbosa & Xavier, Lda. – Artes Graficas, 2008, p. XI-XLIII. (Colecção Linguística 3).

ROBOREDO, Amaro de. Grammatica latina de Amaro de Roboredo mais breve e fácil que as publicadas até agora na qual precedem os exemplos aas regras […]. Lisboa: Antonio Alvares, 1625.

ROBOREDO, Amaro de. Methodo grammatical para todas as linguas […]. Lisboa: Pedro Graesbeeck, 1619.

ROBOREDO, Amaro de. Methodo Grammatical para todas as Linguas. Ed. de Marina A. Kossarik. Lisboa: Imprensa nacional-Casa da Moeda, 2002. (Filologia portuguesa).

ROBOREDO, Amaro. Methodo grammatical para todas as linguas (edição facsimilada). Edição: Centro de Estudos em Letras Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. Braga: Barbosa & Xavier, Lda. – Artes Graficas, 2007. (Colecção Linguística 1).

ROSA, Maria Carlota. Línguas bárbaras e peregrinas do Novo Mundo segundo os gramáticos jesuítas: uma concepção de universalidade no estudo de línguas estrangeiras. In: Revista de Estudos da Linguagem, Belo Horizonte, 6.2, 1997, p. 97-149.

SANCHEZ, Francisco. Francisci Sanctii Brocensis […] Minerva: seu de causis linguae latinae. Salmanticae: Renaut, 1587.

SANCHEZ, Francisco. Verae breuesque grammatices latinae institutiones. Salmanticæ, 1595.

SÁNCHEZ, Pedro. Arte de Grammatica, pera em breve saber latim (edição facsimilada). Edição: Centro de Estudos em Letras Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. Braga: Barbosa & Xavier, Lda. – Artes Graficas, 2008. (Colecção Linguística 3)

SOUSA, Máximo de. Instituitiones tum lucide, tum compendiose, latinarum literarum, tradite dialogo […]. Coimbra: Caenobium Dive Crucis, 1535.

SWIGGERS, Pierre. Histoire de la pensée linguistique. Analyse du langage et réflexion linguistique dans la culture occidentale, de l'Antiquité au XIXe siècle. Presses Universitaires de France (PUF), 1997.

TÁVORA, Francisco de. Grammatica hebraea novissime <…>. Conimbricae: Apud Ioanem Aluarum, 1566.

WINKLER, Pierre. The Birth of Functional Grammar in the 'Austronesian School' of Missionary Linguistics. In: ZWARTJES, Otto; JAMES, Gregory; RIDRUEJO Alonso, Emilio (eds.). Lingüística Misionera III. Vol. 111: Morphology and Syntax. Selected papers from the Third and Fourth International Conferences on Missionary Linguistics, Hong Kong/Macau, 12-15 March 2005, Valladolid, 8-11 March 2006. John Benjamins Publishing, 2007, p. 329-344.

ZWARTJES, Otto. Portuguese missionary grammars in Asia, Africa and Brazil, 1550-1800. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins Publishing, 2011. (Amsterdam studies in the theory and history of linguistic science III; Studies in the history of the language sciences 117).

ZWARTJES, Otto. The description of the indigenous languages of Portuguese America by the jesuits during the colonial period: The impact of the Latin grammar of Manuel Álvares. In: Historiographia linguistica, 29 (1-2), 2002, p. 19-70.

ZWARTJES, Otto. The Historiography of Missionary Linguistics. Present state and further research opportunities. In: Historiographia Linguistica XXXIX, 2/3: John Benjamins Publishing, 2012, p. 185-242.

ZWARTJES, Otto; ALTMAN, Cristina. Missionary Linguistics II: Linguística Misionera II. Orthography and Phonology. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins, 2005.

ZWARTJES, Otto; HOVDHAUGEN, Even (eds.). Missionary linguistics I: Lingüística misionera I: selected papers from the First International Conference on Missionary Linguistics. Oslo, 2003. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins Publishing, 2004.

ZWARTJES, Otto; JAMES, Gregory; RIDRUEJO Alonso, Emilio (eds.). Lingüística Misionera III. Vol. 111: Morphology and Syntax. Selected papers

from the Third and Fourth International Conferences on Missionary Linguistics, Hong Kong/Macau, 12-15 March 2005, Valladolid, 8-11 March 2006. John Benjamins Publishing, 2007.

КОСАРИК, Марина. К проблеме традиции и инновации в истории языкознания. Ренессансная и современная лингвистические парадигмы – связь эпох. In: Вестник МГУ. Серия 9. Филология 5, 1995, p. 104-116. [KOSSARIK, Marina. On the problem of tradition and innovation in the history of linguistic studies. Renaissance and contemporary linguistic paradigms: two epocs' bondage. In: Moscow State University Bulletin. Series 9. Philology 5, 1995, p. 104-116].

КОСАРИК, Марина. Описание языковой системы в ранних лингвистических памятниках Португалии. Т. I. Фонетика. Морфемика. Морфология именных частей речи. Москва: МАКС Пресс, 2013. [KOSSARIK, Marina. The description of language system in early Portuguese treatises on language. Vol. I. Phonetics. Morphemics. Morphology of Nominal Parts of Speech. Moscow: MAKS Press, 2013].

КОСАРИК, Марина. Социолингвистическая проблематика в ранних португальских сочинениях о языке. Москва: МАКС Пресс, 2013. [KOSSARIK, Marina. Renaissance Portuguese treatises on language: sociolinguistic aspects. Moscow: MAKS Press, 2013].

Recebido em 10 de junho de 2016.
Aceito em 30 de setembro de 2016.

A concepção de aula como acontecimento e as práticas de multiletramento: um discurso pedagógico polêmico

The as event class design and practices multiletramento: a speech educational controversial

Silvane Aparecida Freitas
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
silvaneafreitas@hotmail.com

Neide Araujo Castilho Teno
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
cteno@uol.com.br

Sandra Noeli Rezende de Oliveira Barboza
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
noelifer70@yahoo.com.br

RESUMO:
O objetivo deste artigo é realizar um estudo teórico acerca da concepção de aula como acontecimento e a relação com a Pedagogia dos Multiletramentos, propondo uma reflexão acerca do discurso pedagógico. Dessa relação emerge um discurso polêmico, envolvendo professores e alunos como interlocutores, produtores e coprodutores de seus discursos, dentro e fora das salas de aula. Como metodologia de pesquisa, recorremos à pesquisa explanatória de cunho bibliográfico com teóricos como: Bakhtin (1996), Geraldi (2015), Rojo (2012), Orlandi (1996) e outros. Nessa perspectiva a reflexão sobre a aula torna-se uma possibilidade de discussão das novas práticas pedagógicas, de Língua Portuguesa no Ensino Médio.

PALAVRAS-CHAVE: discurso pedagógico polêmico; acontecimento; multiletramentos;

ABASTACT:
The purpose of this article is a theoretical study on the design class as an event and the relationship with the Pedagogy of multiliteracies, proposing a reflection on the pedagogical discourse. This relationship emerges a controversial speech, involving teachers and students as actors, producers and co-producers of his speeches inside and outside the classroom. As research methodology, we used the explanatory research lite-

rature with theoretical nature as Bakhtin (1996), Geraldi (2015), Rojo (2012), Orlandi (1996) and others. In this perspective the reflection on the class becomes a possibility for discussion of new pedagogical practices of Portuguese language in high school.

KEYWORDS: controversial pedagogical discourse; event; multiliteracies; high school;

Introdução

A escola é por natureza o espaço em que os discursos cristalizados estão cada vez mais fortes, e sendo repassados de geração em geração, perpetuando a ideia de que nada pode ser mudado, de que tudo 'é porque é'. Por meio do discurso pedagógico, de acordo com Orlandi (1996), o autoritarismo impera em muitas práticas de ensino, uma vez que, o referente está ausente, o discurso é circular, institucionalizado, há sempre definições rígidas e não há interlocutores. Há o professor, que revestido da cientificidade do cientista, tudo sabe, tudo fala. Ao aluno, cabe ouvir, e ver o mundo sob os olhos do professor. Neste caso, "O que o professor diz se converte em conhecimento, o que autoriza o aluno, a partir de seu contato com o professor, no espaço escolar, na aquisição da metalinguagem, a dizer que sabe: a isso se chama escolarização." (ORLANDI, 1996, p. 31).

Nessa mesma vertente, pode-se considerar a escola como a sede do discurso pedagógico, pois criado nela e para ela, esse discurso institucionalizado, que serve a essa instituição, não deixa de ter outro objetivo a não ser ditar normas, regras, impor sentidos, e ai instaura-se o processo de inculcação. "As mediações, nesse jogo ideológico, se transformam em fins em si mesmas e as imagens que o aluno vai fazer de si mesmo, do seu interlocutor e do objeto de conhecimento vão estar dominadas pela imagem que ele deve fazer do lugar do professor" (ORLANDI, 1996, p. 31). Diante disso, o que mais se vê é a imagem do professor como autoritário e a do aluno como a do tutelado. O professor, revestido de saber e de poder, ensina, guia, cuida, e o aluno, que não sabe, é cuidado, ensinado, protegido, há, nessa visão alguém que faça por ele o que ele não sabe fazer.

Nessa reflexão acerca da escola e do autoritarismo de seus discursos, pode-se depreender que sendo esta a sede do discurso pedagógico autoritário, e sendo este discurso encarregado de veicular as verdades absolutas existentes, por vias únicas de significados, as relações de poder e as ideologias instituídas, está sempre a reproduzir as desigualdades culturais, sociais, econômicas e linguísticas, sendo todas consideradas normais, pois de acordo com Orlandi

(1996), por meio da convenção tudo dentro do discurso pedagógico é posto como verdadeiro, válido, legítimo, e dessa forma,

> [...] se define como ordem legitima porque se orienta por máximas e essas máximas aparecem válidas para a ação, isto é, como modelos de conduta, logo, como obrigatórias. Aparece pois, como *algo que deve ser.* Na medida em que a convenção, pela qual a escola atua como modelo, como obrigatória, tem o prestígio da legitimidade. (ORLANDI, 1996, p. 23).

Entretanto, Orlandi (1996), diante dessa concepção de discurso que perpassa os meios escolares, vislumbra a possibilidade de mudança de concepção do discurso pedagógico autoritário para uma visão crítica, nesse sentido, propõe a instauração de um discurso polêmico.

Na esteira dessa concepção, o objetivo desse estudo é realizar uma reflexão acerca da proposta de aula como acontecimento instituída por Geraldi (2015), e a pedagogia dos multiletramentos que pressupõe a multiculturalidade, a multimodalidade e a multissemiose (ROJO; MOURA, 2012), para o desenvolvimento dos processos de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa no Ensino Médio.

Partimos da premissa de que para se levar os estudantes a participarem de práticas de multiletramentos, tornando-se sujeitos capazes de produzir seus discursos, de interagir nas situações de comunicação dentro e fora de sala de aula, faz-se necessário o desenvolvimento de um trabalho pedagógico diferenciado. É preciso levar em consideração a interação, a participação, a aprendizagem por meio de perguntas, interlocução entre professores e alunos, a percepção do sujeito ativo que há no aluno e partir do vivido para se chegar ao conhecimento construído (GERALDI, 2015). Além disso, considerar uma concepção diferenciada de discurso pedagógico, que circule no espaço chamado escola, um discurso dinâmico, sempre em movimento.

No bojo dessa discussão, a reflexão sobre o discurso pedagógico polêmico torna-se relevante, uma vez que carrega em si a busca de sentidos outros, ao questionarem sentidos postos e instituídos, a luta contra os sentidos únicos, e a abertura para a polissemia, bem como os discursos que permitem aos sujeitos envolvidos nos atos discursivos agirem ativamente, sendo consideradas as condições de produção desses discursos (ORLANDI, 1996). Para tanto, é necessária a quebra do discurso pedagógico autoritário existente nos processos de ensino e aprendizagem das escolas, nas salas de aula de Língua Portuguesa do Ensino Médio.

A partir das discussões a respeito do discurso pedagógico autoritário, pas-

samos a discorrer sobre as concepções de aula como acontecimento proposta por Geraldi (2015), refletindo sobre os conceitos de linguagem, a questão escolar e a identidade profissional do professor para a efetivação de uma metodologia diferenciada de ensino de língua portuguesa, revendo, conforme diz o autor, "nossa concepção de aula, entendida sempre como um encontro ritual, e por isso com gestos e fazeres predeterminados de transmissão de conhecimentos" (GERALDI, 2015, p. 81), para em seguida, traçarmos uma relação com os estudos e pesquisas realizados na perspectiva da pedagogia dos multiletramentos.

1. A aula acontecimento

Tomar a aula como acontecimento pressupõem, antes, uma análise e um entendimento acerca da concepção de sujeito, linguagem e de discurso que permeiam os espaços escolares que definem os momentos de docência, os quais se encontram marcados, por desacertos, erros, conflitos, relações de poder, marcas ideológicas e também de inúmeras iniciativas que se fazem necessárias e que precisam ser valorizadas e divulgadas, assim concordamos com Geraldi (2015), quando, em relação à questão da leitura argumenta,

> Apostar em políticas de leitura, sem a elas associar políticas de transformação e rupturas, torna-se mera política de inclusão. É o risco que corremos em nossos projetos internos à sala de aula. E ainda assim vale a pena que apostemos, porque construir a escola que queremos impõe-nos ações na escola que temos. (GERALDI, 2015, p.43-44).

Diante dessa reflexão, a aula como acontecimento torna-se essencial para que se instaure nas escolas um trabalho pedagógico voltado para a conquista da escola que queremos, em que os sujeitos que nela convivem sejam os sujeitos sociais, aqueles "sujeitos mergulhados no social que o envolve, e preso, pois, da contradição que os constitui" (ORLANDI, 1996, p 33), e, sejam capazes de se envolver nos processos de interlocução.

Para tanto, na busca de soluções para uma escola que seja mais transformadora diante de contextos rígidos e de discursos impostos, faz-se necessário que os sujeitos reais da escola, professores e estudantes, reajam criticamente contra os discursos do poder, que decidem sobre a educação, pois de acordo com Cardoso "o sujeito ocupa um espaço tenso entre a reprodução do instituído e o desejo de subverter" (CARDOSO, 2005, p.52). Nesse sentido, cabe a cada sujeito, na interação com o outro lutar contra as forças instituídas, pois a autora

enfatiza que a "o sujeito só constrói sua identidade na interação com o outro, numa relação dinâmica entre alteridade e identidade." (CARDOSO, 2005, p.53).

Ademais, faz-se importante também considerar, a concepção de Geraldi, para quem, com base nas concepções bakhtinianas, o sujeito é um ser inconcluso, que na interação com os outros sujeitos, daí a importância da alteridade, nas lutas diárias, nos trabalhos conjuntos, na convivência cotidiana de enfrentamento de desafios, de interesses contraditórios, de relações de poder e de ideologias, vão se constituindo, tornando-se sujeitos de suas ações. Nesse sentido, Geraldi (2015) ressalta que,

> Professar tal teoria do sujeito é aceitar que somos inconclusos, de uma incompletude fundante e não causal. Que no processo de compreendermos a nós próprios apelamos para um conjunto aberto de categorias, diferentemente articulados no processo de viver. Somos insolúveis (o que está longe de volúveis) no sentido de que não há um ponto rígido, duro, fornecedor de todas as explicações. (GERALDI, 2015, p. 32).

Ainda de acordo com o autor, a educação e a leitura como forma de interação entre os homens, por serem processos que ocorrem por meio da mediação entre os sujeitos, tem um papel importante e fundamental em seu processo de constituição, assim, de acordo com Geraldi (2015),

> A leitura do mundo e a leitura da palavra são processos concomitantes na constituição dos sujeitos. Ao 'lermos' o mundo, usamos palavras. Em cada palavra, a história das compreensões do passado e a construção das compreensões do presente que se projetam como futuro. Na palavra, passado, presente e futuro se articulam. (GERALDI, 2015, p. 32).

Somando a essas questões, reflitamos a questão da linguagem que, como interação social e verbal, permite aos sujeitos por meio das enunciações, comunicar-se, relacionar-se e, assim, transformar as coisas ao seu redor, conforme explica Bakhtin (2006):

> A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN, 2006, p. 125).

Além disso, a linguagem não é pronta e acabada, "porque as línguas se (re) constroem incessantemente pelo processo ininterrupto de interação, porque envolve falantes e contextos" (CARDOSO, 2005, p.55). Assim, conforme Geraldi, a linguagem vai se reconstituindo, na interação entre os sujeitos que se constituem socialmente, e são constituídos pela e na linguagem, num movimento de recomeço, de relações sociais, de interações que constituem o *locus* de produção destes sujeitos e desta linguagem. Conforme observamos em Geraldi (2015),

> [...] o lugar privilegiado é o da interação tomada como espaço de produção de linguagem e de constituição dos sujeitos. Antes de qualquer outro de seus componentes, a linguagem fulcra-se como evento, faz-se na história e tem existência real no momento singular de interação verbal. É da natureza do processo constitutivo da linguagem e dos sujeitos discursivos sua relação com o singular, com a unicidade do acontecimento. (GERALDI, 2015, p. 34-35).

Diante do exposto e considerando a linguagem enquanto processo interativo, torna-se necessário, dentro de todo processo educacional, uma mudança de concepção, uma revisão no que tange às questões formais. Para isso, seria necessário deixar de lado as estruturas prontas e fixadas, as dicotomias existentes, entre certo/errado, regras/exceção, local/universal, e que os processos constitutivos dos sujeitos e da linguagem sejam valorizados e vivenciados nos momentos de interações discursivas, o que para Geraldi (2015), constituem-se nos eventos discursivos os quais são singulares e de suma importância para a reconstituição da linguagem. Nesse sentido, conforme o autor, temos que

> [ ] o evento discursivo singular reconstitui a linguagem. É presente que, sendo história, faz história e por isso mesmo participa do trabalho de constituição da língua, sempre em movimento, sempre se fazendo, inacabada e provisoriamente acabada para oferecer os recursos para o trabalho presente que continua a constituí-la. (GERALDI, 2015, p. 35-36).

Sob a ótica da linguagem que está sempre se reconstituindo, emerge uma questão bastante importante que deve ser considerada, que é a questão da língua culta ou língua padrão, isso porque, numa visão bastante estruturalista da língua(gem) a questão das variações linguísticas não são levadas em consideração, surgindo, então, muitos entraves, que precisam ser superados. Na vertente que considera a língua em constante transformação, as questões dialetais são entendidas dentro do processo coletivo e interacional da linguagem. Nesse

prisma, há a valorização da linguagem e dos falantes, independente de quem ou do lugar que se fala, o que podemos ver em Geraldi, (2015) "não há fronteiras determinadas, explícitas". E não poderia deixar de ser assim: "se a língua vai-se constituindo nos inúmeros processos de interação, é de sua natureza ser vária" (GERALDI, 1015, p.37). A aula como acontecimento encontra terreno fértil para o desenvolvimento de um ensino de língua centrado na interação, na autoria, na interlocução e na linguagem enquanto constitutiva de sujeitos e saberes.

Nessa direção, Cardoso (2005) coloca que por meio de um ensino produtivo que envolva a produção de textos e discursos, haja a oportunidade para o desenvolvimento de um ensino transformador em que os espaços de sala de aula sejam ambientes transformadores de sentidos e de sujeitos. Ressalta, ainda, que nas escolas, o ser sujeito, deve ser entendido como aquele que ao mesmo tempo em que ocupa o cargo imposto pela instituição, procura agir e ultrapassar as normas e regras fixas que geram dominação e relação de poder. É preciso, pois, que nos ambientes escolares, as aulas de língua, sejam transformadas em momentos privilegiados de interação, em que os interlocutores, sujeitos reais, professores e alunos, possam dizer o que querem dizer, por meio de sua língua, num processo real de enunciação, em momentos de interação para mudar o que está estabelecido. (CARDOSO, 2005).

Dessa reflexão surge um grande desafio, aquele que se constitui no segundo ponto de reflexão acerca da aula como acontecimento, qual seja, o perfil profissional do professor, sujeito desse processo, que para atuar nessa abordagem que ora se apresenta em nossas salas de aula, precisa conscientizar-se de seu papel, sua importância, imbuído de criticidade, criatividade e responsabilidade, presente, tanto na proposta de Geraldi, quanto na Pedagogia dos multiletramentos, também foco desse nosso estudo.

Cabe então perguntar, qual o perfil do professor do século XXI, em meio às constantes transformações econômicas, sociais, culturais e comunicacionais? Em época dos conhecimentos dinâmicos, distribuídos e colaborativos das novas teorias, atrelados à grande valorização dos usos da linguagem na era digital, (DUBOC, 2007), em que os multiletramentos demandam envolvimento com a cultura de referência dos alunos? Com o uso das tecnologias da comunicação e da informação, com a multiplicidade de linguagens e de modos de interpretar e dar sentido às coisas Monte-Mór (2010), como levar, aos "letramentos críticos que buscam interpretar os contextos sociais e culturais de circulação desses designs e enunciados"? (ROJO, 2012, p.30).

Há que se ter em conta, que ao longo da história, de acordo com Geraldi (2015), o perfil profissional do professor se constituiu muito mais em relação ao

conhecimento do que em relação dele próprio com o aluno, na ação pedagógica. Isso porque, ao longo dos tempos, a relação entre aluno/professor/conhecimento foi intensa e cheia de contradições. Da concepção de mero transmissor de conhecimentos dos outros a aplicador de instrumentos e manuais didáticos e controlador de salas de aula, se fez o percurso histórico do perfil profissional do professor. O que, na atualidade, já não é mais possível admitir, pois, com o avanço das novas tecnologias e as mudanças sociais, econômicas e culturais, bem como as crises subjacentes a elas emerge a nova identidade do professor, que "terá profundas relações com as novas formas dos conhecimentos: sempre parciais, locais, incertos. Talvez nossa grande aprendizagem com os novos paradigmas científicos e culturais seja a aprendizagem das instabilidades". (GERALDI, 2015, p. 92).

No bojo dessas considerações, a figura do professor pesquisador aparece, pois é preciso fazer diferente, é preciso traçar uma nova relação com o conhecimento produzido e sistematizado ao longo dos tempos e da história, ao que o autor chama de herança cultural. Nesse sentido, propõe a inversão da flecha dessa herança, propondo que ao invés desses conhecimentos constituírem os professores e os alunos como se esses estivessem sempre vazios e os conhecimentos sempre à disposição para preenchê-los, estes sejam buscados para a produção do conhecimento, num movimento de encontro e de novas relações entre saberes empíricos e saberes científicos, em processos contínuos de pesquisa, investigação, questionamentos, enfim, de viver e de aprender, nessa ótica aparece "o professor pesquisador, pela defesa da pesquisa-ação como forma de estar na sala de aula de todo professor, pelas parcerias constituídas nas investigações participantes, etc." (GERALDI, 2015, p. 92).

Isso significa que o professor precisa conhecer os saberes produzidos historicamente para poder usá-los. Nesse sentido, na abordagem da aula como acontecimento, o perfil profissional do professor é o do sujeito que busca respostas, que considere o aluno enquanto sujeito que vive e que tem uma história, é o profissional ávido de perguntas, instigador, aquele que acredita que o aluno seja capaz de perguntar e buscar a resposta, que respeita o vivido do aluno e suas experiências, dessa forma Geraldi (2015) ressalta,

> [...] o professor do futuro, a nova identidade a ser construída, não é a do sujeito que tem respostas que a herança cultural já deu para certos problemas, mas a do sujeito capaz de considerar o seu vivido, de olhar o aluno como um sujeito que também já tem um vivido, para transformar o vivido em perguntas. (GERALDI, 2015, p.95).

Enfim, o professor capaz de aproveitar as oportunidades de aprendizagem e assim, "tomar o acontecimento como lugar de onde vertem as perguntas". (GERALDI, 2015, p.97).

O professor de Língua Portuguesa, nessa perspectiva, é o co-enunciador de seu aluno, sendo capaz de acreditar no seu poder de escrita, oferecendo a ele a oportunidade de produzir textos e discursos, de dizer o que tem a dizer, a quem dizer, e para quê dizer. Uma vez que, assim estará cumprindo o verdadeiro papel diante do ato de escrever, de ensinar a escrever, fugindo, portanto, do modelo padrão de produção textual que persistiu por muito tempo e que, ainda, acontece na escola, em que o aluno escreve, sem ter o que escrever, para não dizer nada a ninguém, porque seu único leitor é o professor que tem o objetivo de medi-lo, classificá-lo, rotulá-lo. Para constatar a inversão dessa visão e da importância da atuação do professor enquanto interlocutor de seu aluno para o processo de ensino e aprendizagem Geraldi (2015) explica,

> [...] o professor somente ensina a escrever se assume os processos de escrever do aluno, tornando-se dele seu co-enunciador, um eleitor privilegiado e atento, um colaborador capaz de encorajar o outro a continuar buscando a melhor forma de dizer o que quer dizer para quem está dizendo pelas razões que o levam a dizer o que diz. (GERALDI, 2015, p.98)

No escopo dessa concepção de educação e de proposta pedagógica, pressupõe-se que o processo de ensino e de aprendizagem acontece valorizando os conhecimentos dos momentos vivenciados em sala de aula e, a partir desses saberes, formular perguntas e ir além, buscar as respostas, adentrar no mundo do conhecimento produzido e acumulado ao longo da história. É no princípio da pesquisa, que esse ensino centrado nas perguntas e questionamentos para a produção do conhecimento, que envolvem novas e outras formas de produzir significados, em várias articulações entre conhecimentos disponíveis, resinificando saberes e práticas.

Dessa forma, levar para as escolas a concepção de aula como acontecimento muito contribuirá para a aprendizagem dos alunos, bem como representa um grande desafio para as estruturas educacionais postas, que embora, muitas sejam as iniciativas e as práticas pedagógicas diferenciadas, o tradicional, as estruturas dos poderes constituídos ainda insistem em persistir. Nesse sentido, Geraldi (2015) afirma que "[...] a atenção ao acontecimento é a atenção ao humano e a sua complexidade. Tomar a aula, como acontecimento é eleger o fluxo do movimento como inspiração, rejeitando a permanência do mesmo e a

fixidez mórbida do passado." (GERALDI, 2015, p.100).

Diante do exposto, considerando que a realidade escolar abarca múltiplas formas de dizer, escrever, relacionar com o outro, produzir sentidos, considerando os sujeitos que nela convivem diariamente, a pedagogia dos multiletramentos muito tem contribuído para uma pratica pedagógica diferenciada, crítica e produtiva para o ensino de Língua Portuguesa.

2. Letramentos, Letramentos Múltiplos, Multiletramentos e Letramentos Críticos

Para início de diálogo, entendemos ser propício uma reflexão sobre o conceito de letramentos, Multiletramentos e letramentos críticos. Entende-se que o letramento está intrinsecamente ligado aos "usos e práticas sociais da linguagem, que envolve a escrita, sejam estas valorizadas ou não, locais ou globais, recobrindo contextos diversos, numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural" (ROJO, 2009, p.98). O letramento é entendido por um enfoque ideológico como propõe Street (1993), para quem as práticas de letramento estão diretamente ligadas às estruturas culturais e de poder que regem a sociedade. Nesse enfoque ideológico de letramento, as variadas práticas culturais ligadas à escrita e à leitura são valorizadas, independentes dos contextos de sua produção. Poder-se-ia dizer que as práticas de letramentos, "variam através dos tempos e das culturas e dentro da mesma cultura" (ROJO, 2009, p.99). Por isso, que se pode chamar de letramentos, práticas tão diferentes, produzidas em contextos diversos e por sujeitos distintos, envolvendo diferentes conceitos valorativos, o que pressupõe diferentes enfoques de poder.

Nesse escopo que valoriza as práticas de letramentos em seus contextos de produção envolvendo a cultura local, valorizada ou não, encontra-se o conceito de letramentos múltiplos que estão ligados às heterogeneidades de práticas sociais que abarcam a leitura e a escrita, o envolvimento de sujeitos diferentes, bem como a necessidade de entendimento dos multiletramentos, de caráter sociocultural e situadas práticas de letramento.

Contribuíram para a instauração dessa nova visão de letramento fatores como a mudança nas sociedades, às formas de produção e circulação de informação, o advento das novas tecnologias, diminuindo a noção de tempo e espaço. A instauração das tecnologias da comunicação e informação, as mídias e hipermídias, possibilitando multissemioses e multimodalidades diante dos textos foi possível entender que não basta mais ler apenas palavras escritas, signos outros que produzem sentidos e provocam significados. Precisamos aliar

a tudo isso, à questão da democratização do ensino, possibilitando o acesso ao ensino, às escolas públicas, sujeitos de todas as classes sociais, incluindo professores e alunos e junto com eles, questões sociais, culturais, modos diferentes de produção de sentidos, que na escola, não são valorizados como verdadeiros. Se comparados com os conhecimentos culturais valorizados pela sociedade, vamos observar os conflitos nas práticas de letramento, conforme aponta Kleimam (1995, 1998).

Perante o panorama apresentado, entendemos e concordamos com Rojo (2009) quando afirma que a escola, como está hoje constituída precisa rever seus conceitos, oportunizar aos seus estudantes práticas sociais que envolvem leitura e escrita, nos mais variados espaços de suas vidas cotidianas, sempre de forma crítica, ética e democrática. Para tanto, é necessário que a educação linguística considere os vários sujeitos, os diferentes discursos vinculados, bem como os multiletramentos ou letramentos múltiplos, os letramentos multissemióticos e os letramentos críticos.

Indo mais além, a pedagogia dos multiletramentos envolve os novos letramentos advindos das tecnologias de informação e comunicação, as culturas emergentes do mundo globalizado, vários e múltiplos sentidos e seus modos de representação. O que para Cope e Kalantzis (2016), muito interessava essa questão do significado das dimensões do "multi" letramento, em relação ao multilinguismo e ao multimodal. Multilinguismo referindo-se à "variedade de línguas existentes dentro de uma mesma língua", isso por "questões sociais, étnicas, de subculturas ou de grupos de interesses ou afinidades". O Multimodal, "visto na elaboração de sentidos que envolvia cada vez mais a negociação entre diferentes discursos" (COPE E KALANTZIS, 2016, p. 10).

Nessa perspectiva, para os autores, a "pedagogia dos multiletramentos teria que se voltar para esses dois multis, como um aspecto fundamental do ensino e da aprendizagem contemporânea." (COPE E KALANTZIS, 2016, p. 10). Nessa mesma direção, Rojo (2013) ensina que para a questão do Multi, a significância dos "múltiplos" que envolve os letramentos contemporâneos é fundmental. Assim, para a autora há,

> [...] dois tipos de "múltiplos" que as práticas de letramento contemporâneas envolvem: por um lado, a *multiplicidade de linguagens*, semioses e mídias envolvidas na criação de significação para os textos multimodais contemporâneos e, por outro lado, a *pluralidade* e a *diversidade cultural* trazidas pelos autores/leitores contemporâneos a essa criação de significação. (ROJO, 2013, p. 14).

Nessa esteira, para Rojo (2012), essa pedagogia, dos multiletramentos, cunhada em 1996, pelo Grupo de Nova Londres (GNL), grupo de pesquisadores multidisciplinares, da cidade de Nova Londres dos Estados Unidos, preocupado com a situação da aprendizagem vivenciada pelo sistema de ensino anglo-saxão daquele momento, surgiu da necessidade de se desenvolver nas escolas um trabalho que atendesse aos novos letramentos, surgidos na sociedade, advindos das mudanças ocorridas no mundo por causa da globalização, além, dos aspectos da multimodalidade e do multilinguismo propostos pelo GNL. Trata de uma pedagogia que abrange os aspectos da multiculturalidade, que pressupõe, compreender a cultura do alunado, sendo, necessário, o desenvolvimento de letramentos críticos, imprescindíveis para que as práticas de leitura e escrita sejam produções transformadas, implicando em agências por parte dos estudantes, nas produções de textos, discursos e aprendizagens.

Para os teóricos, Cope Kalantzis, pertencentes ao GNL, os motivos que levaram à criação da pedagogia dos multiletramentos está intimamente relacionados às mudanças ocorridas na vida contemporânea, no modo de relacionamento das pessoas, nas questões sociais, econômicas, históricas, culturais, tecnológicas, não sendo mais permitido, à escola, continuar do mesmo jeito. Assim, os autores, ressaltam, "O mundo estava mudando, o ambiente das comunicações também estava e nos parecia que para acompanhar essas mudanças, o ensino e a aprendizagem do letramento teriam que mudar também". (COPE KALANTZIS, 2016, P.9).

Ainda para esses autores, os multiletramentos estão relacionados às formas de significação por meio de "design ou transformações ativas e dinâmicas do mundo social e suas formas contemporâneas cada vez mais multimodais, envolvendo os modos linguísticos, visuais, gestuais, espaciais, de sentidos integrados às práticas diárias da mídia e a cultura" (COPE KALANTZIS, 2016, P.10).

Nesse sentido, os multiletramentos abarcam conhecimentos interativos e colaborativos; implicam mudanças na concepção e nas relações de poder em relação à questão de propriedade da máquina, dos textos verbais e/ou dos não verbais, das ideias, uma vez que há a possibilidade de produções colaborativas, dos usos efetivos dos espaços e das ferramentas digitais. Outro aspecto a ser considerado, é que os multiletramentos são híbridos, fronteiriços, pois abrangem diferentes linguagens, modos, mídias e culturas (ROJO, 2012). Envolvem, pois, aprendizagem focada no fazer, na criação, na elaboração coletiva, na interação entre os sujeitos envolvidos nos atos de comunicação e interação verbal, na produção dos diversos discursos, nos mais variados espaços de convivência social, seja nas escolas ou fora delas.

Há que se ter em conta, que as escolas, maiores agências produtoras de discursos, ideias, significados, sentidos, precisam tomar para si, esses novos e diferentes modos de ensinar, valorizando os sujeitos nela presentes, alunos e professores, com sua cultura, seus discursos, modos de representação da linguagem contemporânea, de convivência de novas ferramentas na elaboração de textos/discursos, tais como: lápis, papel, canetas, giz, imagens, som, cores, vídeos, edição e diagramação, áudios, e outros. Todas essas ferramentas convivem, na atualidade, na escola e fora dela.

Os professores e alunos necessitam ter acesso a elas, e para tanto, requerem novos e multiletramentos. Implicam, o uso das tecnologias da comunicação e da informação, a valorização da cultura de referência dos estudantes, sendo essas valorizadas ou desvalorizadas (ROJO, 2013), a compreensão das transformações sociais, econômicas e de transmissão e circulação da informação marcadas pela fluidez e mobilidade. Santaella (2010) aponta as características das sociedades contemporâneas, sendo nesse contexto, conceitos e termos como conectividade, ubiquidade, mobilidade, integração semiótica, hipertextos, hipermídias, hibridismos culturais, discursos polifônicos, "gêneros impuros", multissemióticas e híbridos (CANCLINI, 2007), muito presentes e importantes a serem considerados nas escolas, para que o benefício da aprendizagem significativa e colaborativa chegue aos estudantes.

Quaisquer que sejam as posições, a verdade é que o Letramento sob esse novo viés da multiplicidade de sentidos do texto dos discursos, das relações, passa, portanto, a "ser legitimada, num processo que entende a leitura como atividade social, não mais como atividade individual" (DUBOC, 2016, p.60). Assim, faz-se pertinente e de suma importância, considerar a concepção do "letramento crítico como uma perspectiva educacional ou uma atitude/postura filosófica" (DUBOC, 2016, p.61).

Desse ponto de vista o letramento crítico vai além de leituras críticas, pois de acordo com Duboc (2016),

> O letramento critico busca o desvelar de privilégios e apagamentos no texto, priorizando a construção de sentidos do sujeito-interpretante do EU, num exercício genealógico saudável que convida o leitor a comparar, contrastar e compreender criticamente as eventuais semelhanças e diferenças nos processos de significação do EU e do OUTRO. (DUBOC, 2016, p.62).

Concordamos com a autora ao considerarmos que o trabalho com os letramentos críticos é de fundamental importância na atualidade, "em que

toda a diversidade social, étnica, racial, de gênero, sexualidade e de condições físicas, outrora veladas, clama por um sujeito crítico, responsável, um sujeito que reconheça a diferença, e, acima de tudo, sabe com ela conviver" (DUBOC, 2016, p.62).

Como se pode notar, para o desenvolvimento do letramento crítico, é preciso que o professor seja e esteja atento, que tenha um olhar diferenciado para os acontecimentos de sala de aula, no seu entorno, mais próximo e mais longínquo, que seja capaz de partir "para uma problematização rica, comprometida com a ética, a responsabilidade e a inclusão" (DUBOC, 2016, p.63). O perfil profissional do professor deve ser o do pesquisador, atento, sagaz, que valoriza o ser humano que está na sua frente e sempre pronto a enfrentar desafios, disposto à transformações, ao *redesign* que de acordo com Janks (2016), "cada *redesign* deve contribuir para criar um mundo em que o poder não seja usado para desempoderar os outros em que a diferença seja vista como um recurso e em que todos tenham acesso aos bens sociais e as oportunidades" (JANKS, 2016, p. 37).

Diante do cenário apresentado, vislumbramos na contemporaneidade a necessitada de sujeitos atuantes, flexíveis, críticos, éticos, responsáveis, pesquisadores ávidos de saber, responsáveis, colaborativos, que sejam capazes de valorizar o outro, a diversidade das linguagens, dos modos de significar, dos modos de ser e viver no mundo globalizado, híbrido, midiático, multimidiático, hipermidiático, e dos ciberespaços conforme nos aponta Santaella (2010)

> Enfim, o ciberespaço está agora mais presente do que nunca, tão presente a um simples toque de dedos em levíssimos dispositivos sempre na palma das mãos, que nem sequer nos damos conta de estarmos ao mesmo tempo no ciberespaço e fora dele, pisando o chão e simultaneamente ubíquos, viajando, pousando, entrando e saindo de espaços de informação e de comunicação à mesma velocidade com que nossos olhos piscam. (SANTAELLA, 2010, p. 89).

Vendo e entendendo o mundo que pulsa fora dos muros institucionais é que a escola que queremos poderá tornar-se realidade, isso, se for capaz de transformar-se, "revisitar suas tradições diante das novas demandas da atualidade" (DUBOC, 2016, p.76).

No entanto, compartilhamos das mesmas ideias de Janks (2016), acerca do grande desafio de realizar os *redesigns,* as transformações, nas práticas pedagógicas cristalizadas nas escolas, no que se refere a "[ ] realizar o redesign de práticas é que é o grande desafio, porque nosso fazer e agir no mundo estão

frequentemente enraizados em nós. Realizar o *redesign* do mundo parece ser algo impossível de ser feito" (JANKS, 2016, p. 37).

É nesse viés que a proposta dos multiletramentos e letramentos críticos é tão desafiadores e significa uma enorme oportunidade para que mudanças ocorram nas salas de aula, na produção de sentidos dos textos, quais sejam eles, no comportamento e na vida das pessoas, nos discursos produzidos e circulados dentro e fora das escolas. É nesse contexto, que o princípio dialógico, proposto por Bakhtin, toma força e pode tomar rumos diferenciados na produção dos discursos, tornando-se, como aponta Orlandi (1996), em relação ao discurso pedagógico, um discurso autoritário, movimento dialógico encoberto, em que há apropriação dos discursos dos outros, sendo esses apenas repetidos, ou a instauração de um discurso mais consciente, crítico, polissêmico, o que ela denomina de discurso polêmico. Nessa perspectiva, o "ângulo dialógico não pode ser estabelecido por meio de critérios genuinamente linguísticos, uma vez que as relações dialógicas pertencem ao campo do discurso". (GUIMARÃES, 2013, p.94).

Sob a alegação de que "um discurso é efeito de sentido e não transmissão de informação" (ORLANDI, 1996, P.31), compreendemos a importância da realização de uma reflexão acerca dos discursos pedagógicos, da relevância de práticas pedagógicas diferenciadas e críticas, que levem em consideração a "linguagem como um processo de interlocução, que pressupõe a constituição de e por sujeitos numa determinada situação histórica e social" (GUIMARÃES, 2013, p.95). Nesse sentido, defendemos a relação intrínseca existente entre a pedagogia dos multiletramentos e letramentos críticos, concebida enquanto práticas sociais que consideram os acontecimentos, dentro e fora das salas de aula e a possibilidade de instauração de discursos polêmicos.

3. Discurso pedagógico polêmico: uma possibilidade

Considerando discurso como um processo de interação entre os sujeitos que estão num dado espaços social e historicamente situados, bem como analisando os três princípios da "natureza do discurso: discurso como ação, discurso como efeitos de sentidos, discurso como acontecimento" (GUIMARÃES, 2013, p.93), entendemos que é preciso buscar sentidos outros para os discursos que ainda persistem nas escolas, qual seja, o discurso que homogeneíza, massacra que diz e pronto, anulando o sujeito da interação. Assim, precisa, portanto, ser urgentemente transformado, modificado, havendo, nesse caso um *redesign*, como nos ensina Janks (2016).

Ainda nesse sentido, é necessário, pois, de acordo com Cardoso (1996), questionar os não ditos, o caráter informativo, suas unidades e atingir seus efeitos de sentido. Especificamente, em relação ao discurso pedagógico autoritário, "para que este seja redesenhado, é preciso explicitar o jogo dos sentidos em relação às informações colocadas nos textos e dadas pelo contexto histórico--social." (ORLANDI, 1996, p.32).

Como se pode observar, concebendo a linguagem, como interação social e verbal, que permite aos sujeitos através das enunciações, comunicar-se, relacionar-se e assim transformar as coisas ao seu redor, conforme explica Bakhtin (2006). Bem como a concepção posta por Guimarães (2013) de que "a linguagem é subjetiva, uma vez que é expressa por sujeitos dominados por intenções e propósitos definidos, que se exprimem com o intuito de convencer o outro e chegar a determinadas conclusões" (GUIMARÃES, 2013, p. 96), entendemos que os processos interlocutivos, na dinâmica dos papéis do enunciador/enunciatário encontra-se a possibilidade da instauração de discursos polêmicos, com reflexões acerca de fatos e acontecimentos, confronto de sentidos, significação e polissemia presentes nas interações entre os sujeitos nos embates de interesses sociais.

Assim, "dizer não é apenas informar, nem comunicar, nem inculcar, é também reconhecer pelo afrontamento ideológico. Tomar a palavra é um ato dentro das relações sociais de grupo". (ORLANDI, 1996, 34). Nesse sentido, instaurar o discurso polêmico em sala de aula, pressupõe dar voz ao aluno e ao professor, ver os interlocutores desses discursos como sujeitos, constituídos por suas linguagens, suas histórias, suas subjetividades, possuidores de desejos e conhecimentos, sendo capazes de propor significados outros aos conceitos postos pela sociedade, pela ideologia, pela escola.

Na perspectiva do discurso pedagógico polêmico como aquele em que a polissemia está presente, que não pode ser entendido apenas como mera transmissão de informação, de sentidos postos, mas como processo discursivo, de efeitos de sentido, desencadeando a ruptura dos sentidos cristalizados que perpetuam nas práticas pedagógicas, há muito tempo, faz-se necessária o trabalho de novas e outras práticas pedagógicas na instituição escolar, que desterritorializam as práticas arcaicas e sedimentadas da ideologia dominante, que impõe à escola modelos de discursos autoritários, que discriminam, afastam, excluem, determinam comportamentos, desvinculando os discursos de seu contexto mais amplo.

Instaurar um discurso outro, que leva em consideração os sujeitos das ações interativas discursivas, implica em "pensar práticas discursivas junto às práticas

sociais em geral" (ORLANDI, 1996, p. 34), daí a importância e a relevância, de trazer para esse estudo as reflexões a respeito da multiplicidade de culturas existentes e presentes na pedagogia dos multiletramentos e letramentos críticos Rojo (2012), Monte-Mor (2010), Street (2014) que trazem sem seu bojo, a possibilidade de práticas discursivas diferenciadas, valorizando, o que Canclini (2007) denomina de gêneros discursivos impuros, fronteiriços, os quais estão relacionados com as novas formas de conceber as linguagens, as produções textuais e a concepção de cultura que perpassa todos esses processos de criação e ressignificação de sentidos.

Partindo do explicitado e considerando que não se trata apenas de trocar as práticas pedagógicas para que os discursos sejam outros, mas que haja uma reflexão e uma ruptura nos processos de dominação, de inculcação, de predominância de ideologias dominantes, é de imensa relevância, uma transformação na postura do professor, na mudança de comportamento, de enfrentamento dos discursos postos, de uma forma crítica, consciente, participativa.

No que diz respeito a isso, Orlandi (1996) nos aponta como o professor é importante no processo discursivo, de manutenção ou reformulação dos discursos pedagógicos autoritários, pois exerce uma função extraordinária no ato de transformação em relação ao discurso educacional, pois possui o poder de decisão, dentro dos limites de sua ação docente, no trabalho pedagógico, considerando nesse interim, o que nos relata Guimarães (2013), em relação à natureza do discurso: como ação, como efeito de sentido e como acontecimento. Há que concordar com Orlandi (1996), no que concerne à atuação do professor frente ao dizer-ato-decisão, trata-se, então, em relação ao "discurso educacional, de atuarmos criticamente, nas duas direções, em relação aos discursos que nos cristalizam (os que se pronunciam sobre a educação) e aos que nós, reprodutoramente, cristalizamos (em nosso trabalho de educação)" (ORLANDI, 1996, p. 35).

Nessa esteira, o que se há a fazer é questionar o que está por trás dos discursos educacionais dominantes, presentes, nos sujeitos interlocutores, nos currículos, nos textos, analisando criticamente os conteúdos, os sentidos do poder atribuídos ao ensino e seus objetivos, além de problematizar as suas condições de produção.

Dessas reflexões, surgem, portanto, grandes oportunidades, tanto para o professor, quanto para o aluno, de produção de discursos pedagógicos polêmicos. Observemos, pois, o que nos coloca Orlandi (1996) sobre o assunto, em relação ao professor e ao aluno,

> [...] uma maneira de se colocar de forma polêmica é construir seu texto, seu discurso, de maneira a expor-se a efeitos de sentidos possíveis, é deixar um espaço para a existência do ouvinte como "sujeito". Isto é, é deixar um espaço para o outro (o ouvinte) dentro do discurso e construir a própria possibilidade de ele mesmo (locutor) se colocar como ouvinte. É saber ser ouvinte do próprio texto e do outro. Da parte do aluno [...], é exercer sua capacidade de discordância, isto é, não aceitar aquilo que o texto propõe[...] é a capacidade do aluno de se constituir ouvinte e se construir como autor na dinâmica da interlocução, recusando tanto a fixidez do dito como a fixação do seu lugar como ouvinte. (ORLANDI, 1996, p. 32-33).

As considerações apresentadas, acerca das concepções de aula como acontecimento, a pedagogia dos multiletramentos, letramentos críticos e as reflexões feitas sobre o discurso pedagógico polêmico, representam, uma possibilidade profícua para o desenvolvimento de um ensino de língua portuguesa que considere os discursos produzidos e vinculados no interior das salas de aula e também fora dela, que considera os sujeitos em suas singularidades e diferenças, as múltiplas condições sociais, históricas, espaciais, modais e semióticas de construção de sentidos dos textos e dos discursos veiculados no ambiente educacional.

Considerações finais

Mediante o exposto, consideramos que o apregoado pelos especialistas em relação à educação é, na verdade também discursos que necessitam ser analisados, questionados, revistos, transformados, como nos aponta Hiraly Janks (2016) em relação ao *redesign,*

> Que é o ato de transformação. A desconstrução dos textos e práticas é estéril, a menos que passemos a ver como reconstruí-los de modo a melhorar a maneira como vivemos e nos relacionamos. Como nem mesmo um texto reformulado é neutro, temos de pensar na reconstrução como um processo contínuo de transformação. (JANKS, 2016, p. 36-37).

Perante as considerações, acreditamos que as reflexões realizadas, oportunizaram a possibilidade de vislumbramento das conexões existentes entre a proposta de aula como acontecimento e as práticas de multiletramentos e letramentos críticos, desmitificando os discursos cristalizados de ensino de língua portuguesa pautado nas tradicionais propostas pedagógicas estruturais

de ensino da língua, em que o discurso pedagógico autoritário do "é porque é", pode ser redesenhado, transformado, e entendido em toda a sua polissemia.

Referências

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem***.** São Paulo: Hucitec, 2006.

CARDOSO, S. H. B. *Discurso e Ensino*. Belo Horizonte: Autêntica/FALE--UFMG, 2005. 166 p.

CANCLINI, N. G. *Culturas Híbridas - estratégias para entrar e sair da modernidade.* Tradução de Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. São Paulo: EDUSP, 1997. p. 283-350.

COPE, B.; e KALANTZIS, M. Multiletramentos e mudanças sociais In: JESUS, Dánie Marcelo de, CARBONIERI, Divanize. (Org.). *Práticas de Multiletramentos e Letramento Crítico: Outros Sentidos para a Sala de Aula de Línguas*. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada Vol. 47. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. p.7-12.

DUBOC, A. P. M. A. *avaliação da aprendizagem de língua inglesa segundo as novas teorias de letramento.* Fragmentos, número 33, p. 263-277 Florianópolis/ jul - dez/ 2007.

DUBOC, A. P. M. A Avaliação da Aprendizagem de Línguas e o Letramento Crítico: Uma Proposta**.** In: DUBOC, A. P. M (Org.). *Práticas de Multiletramentos e Letramento Crítico: Outros Sentidos para a Sala de Aula de Línguas*. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada Vol. 47. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. 57-79.

GERALDI, J.W. *A Aula como Acontecimento. São Paulo: Pedro & João Editores, 2015. 208p.*

GUIMARÃES, E. *Texto discurso, discurso e ensino*. São Paulo: Contexto, 2013.

JANKS, H. Panorama sobre Letramento Crítico In:_____(Org.). *Práticas de Multiletramentos e Letramento Crítico: Outros Sentidos para a Sala de Aula de Línguas*. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada Vol. 47. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. P. 21-39.

KLEIMAN, A. B. (org.). *Os significados do Letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.* Campinas-SP: Mercado de Letras, 1995.

MONTE MÓR, W. M. *Multimodalidades e Comunicação: Antigas Novas Questões no Ensino e Línguas Estrangeira***.** SR. Let. & Let. Uberlândia-MG v.26 n.2 p. 469-476 jul.|dez. 2010.

ORLANDI, E. A. Linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso. 4. ed. Campinas, São Paulo: Pontes, 1996.

ROJO, R. Gêneros Discursivos do Círculo de Bakhtin e os Multiletrtamentos. In: ROJO, R. (Org.) *Escola Conectada: Os multiletramentos e as TICs*. São Paulo. Parábola Editorial, 2013. p. 13-36.

ROJO, R. Letramentos Múltiplos, escola e inclusão social. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. 127 p.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagem na escola. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Org.). *Multiletramentos na escola***.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012. 11-31.

ROJO, R; MOURA, E. (orgs.) *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. 257 p.

SANTAELA, L. *A ecologia pluralista da comunicação: conectividade, mobilidade, ubiquidade*. São Paulo: Paulus, 2010. – Coleção Comunicação. 394 p.

STREET, B. *Letramentos Sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*/ Brian V. Street; tradução Marcos Bagno. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. 240 p.

Recebido em 23 de setembro de 2016.
Aceito em 1 de novembro de 2016.

O problema do aspecto verbal: reflexões sobre aspecto e linguística estruturalista

The problem of the verbal aspect: reflections on the aspect and structuralist linguistic

Denilson Pereira de Matos
Universidade Federal da Paraíba
denilson2015matos@gmail.com

Amanda Brito de Medeiros Farias
Universidade Federal da Paraíba
amandabmf@gmail.com

RESUMO:
Este trabalho objetiva apresentar o contexto teórico problemático no qual se configurou a categoria verbal aspecto, enfatizando a questão em suas relações com o estruturalismo linguístico. Para isso, fazemos uma contextualização dos principais estudos aspectuais brasileiros e dos marcos históricos do estudo da categoria, destacando as primeiras asserções aspectuais estruturalistas, bem como os pressupostos da corrente linguística que, segundo Maclennan (1962), interferiram na problemática aspectual, dando a impressão de que uma questão teórica era um problema real da categoria verbal aspecto em si mesma.

PALAVRAS-CHAVE: Aspecto. Histórico. Estruturalismo. J. Maclennan. Problemática.

ABSTRACT:
This work aims to present the problematic theoretical context in which the verbal category aspect was conceived, emphasizing the question in their relations with the linguistic structuralism. For this purpose, we make a contextualization of the main Brazilian aspectual studies and of the historical mark of the study of the category, highlighting the first structuralist aspectual assertions, as well as the assumptions of the linguistic current that, according to Maclennan (1962), interfered on the aspectual issue, leading to the impression that a theoretical issue was a real problem of the verbal category aspect by itself.

KEY-WORDS: Aspect. Historic. Structuralism. J. Maclennan. Problem.

Introdução

A pesquisa linguística no campo da aspectologia revela uma complexidade surpreendente quando consideramos que o aspecto não é o eixo principal da conjugação verbal das línguas românicas, ou quando observamos a pouca atenção que tem recebido por parte de vários compêndios gramaticais, como percebemos em Cegalla (2000) ou Rocha Lima (2011). O mesmo revela-se em certa disparidade da fortuna crítica dessa categoria em relação à outra da qual é paralela, o tempo. Como campo produtivo para a pesquisa em linguística, Castilho (1968, p.11) salienta que o aspecto deu vazão a uma série de estudos que nem sempre a esclarecem. Por outro lado, são "universos particulares" em relação à configuração geral da categoria, de seus recursos de expressão e quadro de aspectos. Também Maclennan (1962) ressalta que são tão abundantes as teorias sobre o assunto que é possível identificar fatores de caráter diferente da categoria em si mesma, mas que influenciam a sua configuração.

A partir da identificação deste cenário, este trabalho objetiva apresentar o contexto teórico problemático no qual se configurou a categoria verbal aspecto, enfatizando a questão em suas relações com o estruturalismo linguístico. Especificamente, objetivamos apresentar as principais pesquisas brasileiras sobre o aspecto, para dar ao leitor uma visão geral da temática que abordamos; apresentar um histórico dos estudos aspectuais, com destaque para o tratamento estruturalista do aspecto e apresentar a problemática delineada por Maclennan (1962) acerca da influência estruturalista no problema do aspecto, isto é, a presença de matizes semânticos que pareciam não caber na definição da categoria, enquanto esteve delineada no campo da morfologia e da sintaxe.

Para abarcar os matizes estranhos aos níveis linguísticos aos quais o aspecto verbal estava ligado, foi cunhada a definição de *Aktionsart* que abarcava os filigranas de significação encontrados no semantema verbal.

Contudo, para Maclennan (1962), o problema não é da categoria aspecto, porém, do pressuposto linguístico estruturalista que, considerando a imanência linguística, a saber, a língua em si mesma e por si mesma, colocaria como extralinguísticas as nuances de significação que transcendiam os níveis morfológico e sintático e se assentavam no semântico.

Acreditamos que esta proposta adquire relevância por trazer à tona questões influentes na definição de aspecto, explorando um assunto que acaba sendo citado apenas rapidamente em obras linguísticas que se concentram na definição da categoria, em seus recursos de expressão e na formulação de um quadro aspectual. Assim, supomos importante divulgar bases históricas que

podem esclarecer questionamentos atuais, como a relevância do semantema do verbo na investigação aspectual.

Trata-se de um estudo bibliográfico que tem como bases teóricas principais Castilho (1968), Maclennan (1962), Câmara (1980), Travaglia (2006), Costa (1990) e Saussure (2006). Isto posto, comecemos pelo cenário dos estudos aspectuais no Brasil.

1. As principais pesquisas aspectuais brasileiras

Destacaremos aqui os conceitos de aspectos e quadros aspectuais de quatro linguistas: Castilho (1968), Travaglia (2006), Costa (1990) e Câmara (1980). Justificamos a busca e apresentação da conceptualização de Câmara pela importância de seus estudos na descrição e reflexão sobre o português brasileiro. Os três primeiros, por sua vez, constituem uma sucessão temporal nas reflexões sobre aspecto, além de suas pesquisas estarem relacionadas de alguma forma, visto que Castilho (1968) marca os primeiros estudos sobre o aspecto e coordena o trabalho de Costa (1990) aqui citado. Já Costa (1990) comenta os trabalhos de Castilho (1968), bem como o de Travaglia (2006), editado pela primeira vez em 1981.

Começamos pelo trabalho de Castilho (1968) que, por seu caráter pioneiro, toma a tarefa de dar ao leitor brasileiro uma visão geral sobre vários assuntos relacionados ao aspecto, como um histórico, um quadro aspectual, caracterização dos aspectos, definição das noções aspectuais, etc. Nesse contexto, a definição de aspecto para Castilho (1968, p. 14) "é a visão objetiva da relação entre o processo e o estado expressos pelo verbo e a ideia de duração ou desenvolvimento. É, pois, a representação espacial do processo.".

Diante do fato de a categoria de tempo representar uma visão subjetiva que tem como ponto de referência o falante, o aspecto considera o processo objetivamente em sua duração, propondo-se a representar o processo ou desenvolvimento da ação e não referenciá-la ou localizá-la em uma linha temporal.

O quadro aspectual de Castilho (1968, p. 51) consiste no seguinte:

Quadro 1: Quadro aspectual de Castilho (1968)

Valores	*Aspectos*
1. Duração	*Imperfectivo*
	Inceptivo
	Cursivo
	Terminativo
2. Completamento	*Perfectivo*
	Pontual
	Resultativo
	Cessativo
3. Repetição	*Iterativo*
	Iterativo imperfectivo
	Iterativo perfectivo
4. Negação da duração e de completamento	*Indeteminado*

Fonte: (CASTILHO, 1968, p.51).

O quadro aspectual proposto pelo linguista consiste em uma relação entre valores e aspectos. Assim, o valor duração está relacionado ao aspecto imperfectivo que apresenta as subdivisões inceptivo, cursivo e terminativo; o valor completamento está relacionado ao perfectivo, subdividido em pontual, resultativo e cessativo; o valor repetição assinala as subdivisões iterativo imperfectivo e iterativo perfectivo; e, por último, o valor negação da duração e do completamento refere-se ao aspecto indeterminado.

Devemos atentar principalmente para as duas primeiras noções apresentadas, pois indicam a maneira como o quadro de Castilho (1968) interpreta as situações imperfectivas e perfectivas. Para o primeiro caso, vemos que as situações imperfectivas estão no contexto dos processos durativos. Os aspectos elencados por Castilho (168) decorrem do foco de uma dada situação em certa fase de sua duração, daí a abordagem do ínício, meio e fim.

No caso do aspecto perfectivo, estamos no contexto da noção de completamento, a qual Castilho (1968) não diferencia da noção de acabamento. Quanto ao primeiro aspecto associado à situação completa, podemos afirmar que, embora não exista uma situação que não possa apresentar uma duração qualquer, as situações perfectivas tendem a ser pontuais por não denotarem duração significativa.

No que diz respeito aos demais aspectos atinentes ao completamento, o resultativo e o cessativo não são consensualmente tidos como aspectos. Travaglia (2006), por exemplo, discorda do fato de estes fenômenos serem colocados como aspectos ou noções aspectuais. É válido salientar que o resultado de uma ação é algo que provavelmente estará fora da ação, o que indica seu desenvolvimento não aspectual, posto que o aspecto refere-se à duração interna de um processo e ao seu desenvolvimento.

O aspecto cessativo, por sua vez, tem uma característica temporal, no que diz respeito a fazer referência a outro ponto de uma situação, de modo que um evento atual faça sentido em relação a outro que acabou. Por outro lado, o cessativo também pode ser um aspecto, quando acentua o sentido de acabado. Por esses motivos, podemos dizer que o quadro aspectual de Castilho (1968) para o perfectivo o caracteriza principalmente pela pontualidade e pelo o acabamento. Ao mesmo tempo, questionamos a colocação da resultatividade como aspecto.

Quanto à Travaglia (2006), vemos que para o linguista o aspecto é uma categoria ligada ao tempo, enquanto ideia geral e abstrata, sem necessária "indicação pelo verbo ou qualquer outro elemento da frase" (TRAVAGLIA, 2006, p. 39). Por outro lado, considerando o tempo como categoria, devemos compreender o momento em que ocorre a situação em estudo como anterior, posterior ou simultâneo à nossa fala, de modo que tenhamos passado, futuro e presente, respectivamente. Vê-se, portanto, que a categoria verbal de tempo se referencia em conformidade com o exterior em um processo dêitico.

O aspecto, diferentemente, é uma categoria verbal não dêitica que se ocupa do tempo interno à situação, definindo-se assim como uma categoria verbal de tempo (ideia geral e abstrata), por meio da qual se pode marcar a "duração da situação e/ou suas fases, sendo que estas podem ser consideradas sob diferentes pontos de vista, a saber: o do desenvolvimento, o do completamento e o da realização da situação". (TRAVAGLIA, 2006, p. 40).

Quanto ao quadro aspectual de Travaglia (2006, p. 76), temos:

Quadro 2: Quadro aspectual de Travaglia (2006)

Noções Aspectuais				Aspectos
I. Duração	1.Duração	A. Contínua	a. Limitada	Durativo
			b. Ilimitada	Indeterminado
		B. Descontínua	a. Limitada	Iterativo
			b. Ilimitada	Habitual
	2.Não-duração ou pontualidade			Pontual
II. Fases	1.Fases de realização	A. Por começar A'. Preste a começar (ao lado do aspecto há uma opção temporal)		Não-começado
		B. Começado ou não-começado		Começado ou não acabado
		C'. Acabado há pouco (ao lado do aspecto há uma opção temporal) C. Acabado		Acabado
	2.Fases de desenvolvimento	A. Início (no ponto de início ou nos primeiros momentos)		Inceptivo
		B. Meio		Cursivo
		C. fim (no ponto de término ou nos últimos momentos)		Terminativo
	3.Fases de Completamento	A. Completo		Perfectivo
		B. Incompleto		Imperfectivo
Ausência de Noções Aspectuais				Aspecto não-atualizado

Fonte: (TRAVAGLIA, 2006, p. 76).

Note-se que o quadro aspectual de Travaglia (2006) é detalhado em conformidade com a sua definição de aspecto. Desta forma, traz especificidades quanto ao tipo de duração que é pressuposta em sua definição, além de trazer um número menor de noções aspectuais em relação ao quadro de Castilho (1968). Em detrimento de quatro aspectos subdivididos, temos a postulação de fases do processo ligadas aos aspectos respectivos. Vemos que isso condiz com as palavras finais de sua definição, a saber, a relação entre o aspecto e as fases do processo considerado. Acresce também, positivamente, o fato de constar no quadro a possibilidade de não atualização aspectual, além da colocação do aspecto indeterminado.

Ao partimos para o conceito de aspecto, bem como o quadro configurado por Costa (1990), observamos a conceptualização aspectual dentro de uma categorização de entidades chamadas de primeira, segunda e terceira ordens. As entidades de primeira ordem são representadas por objetos físicos, seres humanos, animais irracionais e seres inanimados; as entidades de segunda ordem são acontecimentos processos e estados e demais ocorrências que possam ser localizadas no tempo; por fim, as entidades de terceira ordem são produtos que nossa mente constrói ao exercitar o raciocínio ou capacidade de atribuir valores e formular juízos sobre algo, de forma que são abstratas.

As três entidades se diferenciam, não só pela sua natureza, mas por apresentarem localização diversa, uma vez que as entidades de primeira ordem são consideradas pela nossa mente como localizadas no espaço, enquanto as de segunda ordem são localizadas no tempo, pois apenas acontecem. As entidades de terceira ordem, exemplificadas pelas proposições, não estão localizadas no tempo, tampouco no espaço.

Em virtude da temática aspectual, são destacadas pela autora as entidades de segunda ordem. Costa (1990) propõe uma caracterização dos processos, atos, atividades, acontecimentos e estados através dos traços durativo, dinâmico, permanente e agente. Quanto ao aspecto, ficam ressaltados dentre as entidades de segunda ordem os processos, as atividades e os estados, posto que comportam o traço + durativo. Por conseguinte, são úteis à compreensão da constituição interna de uma situação e normalmente permitem a atualização da categoria aspecto.

Assim contextualizado, o aspecto é definido como "a categoria linguística que informa se o falante toma em consideração ou não a constituição interna dos fatos enunciados". (COSTA, 1990, p. 21). A partir desta definição, podemos inferir a prioridade relativa ao aspecto imperfectivo, posto que tende a permitir a visualização do desenvolvimento interno de uma ação, em detrimento do que geralmente ocorre com o perfectivo.

De posse destas informações, vejamos a configuração do que Costa (1990, p. 38) colocou como possibilidades semânticas da categoria aspecto no português brasileiro:

Quadro 3: Quadro aspectual de Costa (1990).

1. *Aspecto*: categoria linguística que marca a referência ou não à estrutura temporal interna de um fato. Apresenta duas possibilidades:
1.1. *Perfectivo*: Fato referido como global. Não marcado para as nuances da constituição temporal interna.
1.2. *Imperfectivo*: Fato referido com marca de sua constituição temporal interna. Semanticamente restringido a lexemas que incluam o traço [+durativo]. Apresenta as seguintes possibilidades:
1.2.1. *Imperfectivo em curso*
1.2.2. *Imperfectivo de fase inicial*
1.2.3. *Imperfectivo de fase intermediária*
1.2.4. *Imperfectivo de fase final*
1.2.5. *Imperfectivo resultativo*

Fonte: (COSTA, 1990, p.38).

Inicialmente, notamos o fato de não se tratar de um quadro aspectual, ao menos não com a configuração dos demais citados. Em segundo, vemos a presença de definições no quadro, o que, de certa forma, constava também no quadro de Travaglia (2006), mesmo que de maneira mais pontual.

Por último, observamos que o conceito de aspecto referente à constituição temporal interna de uma situação realmente restringiu a presença de subdivisões do perfectivo, posto que este é considerado como global. Assim, não é possível indicar lapsos de tempo que permitam a análise da constituição temporal interna. Contudo, maior detalhamento é reservado ao imperfectivo que apresenta subdivisões referentes a aspectos contidos nos demais quadros anteriormente citados. São exemplos disso, os aspectos inceptivo, cursivo e terminativo.

Por último, vejamos as proposições aspectuais de Câmara (1980), que são bem mais resumidas que as três que citamos acima, porque, diferente destes estudiosos, a obra do linguista brasileiro não é um livro que trata unicamente da categoria aspecto, embora o aborde.

Feita esta advertência, vejamos primeiramente o conceito de aspecto que Câmara (1980) propõe. Para ele, o aspecto refere-se à maneira de ser da ação, o que em alemão é expresso por *Aktionsart* e foi traduzido para o português, francês e inglês como aspecto. Guardadas, por agora, as polêmicas existentes quanto à tradução do termo, Câmara (1980, p. 141) acrescenta que "trata-se, com efeito, do aspecto por que se apresenta o processo verbal do ponto de vista da sua *duração*.". Posteriormente, Câmara (1980) faz referência à análise do

tempo interno no aspecto e às subdivisões da duração, uma vez que assinala a consideração do processo verbal em si, sem referenciar passado, presente ou futuro. Prefere citar as fases de desenvolvimento do processo, a saber, início, meio e fim.

Não ocorre a proposição de um quadro aspectual propriamente. Porém, a partir das reflexões de Brugmann, são listados os aspectos pontual, durativo, permansivo, inceptivo, cessativo e resultativo. O aspecto durativo foi subdividido em progressivo, cursivo e frequentativo ou iterativo.

Câmara (2009), no *Dicionário de linguística e gramática*, cita resumidamente, o incoativo, referido ao imperfectivo, tendo em vista denotar inacabamento; o conclusivo, relativo ao perfectivo e o aspecto permansivo para designar o evento que está concluído, mas permanece em seus efeitos.

Observamos que o conceito de aspecto (bem como o quadro aspectual do português brasileiro) sofre variação, em conformidade com o estudioso que o tenha pesquisado. Diante desse panorama, optamos por conceituar aspecto através da visão de Travaglia (2006), tendo em vista o caráter abrangente e crítico do seu olhar sobre os demais estudos referentes à temática, de modo que proporciona uma conceituação aspectual que acreditamos ser bastante completa e objetiva quanto às noções de aspecto que abarca.

2. Marcos históricos no estudo aspectual e comentários sobre tempo e aspecto

Castilho (1968) indica que já os estoicos, ao estudarem os tempos, postulavam algumas denominações referentes aos valores não temporais. Optaram por dividir os tempos em dois grupos: um grupo de tempos determinados e outro de tempos indeterminados. Os tempos do primeiro grupo sofreram outra subdivisão que consistia em duas classes distintas.

A primeira comportava o presente e o imperfeito, ambos referentes à duração e atinentes ao desejo de situá-la em diferentes perspectivas temporais, a saber, o presente e o passado. A segunda classe comportava o perfeito, assinalado como aquele que expressa ações acabadas. Segundo Castilho (1968), essas reflexões aspectuais resumem as noções gregas de duração e acabamento, que não mudaram muito no decorrer do tempo quanto à compreensão do aspecto.

Já entre os latinos, destacaram-se os estudos de Varrão em seu *De Língua Latina*, do século IX, no qual já era possível distinguir a ideia de aspecto nas asserções sobre o que chamou de *tempora infecta* e *tempora perfecta*.

No âmbito da gramática comparativa, Georg Curtius insistiu nos valores temporais assinalados pelos estoicos e buscava no verbo grego a noção aspectual fortemente perceptível nas línguas eslavas. Vale salientar que foram estas línguas que, das constituintes do indo-europeu, mais conservaram a ideia de aspecto. Maclennan (1962, p. 28) assinalou a percepção primeva de Curtius, ao discutir a problemática aspectual. Vejamos abaixo o ser raciocínio:

> La base para una distinción entre los conceptos de "aspecto" y "tiempo" se encuentra em Curtius al observar este estudioso que el verbo griego antiguo no expresa nociones puramente temporales, sino de índole distinta que la tradición posterior ha venido llamando "aspecto".

A partir da percepção de Curtius acerca da presença de noções não temporais no verbo grego, notou-se a existência de um valor diferente da categorial temporal, ainda que remetido ao tempo físico. Especificada a existência desse fenômeno particular de tempo, o aspecto, foi possível distingui-lo da categoria temporal, conquanto possa ser observado como categoria paralela a esta. Castilho (1968) indica neste sentido a importância da obra de Curtius intitulada *A formação dos tempos e dos modos em grego e em latim*, datada de 1946. Resta-nos ressalvar apenas duas reflexões em relação ao posicionamento de Curtius, segundo as especificações que seguem:

> Duas reflexões devem ser feitas sôbre a posição de Curtius em face do problema. Inicialmente, constata-se que concebia o aspecto (têrmo que viria a substituir *Zeitart*) como categoria com fundamentação morfológica, mas os autores que se lhe seguiram entenderam-na como categoria semântica, sem morfologia correspondente. Em segundo lugar, nota-se que Curtius não desvinculou do tempo o aspecto, pois *Zeitart* significa "qualidade do tempo", como já se disse. Modernamente, ambas as categorias são postas em posição, conquanto se admita que coexistam numa mesma forma verbal.
> (CASTILHO, 1968, p. 22).

Vemos primeiramente que, em suas pesquisas, Curtius colocava o aspecto como categoria morfológica, quando vários outros estudiosos que se seguiram a ele optaram por observá-lo sob o viés semântico, descartando as possibilidades de formas morfológicas que o representassem, no que se torna perceptível que o lugar do fenômeno aspectual nos níveis linguísticos, neste caso citados o morfológico e o semântico, teve controvérsias em sua delimitação, desde há muito. Inclusive, é na delimitação de tal lugar que foram encontrados problemas

no cerne da configuração aspectual, no que se refere à sua distinção do modo de ação, posto ter este último fenômeno um viés semântico nem sempre admitido com unanimidade, assim como exemplifica a primeira ressalva feita em relação ao posicionamento de Curtius. Voltaremos a esta questão posteriormente, visto que é assunto primordial na problemática delineada por Maclennan (1962), sobre a qual nos propomos a refletir.

Acresce, em segundo lugar, a escolha do estudioso de não desvincular as categorias de aspecto e tempo, comumente colocadas em oposição, mesmo que estejam ambas relacionadas ao tempo físico. Para Curtius, *Zeitart*, isto é, a qualidade do tempo, estava entre os graus do tempo encontrados no verbo, assim como o presente, o passado, e o futuro, no que percebemos que o aspecto não foi desvinculado ou diferenciado do tempo, uma vez que seria um caráter subsidiário de tal categoria. É válido que nos detenhamos por um pouco na relação entre tempo e aspecto.

Segundo a conceituação aspectual de Castilho (1968), o aspecto é uma visão objetiva referente à relação entre o processo e o estado expressos pelo verbo. Esta objetividade com a qual o autor caracteriza o aspecto é oposta à subjetividade referida ao tempo, posto ser tratado pelo autor como categoria que tem como pontos de referência o próprio falante, o momento em que se desenvolve outro processo e o momento em que o falante está idealmente situado.

Segundo Costa (1990), as categorias aspecto e tempo estão ambas relacionadas ao tempo físico que, em português, é expresso por elas. Assim, para falar de aspecto, devemos fazer algumas observações sobre o tempo, como categoria que lhe é paralela, dentre as demais categorias do verbo.

Costa (1990, p.17) diz que o tempo marca na língua "a posição que os fatos referidos ocupam no tempo, *tomando como ponto de partida o ponto-dêitico da enunciação*", e pode ser expresso através de morfemas, lexemas e perífrases. Para Câmara (1980), o tempo marca a época de ocorrência de um processo verbal, tomando como referência o momento em que se fala. Portanto, trata-se de uma categoria, primeiramente, dêitica, e subjetiva, uma vez que só fará sentido para o sujeito falante na sua concepção abstrata de tempo como algo ideal que pode ser subdividido tendo como referência a própria pessoa que enuncia.

Tomando a si como referência, o falante poderá considerar os fatos como passados, simultâneos ou posteriores ao momento que vive. Logo, temos três tempos respectivamente: o passado, o presente e o futuro. Costa (1990) explica que uma linha temporal tem um ponto dêitico e pode ser subdividida segundo os três tempos citados, mas não apenas neles.

Dessa forma, em português brasileiro, temos o passado expresso pelo pretérito perfeito, pretérito imperfeito e pelo mais-que-perfeito. O futuro, por sua vez, pode ser futuro do presente ou do pretérito, por exemplo. Tempos como esses são chamados de relativos e recorrem a mais de um ponto dêitico para marcar a posição de uma situação no percurso temporal.

Mesmo que alguns estudiosos, baseados em teorias enunciativas, questionem o caráter não dêitico do aspecto, é ponto comum nas pesquisas diferenciar aspecto e tempo através da dêixis. O aspecto constitui-se como categoria de tempo não dêitica, referente à realização de um processo, seu desenvolvimento ou fases. A expressão de sua principal oposição se dá através dos aspectos perfectivo e imperfectivo.

Costa (1990) também diferencia as categorias de tempo e aspecto semanticamente, de modo que este aponta para o tempo interno em um processo, enquanto aquele indica tempo externo. A autora postula que as noções semânticas ligadas à categoria de tempo indicam a localização do fato em relação ao momento de enunciação. As noções semânticas aspectuais são diferentes, pois indicam duração, instantaneidade (que entendemos como pontualidade), começo, desenvolvimento e fim.

Câmara (1980), por seu turno, salienta que o tempo é o eixo da conjugação nas línguas românicas e germânicas modernas. Portanto, o português tem o aspecto como categoria subsidiária e, muitas vezes, os estudos aspectuais se restringem às pesquisas sobre perífrases, enquanto formas de expressão do aspecto que acaba sendo secundário em português brasileiro, assim como a categoria de tempo é nas línguas semíticas.

Notemos que essa diferenciação entre o paradigma da conjugação das línguas semíticas e o das línguas românicas mostra que o caráter secundário não é inerente ao aspecto. Apenas é característico de alguns grupos linguísticos, enquanto pode ser produtivo em outros. Para explicar esta diferenciação no status do aspecto entre as línguas, Câmara (1980, p. 146) postula o seguinte:

> De qualquer maneira, o critério temporal na estruturação da conjugação assinala que, nas línguas ocidentais modernas, a atenção foi desviada do processo em sua execução, nos aspectos da sua duração, para situá-lo em referência ao momento em que o enuncia o falante.

Em conformidade com a ideia de a estrutura linguística mudar para acompanhar as necessidades humanas de conceptualização do mundo, se as comunidades que estavam em contato com as línguas românicas e germânicas

davam menor atenção à duração ou desenvolvimento de um processo, isso acaba por ser expresso linguisticamente.

A conjugação verbal passa a ser guiada pelo que norteia a conceptualização em dado momento. No caso das línguas das quais derivou o português, passa a ser guiada pela ideia de referenciar um processo de acordo com o momento em que o falante o enuncia. Essa concepção é expressa linguisticamente pela valorização primeira do tempo na conjugação verbal.

Estes argumentos podem justificar a postura de algumas gramáticas tradicionais, como Cegalla (2000), Luft (1989), Rocha Lima (2011), Nicola e Infante (1997) ou Pasquale e Infante (2008), bem como a menor quantidade de estudos sobre aspecto, se comparados às pesquisas sobre a categoria de tempo. Fica assim exemplificada uma nuance da postura de Curtius no século XIX ao não separar tempo e aspecto, além da ratificação da posição subsidiária que vimos Câmara ressaltar anteriormente.

Após estas especificações sobre tempo e aspecto, devemos somar a esta contextualização histórica o papel das escolas linguísticas. Castilho (1968), ao citar a linguística histórica, a subdivide em duas fases relativas ao estudo aspectual: a primeira relata a descoberta em si da categoria aspecto, tendo em vista o fato de Curtius ter sido guiado por uma inspiração comparatista.

Nessa primeira fase, o que temos de concreto sobre as noções aspectuais é uma dupla oposição que consiste no presente oposto ao aoristo e estes dois ao perfeito. A razão desta dupla oposição é o fato de os dois primeiros indicarem processo em desenvolvimento ou em si mesmo, enquanto o terceiro indicaria estado. Este mesmo grupo de oposições é retomado por A. Meillet, com a extensão da caracterização do perfeito como aquele que expressa estados resultantes de situações anteriores ou mesmo de uma ação acabada.

O que se pode resumir acerca desta primeira fase é: "há uma oposição entre presente-aoristo/perfeito admitida por todos os sintaticistas; mais tarde, chegariam os estruturalistas ao mesmo resultado." (CASTILHO,1968, p. 30). Ressaltamos que no tópico seguinte, comentaremos a postura estruturalista a fim de exemplificar o tratamento dado por esta teoria linguística à categoria verbal aqui destacada, bem como para contextualizar o problema do aspecto, tendo em vista as relações que Maclennan (1962) sugere entre a escola linguística que se formou a partir das interpretações do que foi divulgado historicamente como o pensamento saussuriano.

A segunda fase corresponde à fixação da tipologia de aspecto. Nesse momento, surgiram dificuldades, uma vez que se buscou a aproximação entre

a oposição grega aoristo/presente e a oposição eslava perfectivo/imperfectivo, do que decorreu uma confusão terminológica. Note-se que a caracterização dos aspectos perfectivo e imperfectivo já não era simplória nesta fase de fixação tipológica.

Em busca de mais informações sobre o histórico dos estudos aspectuais, podemos atentar também para as observações de Câmara (1980) acerca do eixo que as línguas utilizam para a conjugação verbal. O linguista brasileiro explica que em semítico o eixo da conjugação é entre o processo realizado e o processo em realização, ou seja, o paradigma verbal segue os aspectos concluso ou permansivo e inconcluso, correspondentes ao perfectivo e imperfectivo, respectivamente. As línguas africanas bântu e sudanesas têm semelhantemente três aspectos centrais, o cursivo, o permansivo e o resultativo.

Câmara (1980, p. 144) explica que a situação no indo-europeu deve ter sido análoga, pois "é fácil deduzir uma oposição primitiva entre os aspectos durativo, permansivo e pontual." Como comentamos com Castilho (1968), as gramáticas helênicas reconhecem essas postulações aspectuais sob os nomes de presente, perfeito e aoristo. É interessante notar que Câmara (1980) coloca os aspectos como fundo de tela no qual foi tecida uma variedade dos tempos gregos. O paradigma grego não sofreu grandes mudanças aspectuais, posto que os contrastes primitivos ainda são perceptíveis na oposição entre o pretérito imperfeito e o aoristo.

Na conjugação latina, a distinção aspectual divide as formas verbais em *perfectum* (perfeitas) e *infectum* (imperfeitas). O primeiro pode ligar-se morficamente ao perfeito indo-europeu ou ao aoristo, exprimindo ação concluída ou aspecto permansivo. O segundo se aproxima do imperfeito semítico, tendo em vista a visualização do processo em sua realização.

Até a contemporaneidade podemos encontrar o aspecto como eixo da conjugação eslava, o que denota a importância desta categoria para este grupo de línguas e sinaliza a sua relevância para a análise linguística em geral.

Tendo em vista, os objetivos deste estudo, optamos por separar as informações históricas sobre o aspecto, segundo foi tratado pelo estruturalismo linguístico. Vejamos as concepções desta escola linguística sobre a categoria referida e o delineamento da problemática que desejamos apresentar.

3. A problemática de Maclennan (1962): o estruturalismo e o problema do aspecto verbal

3.1. O estruturalismo linguístico em suas primeiras observações sobre o aspecto verbal

Quanto às pesquisas sobre aspecto verbal, no estruturalismo linguístico destacam-se as Escolas de Praga e Copenhague. Segundo Castilho (1968), estas escolas têm pontos de vista geralmente distintos dentro do estruturalismo, apesar de se identificarem com o entendimento da língua como um sistema de unidades solidárias, constituídas pelos contrastes entre seus membros. Em outras palavras, compartilham a observação da língua como um sistema de elementos que se opõem mutuamente e adquirem valor nesse processo.

Para o aspecto verbal, a Escola de Copenhague interpreta a principal oposição da categoria, perfectivo e imperfectivo, fazendo referência a termos identificados como positivo, negativo e neutro. Vejamos:

> Os autores filiados à Escola de Copenhague, de um geral mais logicista e apriorista que a de Praga, dizem haver no sistema um têrmo positivo A, de funções bem delimitadas, um têrrmo negativo B, privado dessa delimitação, podendo mesmo ocupar funções próprias ao têrmo positivo, e um têrmo zero C, que tem o condão de não ser nem uma coisa nem outra, mas que pode por vezes assumir valores do têrmo positivo, pois somente este possui funções claramente delimitadas. (CASTILHO, 1968, p. 35).

Castilho (1968) salienta que Jens Holt foi o primeiro a tentar aplicar este esquema. Para este estudioso, o termo positivo A com funções delimitadas está relacionado ao processo com indicação de finalização, de modo que podemos referi-lo ao perfectivo, assim como podemos assinalar que o termo negativo B será remetido ao processo sem finalização, portanto durativo, no que notamos a imperfectividade. Nesta situação, duas possibilidades devem ser ainda esclarecidas: na primeira, o termo negativo B pode figurar na ambiência do termo positivo A. Nesse caso, o presente, que tende à imperfectividade (negativo B) pode figurar no lugar do perfectivo (positivo A), de forma a identificar-se com a perfectividade. Daí a aproximação de expressões como “escuto” e “tendo escutado”, segundo exemplifica Castilho (1968, p. 35).

Kund Togeby, por seu turno, preocupou-se menos em definir o posicionamento de cada elemento no sistema e se ateve ao fundamento geral que as Escolas de Copenhague e Praga compartilhavam. Isto é, trabalhou as relações

entre os elementos do sistema. E fez isso escolhendo três categorias verbais com o objetivo de observá-las em suas relações com advérbios, conjunções ou mesmo o semantema verbal, em busca de delimitar a influência de tais elementos ou classes de palavras nas categorias verbais que investigava. A partir disso Togeby chegou às denominações "extensivo" e "intensivo", aquele como relativo aos termos que apresentavam certo número de relações possíveis entre categorias e classes e este como termo de relações limitadas. Às primeiras relações, menos determinadas, remeteu a imperfectividade. Já a limitação assinalada pelo termo intensivo relacionou à perfectividade. Para Castilho (1968), a posição binária que assinala extensivo e intensivo como respectivamente ligados ao imperfectivo e ao perfectivo, assemelha-se à visão binária também identificada nas proposições linguísticas da Escola de Praga.

Por exemplo, o princípio da marcação é herdeiro da filosofia praguense e supõe a aproximação de dois ternos submetidos ao contraste binário marcado e não marcado a partir de um conjunto de princípios, como indicado por Cunha, Costa e Cezario (2003).[1] Note-se também os primeiros passos da fonologia de Praga, no que diz repeita à Diacrítica de Trubetzkoy, a saber, o método de confrontar duas particularidades fônicas em busca de unidades capazes de distinguir a "significação intelectual das palavras", como explica Fontaine (1978).

A oposição marcado e não marcado no contexto aspectual aparece sob as respectivas denominações de termo caracterizado e não caracterizado e é desenvolvida por Martin Sánchez Ruipérez, a partir de colocações anteriores de A. Meillet sobre a oposição perfeito e presente/aoristo. Para Ruipérez, o termo caracterizado porta apenas uma significação e estaria relacionado ao perfectivo, enquanto o não caracterizado tem relações com o presente e o aoristo[2]. Como Castilho (1968) indica que este último está ligado à ação em desenvolvimento, compreendemos a existência de referência ao imperfectivo, mas o linguista não o afirma. Por outro lado, cita a indecisão de Holger Sten quanto a remeter ao termo não marcado ou não caracterizado o presente ou o imperfeito. Segundo Castilho (1968, p. 38), sob essas últimas formulações sobre presente e o aoristo "paira a dificuldade natural desta matéria." Mesmo assim, o linguista avalia positivamente a contribuição estruturalista e explica que:

---

[1] O princípio de marcação em sua configuração apenas binária foi questionado por pesquisas como as de Oliveira (2000), sobre orações adjetivas, e Dubois e Votre (2012), especificamente em seu trabalho sobre análise modular e princípios subjacentes ao funcionamento linguístico.

[2] Em análise que considere a oposição binária entre presente e aoristo, o primeiro será caracterizado e o segundo expressará a não duração e será não caracterizado ou não marcado., segundo explica Castilho (1968).

> Não é fácil avaliar os resultados da contribuição estruturalista para o estudo do aspecto; cremos que à parte certa rigidez com que encaram os fatos linguísticos e o tom por vezes excessivamente abstrato de suas considerações, a presença estruturalista neste campo teve um saldo positivo, que foi insistir numa visão totalizadora das categorias verbais, renunciando ao seu estudo atomístico e valorizando os elementos ao lado dos quais o verbo se situa. (CASTILHO, 1968, p. 39).

Comecemos por delinear o fato de a concepção estruturalista, ter se baseado em concepções remetidas à Ferdinand Saussure que definiu um objeto para a linguística e preteriu a influência atomista no estudo da linguagem, contribuindo para o desenvolvimento da configuração que permitiu à linguística o *status* científico.

Segundo Câmara (1975), o empreendimento saussuriano surgiu em um momento em que a linguística estava situada em seu primeiro pilar, o estudo histórico.

O estudioso dinamarquês Ramus Rask foi o primeiro a fazer progresso na técnica de comparação histórica entre línguas a partir do estudo *Investigação sobre a Origem do Antigo Nórdico ou Islândês*, trabalho que ganhou o prêmio da Academia Dinamarquesa de Ciências que havia lançado um concurso no qual os concorrentes deveriam fazer uma investigação sobre a origem da antiga língua escandinava. Este empreendimento, que demonstrava o crescimento do interesse pela comparação linguística no século XIX, permitiu que Rask já apresentasse em seus trabalhos as idéias primordiais que deram à comparação histórica das línguas um método científico. Entretanto, tendo em vista o fato de o trabalho de Rask ter sido escrito em dinamarquês, que era uma língua pouco conhecida, não foi publicado até 1818, dois anos após a publicação do trabalho de Franz Bopp sobre o tema, segundo é explicado por Faraco (2005). Com o problema ocorrido com o trabalho de Rask, Bopp acaba por ser considerado o fundador da Ciência histórico - comparativa da linguagem.

Embora Jacob Grimm tenha contribuído grandemente para esta perspectiva, é a influência neogramática que concorre decisivamente para o estabelecimento da linguística neste primeiro pilar histórico. Relacionados com a Universidade de Leipzig, na Alemanha, segundo Faraco (2005) comenta, os neogramáticos eram um grupo de linguistas, fundado em 1878, ano de publicação da revista *Investigações Morfológicas*, da qual Karl Brugmann e Hermann Osthoff eram editores.

Dentre seus principais representantes é importante citar Hermann Paul e a sua famosa obra *Princípios Fundamentais da História da Língua* que delineava

os pontos principais do estudo de base histórica que, segundo Paul, era o único caminho para a cientificidade em linguística. Ressaltamos, então, que o mérito neogramático na linguística está relacionado ao envolvimento na consolidação do estudo da língua em bases históricas.

Saussure (2006, p. 10), ao tratar da gramática comparativa, afirma que ela "foi exclusivamente comparativa, em vez de histórica. Sem dúvida, a comparação constitui condição necessária de toda reconstituição histórica. Mas por si só não permite concluir nada.". Acrescenta ainda que o mérito dos neogramáticos consistiu na colocação dos resultados da comparação em perspectiva histórica, utilizando a gramática comparativa para encadear os fatos em sua ordem natural, isto é, para colocá-los em sucessão histórica, ponto de vista defendido em reação às concepções filosóficas hegelianas de Schleicher e seu consequente naturalismo.

As bases neogramáticas, as quais o próprio Saussure compartilhou inicialmente, ficam questionadas já em seu *Memoir sobre o Sistema Vocálico do Indo-Europeu*, publicado em 1878, quando Saussure completou 21 anos, mas geralmente datado de 1879, tal como afirma Arrivé (2010) ao ressaltar que Saussure foi criticado na Alemanha, especialmente pelo neogramático Osthoff, tendo em vista o caráter sistemático que o genebrino já demonstrava em relação à língua.

Nesse contexto, voltando-se para a linguagem, Saussure (2006, p. 16) percebe que "tem um lado individual e um lado social, sendo impossível conceber um sem o outro" e "a cada instante, a linguagem implica ao mesmo tempo um sistema estabelecido e uma evolução: a cada instante ela é uma instituição atual e um produto do passado". Isto é, a linguagem comportava a utilização individual do sistema materializada na fala, e o sistema gramatical de base social. Além disso, diante do linguista estava o estudo da linguagem sem especificações que a delimitassem como objeto e um método de pesquisa que se mostrava questionável, posto que até então abarcara apenas a evolução e não a possibilidade de observar o sistema em si mesmo. Saussure explica o dilema:

> Dessarte, qualquer que seja o lado por que se aborda a questão, em nenhuma parte se nos oferece integral o objeto da Linguística. Sempre encontramos o dilema: ou nos aplicamos a um lado apenas de cada problema e nos arriscamos a não perceber as dualidades assinaladas acima, ou, se estudarmos a linguagem sob vários aspectos ao mesmo tempo, o objeto da Linguística nos aparecerá como um aglomerado confuso de coisas heteróclitas, sem liame entre si. (SAUSSURE, 2006, p. 16).

Daí, dois problemas estão delineados: a) a impossibilidade de escolher um lado da linguagem para estudar sem perder a relevância das particularidades da opção preterida e b) optar por abordar todos os aspectos, de modo a não haver delimitação ou recorte na linguagem em busca de determinar um objeto de estudo para a linguística. Segundo Nóbrega (2013), Saussure resolve ambos os problemas ao salientar que "é necessário colocar-se primeiramente no terreno da língua e tomá-la como norma de todas as manifestações da linguagem". Ao escolher uma prioridade, em detrimento de determinar exclusão total, resolve-se o problema de escolher um lado da linguagem e preterir outro, além de escolher um objeto específico, em vez de considerar o aglomerado da linguagem como um todo.

Optando por trabalhar primeiramente a língua, em detrimento da fala ou da linguagem como um todo, Saussure (2006, p. 21) a definiu da seguinte forma:

> Trata-se de um tesouro depositado pela prática da fala em todos os indivíduos pertencentes à mesma comunidade, um sistema gramatical que existe virtualmente em cada cérebro ou, mais exatamente, nos cérebros dum conjunto de indivíduos, pois a língua não está completa em nenhum, e só na massa ela existe de modo completo.

Com a opção pelo estudo da parte social da linguagem, o sistema de signos e suas regras de funcionamento, cumpre escolher o método de trabalho. Questionado o método somente histórico que priorizava apenas a evolução, segundo defendiam os neogramáticos, coube a Saussure sistematizar as colocações de Anton Marty sobre o estudo descritivo, estabelecendo a prioridade da sincronia sobre a diacronia, segundo Matos e Brito (2010) afirmam. Com essa atitude, os pressupostos saussurianos embasaram a recusa estruturalista ao atomismo, o que Castilho (1968) considerou como positiva contribuição desta escola.

O princípio "do atomismo científico significa que a atenção do cientista se concentra no fato singular e que a universalidade do fato é considerada como o resultado de uma operação de generalização e de abstração." (COSERIU, 2004, p. 13). Isto é, o atomismo corrente nos desenvolvimentos da gramática comparativa diz respeito à análise de elementos isolados ou singulares com o objetivo de seguir as suas transformações no decorrer do tempo. Do final do século XIX ao início do século XX são produzidas várias visões divergentes em relação ao positivismo, dentre elas a que se opunha ao atomismo por considerar o princípio do sistema ou estrutura da língua, segundo podemos perceber na citação baixo:

> O princípio do atomismo é substituído pelo princípio do sistema ou da estrutura, isto é, o indivíduo passa a ser considerado não de modo isolado, mas inserido numa estrutura mais ampla, num sistema de relações do qual faz parte. Ou, melhor dizendo, afirma-se que não existe conhecimento possível do indivíduo enquanto isolado, mas que ele é conhecido e mesmo percebido unicamente pelas suas relações. (COSERIU, 2004, p. 23).

Numa reação antipositivista, o atomismo é questionado, de forma que o estudo linguístico não prioriza mais analisar a evolução de um elemento singular no tempo, mas em suas relações com o sistema do qual faz parte, como podemos notar nas reflexões de Arrivé (2010, p. 48-49) ao falar de Saussure:

> Em Saussure, não existem signos fora dos sistemas que eles mesmos constituem [...] No estabelecimento da semiologia que ele acaba de fazer, evidentemente, é preciso ler a cada vez o nome *signos* como abreviação de *sistema de signos*. E sua vida não é sua evolução no tempo, mas a maneira como eles funcionam "no seio da vida social".

Logo de início, vemos que o caráter sistemático da língua determina seus elementos constituintes, que não podem ser considerados fora de suas relações com o todo. Para Saussure (2006), a linguística tem lugar no seio de uma ciência geral dos signos, a semiologia, e deveria priorizar a análise dos signos em funcionamento sistemático e não a sua evolução.

Esta mudança em relação ao atomismo foi fundamental para a outra mudança em relação ao evolucionismo. Considerando a língua como um sistema, era possível uma descrição do seu funcionamento em um estado, o que coloca o estudo descritivo como o outro pilar da linguística propriamente dita ao lado do estudo histórico. Assim, Saussure defende a cientificidade negada por Paul à descrição linguística.

Temos, deste modo, a seguinte constatação: "É sincrônico tudo quanto se relacione com o aspecto estático de nossa ciência, diacrônico tudo que diz respeito às evoluções." (SAUSSURE, 2006, p. 96). Feitas estas explicações sobre o atomismo e sobre a ideia de sistema que substituiu tal concepção e priorizou a sincronia, vejamos quais implicações têm na problemática delineada por Maclennan (1962), considerando principal a ideia de língua como sistema imanente.

3.2. O problema do aspecto em Maclennan (1962) e a crítica ao estruturalismo

Para Maclennan (1962), a determinação da língua como objeto de estudo imanente, investigado a partir da metodologia que evita o extralinguístico materializado na consideração subsidiária da fala e do método diacrônico, tem implicações outras que interferem diretamente nos problemas que ocorreram na descoberta e configuração da categoria aspectual, tendo em vista influenciarem a desconsideração de matizes essenciais para a conceituação de aspecto, preteridos por serem vistos como extralinguísticos, portanto não cabíveis em uma teoria que prevê imanência. Vejamos como esse estudioso comenta a analogia saussuriana com o xadrez, a partir da qual demonstra sua insatisfação com o conceito de imanência linguística que guiou o estruturalismo.

> [...] que tanto en el juego como em la *lengua* estamos ante sistemas de valores a cuyas modificaciones asistimos y que cada valor em ambos planos, tablero y *lengua* , depende de lãs relaciones contraídas por los diversos términos. Esto, que no era ninguna ocurrencia genial, tenía la suficiente fuerza didáctica para hacer comprender que ni lãs especulaciones pseudofilosóficas de la desacreditada filosofía del lenguage, ni el atomismo de la filología histórico-comparada agotaban lo que la lengua es. Saussure reivindicaba su autonomía y hacía accesible el camino. Pero lo que debiera de haber quedado como saludable reacción de buen sentido, se consagraba como principio indiscutilble para ejercer obstinada dictadura. Se olvidava así que, si bien el juego de ejedrez es um sistema de valores, el fin del juego – como el fin de la lingüística – no es el sistema como tal, sino el mate al reycontrario. Y el jaque definitivo que la lingüística no puede eludir está dirigido hacia la *naturaleza histórica* del lenguage, orden que no tiene formulación cabal ni en Saussure ni en sus epígonos. (MACLENNAN, 1962, p. 11).

A analogia entre jogo de xadrez e a língua, amplamente produtiva em trechos diversos do *Curso de Linguística Geral* (1916), assinala que, em uma partida de xadrez, o observador que tenha assistido a partida em questão desde o princípio não tem vantagem alguma sob o observador que tenha perdido as jogadas anteriores à sua chegada, uma vez que é perfeitamente possível realizar a descrição do estado da partida, ainda que desconhecido o histórico das jogadas já realizadas, de modo que a observação do estado do jogo em si mesmo é suficiente para quem objetiva descrevê-lo.

Da mesma maneira, na língua, a descrição de um estado pode ser realizada se consideradas apenas as relações entre os elementos da língua e suas regras de funcionamento, tal como seria com as peças de xadrez e as regras deste

jogo. Assim, os empreendimentos filosóficos que não objetivam diretamente a língua, porém proposições sobre o pensamento, ou comparações de elementos colocados em perspectiva histórica, como se dava na perspectiva do atomismo, não importam ao que se define como realidade linguística, posto que se foge ao princípio da imanência.

Acentuamos que a postulação de que se deve observar as relações entre elementos no sistema, inicialmente positiva, recai em reação exagerada que enrijece as fronteiras da língua, como se fosse um jogo de xadrez, no qual nada além do que se encontra no tabuleiro tivesse relevância, de modo que o estado momentâneo do jogo fosse um fim em si mesmo. Contudo, as implicações outras da mesma analogia revelam que o fim é o xeque-mate no rei adversário, tal como no caso da linguística o fim não poderia ser uma dada sincronia, mas uma atitude diversa em relação à atenção dispensada à linguística histórica.

Porém, o tipo de exclusão que visou estudar o cerne do fenômeno da linguagem para suprir o que não fora realizado pela especulação filosófica ou pela linguística histórica, enrijece a língua, o que é exemplificado no problema do aspecto. Para Maclennan (1962, p. 18), o aspecto do verbo é "la expresión de la acción em cuanto terminada o em progreso", a saber, uma definição próxima de acabamento e inacamento, como respectivos caracterizadores de perfectividade e imperfectividade. Todavia, o aspecto verbal revela também outros matizes que não encontram recursos de expressão na morfologia ou na sintaxe, posto que estão relacionados ao semantema verbal e são tidos como modo de ação e não aspecto. A polêmica entre as duas noções é tocada já por Curtius, quando este prefere investigar o aspecto como categoria morfológica, enquanto outros pesquisadores já consideravam o nível semântico.

As colocações de Castilho (1968, p. 40) remetem ao fato de que o "o conceito de aspecto dependurava-se assim em valores que lhe eram estranhos, mas abria-se uma nova perspectiva de indagações que acabou por desembocar no longo conflito entre aspecto e 'modo de ação'." Com exemplificações que retomam a extensão dos estudos aspectuais para além do verbo eslavo, a questão fica explicada no seguinte:

> No momento em que os estudos do aspecto deixaram os quadro do eslavo e começaram a ter curso em outros campos, percebeu-se que nestes ora se estava diante de realidades léxicas (pois era o semantema o recipiente da noção aspectual) ora se defrontavam realidades morfológicas (flexões e perífrases). No afã de bem caracterizar essas duas vertentes da noção de aspecto, começou-se a falar de *aspecto* (Al. *Aspekt*) e de modo da ação (Al. *Aktionsart*). (CASTILHO, 1968, p. 40).

O aspecto se manifestaria em flexões e perífrases, contudo, outros valores semânticos não eram descartáveis na análise. Daí, realidades morfológicas estavam ligadas ao aspecto, porém, os valores semânticos passaram a figurar sob o termo "modo de ação".

Desta forma, para o aspecto, era atribuída uma acepção mais voltada aos níveis morfológico e sintático, enquanto o modo de ação revela "uma compreensão *lato sensu* das noções aspectuais, uma vez que abrange um número ilimitado de possibilidades, englobando e ultrapassando a bipolaridade que caracteriza o aspecto", segundo Castilho (1968, p. 40). Essa compreensão estende-se no nível semântico e é englobadora da categoria de aspecto, além de diversificada, porque baseada no fato de o semantema verbal ser recipiente da noção aspectual. O aspecto seria revelador dos graus da ação e o modo de ação estaria relacionado à sua natureza que é *aktionsart.*

É relevante indicar que tal entendimento das relações entre aspecto e modo de ação parece inverter o que se entende hierarquicamente dessa relação, uma vez que observamos a possibilidade de noções aspectuais não estarem sob dado aspecto como caracterizadoras, mas revelarem opções que ultrapassam a bipolaridade de uma ação acabada ou em curso, dando proeminência às noções semânticas. Neste sentido, indicamos o modo de ação como possível cenário para o aspecto e não o contrário.

Câmara (1980) e Travaglia (2006) se remetem ao assunto aspecto e modo de ação, mas não se estendem, posto não estar entre seus objetivos fazê-lo. Castilho (1968), como vimos nos trechos transcritos, discute a temática e apresenta a problemática entre esses fenômenos. Esclarece ainda que houve uma confusão no mundo românico quando os franceses traduzem *aktionsart* por aspecto, deixando o termo *aspekt* sem tradução, o que deflagra uma mistura de níveis linguísticos distintos, já que o primeiro termo está no nível semântico e o segundo no nível morfológico. As diferenças que surgiram entre modo de ação e aspecto são superadas a partir da consideração de que o falante se vale dos mais diversos recursos léxicos, morfológicos, sintáticos e semânticos para expressar seus propósitos comunicativos.

Em comentário sobre os diferentes níveis linguísticos envolvidos na questão, Maclennan (1962, p. 19) diz o seguinte:

> El sistema era más fácil de trazar sincrónicamente que en el orden diacrónico; pero no todo se explicaba com la morfología, esto es, con las oposiciones de los temas: Dostál exige un estúdio profundo de las *Aktionsarten*, del uso del aspecto y de su estilística, algo que afecta más a la psicologia que a la lingüística y que

> cae em el âmbito de la semántica. Por estos derroteros se habrá de inclinar la escuela estructuralística, aunque con presupuestos que, la primera vista, no hacen esperar um estúdio sistemático de las *significaciones*. Ni el método comparativo, ni las investigaciones en el campo de la morfología exclusiva enseñaban suficientemente sobre la cuestión.

Maclennan (1962) explica que o verbo eslavo resolve a questão aspectual no nível morfológico, tendo definido o par perfectivo e imperfectivo. Contudo, havia a constatação de matizes de significação que transcendiam esse nível e não eram explicáveis no ambiente de estudos da linguística histórica, tampouco da linguística estrutural. Ainda que estruturalismo renunciasse à perspectiva histórica e preterisse o atomismo, de modo a priorizar o eixo sincrônico, por trabalhar com elementos em oposição sistemática com o teto no eixo morfológico, não poderia abarcar os matizes de significação relativos às *Aktionsarten*, isto é, iteratividade, simultaneidade, duração, etc..

Por isso, os pressupostos das teorias que davam suporte ao estudo linguístico, principalmente no caso do estruturalismo, interferiam na incorporação dos valores semânticos à definição de aspecto, já que a imanência defendida pela escola que se baseou em Saussure tinha influência negativa quanto à inclusão de fatores semânticos na investigação da língua. Desta forma, mantinha-se a dualidade aspecto e modo de ação, enquanto problema na definição da configuração da categoria verbal. Daí a menção de Maclennan (1962) a Dostál que defende o estudo das *Aktionsarten* sob o viés semântico e explica que os pressupostos estruturais e históricos não permitem fazê-lo. Embora Maclennan (1962, p. 22) reconheça a importância do estruturalismo no estudo do aspecto "registra uma contradicción entre los postulados de esta escuela y los que se realizan para el aspecto verbal".

Por esses motivos, Maclennan (1962) contraria a afirmação de que a língua deva ser "considerada em si mesma e por si mesma" (SAUSSURE, 2006, p. 271) e afirma:

> De este modo el saussurianismo afecta no solo a la *lengua*, sino a la *ciencia de la lengua*. Hemos intentado probar en este trabajo que la famosa afirmación final del Cours de linguistique générale es inconsecuente dentro de los princípios que la hicieron posible, y que una lingüística de la *lengua* es extra-lingüística también. La metodología ha sido el Problema del Aspecto verbal. (MACLENNAN, 1962, p. 12).

Exposta primeiramente a contrariedade em relação à imanência da língua, note-se que a partir do aspecto é justificada tal rejeição pautada na crítica à questão de preterir fatores tidos como extralinguísticos e que, por isso, são difíceis de encaixar no conceito de aspecto, quando delineado sob o saussurianismo. Portanto, a descrição da categoria aspecto torna-se um problema dentro da ideia de língua imanente, tal como defendida pelo estruturalismo. Daí, o problema real não é da categoria verbal, mas dos pressupostos pelos quais ela foi observada, visto que "*hacen que la cuestión del aspcto verbal aparezca a primera vista como algo de naturaleza problemática.*"

Como vimos com Castilho (1968), a ideia de Curtius de considerar o aspecto como categoria morfológica não foi compartilhada por outros estudiosos que a viram também dentro da semântica, de maneira que houve uma dissolução da ideia de opor rigorosamente modo de ação e aspecto, visto que "descobriram 'aspectos' que não eram mais que filigranas de significação encontráveis nos verbos: ['aspecto'] intensivo, diminutivo, desiderativo [..]". (CASTILHO, 1962, p. 42).

Porém, ao aceitar que os filigranas de significação no aspecto, também foi preciso pensar em um método de investigar os recursos que o expressavam, no que se encontra aporte na metodologia onomasiológica. Embora não desejemos explorar a questão, lembramos que a Onomasilogia "é o estudo do signo a partir do conceito" (CASTILHO, 1968, p.47), o que era mais adequado do que a Semasiologia que parte "das formas para o conceito". A possibilidade de partir dos conceitos e não das formas, segundo prevê o primeiro tipo de estudo, torna possível incluir o nível semântico mesmo que seus recursos de expressão não tenham representação formal farta. Nessa ambiência, é valido citar o posicionamento de Costa (1990) que já não se atém à polêmica entre modo de ação e aspecto, deixando clara sua posição favorável ao eixo semântico no estudo aspectual. Entretanto, para a autora, é preciso esclarecer os recursos de expressão do aspecto neste caso.

> Alega-se que o modo de ação seria concernente a distinções quanto à natureza da entidade de segunda ordem (se um *processo*, se um *estado*, por exemplo), as quais apresentariam no lexema verbal, enquanto ao Aspecto seriam reservados os recursos expressivos relativos sobretudo à morfologia ou à sintaxe. Não me parecem convincentes essas razões. Se se admite para a língua a existência de Aspecto enquanto possibilidade semântica, cabe automaticamente a investigação do (s) recurso (s) que a língua utiliza para a atualização da categoria em causa: se é uma categoria de expressão lexical, morfológica ou sintática, se é categoria nominal, verbal ou da frase, etc. (COSTA, 1990, p. 22-23).

Nota-se que Costa (1990) cita a divisão de níveis que relegaria a noção estritamente aspectual à morfologia e à sintaxe. Todavia, considera que se há possibilidade de estudo aspectual semanticamente, existe também a necessidade de buscar os recursos que estão em voga nesse nível em que o aspecto figura, no que vemos o potencial de buscar mecanismos linguísticos a ele relacionados, de modo a descrever sua influência, em conjunto com os recursos de expressão que figuram em outros níveis.

Considerações finais

Ao iniciarmos nossas pesquisas sobre aspecto verbal no Brasil vimos que a fortuna crítica sobre a temática na área linguística, quando comparada às pesquisas sobre a categoria de tempo, é menor e apresenta certa diversidade dentro do estudo da categoria aspecto, tendo em vista a forma particular como os estudiosos tendem a configurar seus apontamentos sobre o tema. Ainda que, de forma geral, todos concordem com a característica durativa que o aspecto comporta, independente da ênfase que dão a ela ou como consideram suas relações com o acabamento ou completamento das ações.

Todavia, vimos que outros problemas foram importantes na descoberta da noção de aspecto. Assinalamos que primeiramente houve a percepção de noções que transcendiam a temporalidade e chegou-se ao aspecto. Daí percebeu-se matizes que não cabiam na categoria aspecto enquanto realidade morfológica ou sintática, isto é, a presença de outras noções aspectuais que não cabiam no binarismo da perfectividade e imperfectividade e se remetiam a outro nível linguístico, o semântico.

Maclennan (1962) explica que a problemática do aspecto decorre dos pressupostos linguísticos da teoria estruturalista, segundo sua insuficiência para abarcar todas as características da ideia de aspecto, em razão de uma definição de língua que, por ser imanente, deu maior prioridade a realidade morfológica e sintática do aspecto. Tendo em vista a formalidade e rigidez com que foram continuados os estudos saussurianos, torna-se complicado criticar o posicionamento de Maclennan (1962), quando explica que o extralinguístico deve ser observado na ciência da linguagem, principalmente pelo fato de que o que se materializa como extralinguístico nesse caso é o nível semântico.

Mesmo que se tenha promovido uma divisão inicial entre aspecto e *Aktionsart*, para adequar as características da categoria e o relacionamento dos níveis linguísticos, o posicionamento de Curtius em sua observação do aspecto como categoria morfológica não prevaleceu, de forma que os estudos aspectuais

evoluíram com a denominação única de aspecto, notando os diversos eixos da língua em sua descrição, ainda que o aspecto não seja uma categoria verbal com recursos de expressão fartos e facilmente definíveis. Por exemplo, a influência do semantema verbal e da telicidade na determinação de aspectos, pode questionar os recursos de expressão que são geralmente característicos de dados aspectos. Todavia, essa seria outra discussão. Para o objetivo de apresentar o problema do aspecto em suas relações com o estruturalismo, acreditamos que os apontamentos já fornecidos tenham proporcionado uma visão geral adequada.

Referências

ARRIVÉ, Michel. *Em busca de Ferdinand de Saussure*. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

CÂMARA Jr., Joaquim Mattoso. *Princípios de Linguística Geral.* 4ª. ed. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1980.

_____. *História da linguística.* Trad. De Maria do Amparo Barbosa de Azevedo. Petrópolis: Ed. Vozes, 1975.

_____ . *Dicionário de Linguística e Gramática.* 18ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

CASTILHO, A. T. de. *Introdução ao estudo do aspecto verbal na língua portuguesa.* Marília: Alfa, v. 12, 1968, p. 7-135.

CEGALLA, D. P. *Novíssima gramática da Língua Portuguesa.* São Paulo: Nacional,2000.

CEZARIO, M. M; COSTA, M. A. & FURTADO DA CUNHA, M. A. Pressupostos teóricos fundamentais. In: FURTADO DA CUNHA, M. A.; RIOS DE OLIVEIRA, M.; MARTELOTTA, M. E. (orgs.). *Linguística funcional:* teoria e prática. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003, p. 29 – 55.

CIPRO NETO, Pasquale e INFANTE, Ulisses. *Gramática da Língua Portuguesa*. São Paulo: Editora Scipione., 2008.

COSERIU, Eugenio. *Lições de lingüística geral.* Trad. Evanildo Bechara. Rio de Janeiro: Ed. Ao Livro Técnico, 2004.

COSTA, Sônia Bastos Borba. *O aspecto em português*. São Paulo: Contexto, 1990.

FARACO, Carlos Alberto. *Linguística histórica*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

FARIAS, Amanda B. M. *Reflexões sobre a caracterização do perfectivo e do imperfectivo no quadro aspectual do português brasileiro e a transitividade oracional.* 2016. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal da Paraíba – UFPB, 2016.

FONTAINE, Jacqueline. *O Círculo Linguístico de Praga.* Traduzido por João P. Mendes. São Paulo: Cultrix/Edusp, 1978.

LIMA, C. H. da R. *Gramática Normativa da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1992.

LUFT, Celso Pedro. *Moderna Gramática Brasileira*. Rio de Janeiro: Globo, 1989.

MACLENNAN, L. Jenaro. *El problema del aspecto verbal: estudio critico de sus presupuestos*. Madrid: Editorial Gredos, 1962.

MATOS, Denilson Pereira de; BRITO, Amanda de Souza. A visão Saussuriana da linguagem: a partir das análises de Mattoso Câmara (1975). *Confluência*. Rio de Janeiro: Editora Lucerna/Liceu Literário Português, v. 37/38, 2010, p. 163-174.

NICOLA, José de & INFANTE, Ulisses. *Gramática contemporânea da Língua Portuguesa*. São Paulo : Scipione, 1997.

NÓBREGA, Mônica. *O ponto de vista do sistema: possibilidade de leitura da linguística geral de Ferdinand de Saussure.* João Pessoa: Editora da UFPB, 2013.

SAUSSURE, Ferdinand. *Curso de Linguística Geral.* Trad. de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo: Ed. Cultrix, 2006.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *O aspecto verbal no português: a categoria e sua expressão.* 1ª Ed. Uberlândia: EDUFU, 2006.

Recebido em 1 de outubro de 2016.
Aceito em 15 de novembro de 2016.

Por uma edição crítica e um estudo do poema Nicteroy, de Januário da Cunha Barbosa

For a critical edition and an study of the poem *Nicteroy*, by Januário da Cunha Barbosa

Beethoven Alvarez
Universidade Federal Fluminense
bee.alvarez@gmail.com

RESUMO:
Este artigo pretende divulgar resultados parciais do projeto de apresentação de uma edição modernizada do texto do poema *Nicteroy*, de Januário da Cunha Barbosa, a partir da tradição impressa de circulação do poema. A partir disso, cotejarei os resultados com o testemunho manuscrito com intuito de estabelecimento desse texto em uma futura edição crítica. O poema, originalmente publicado em 1822, e pouco republicado, possui um manuscrito datado de 1820 que apresenta inúmeras variantes. Exporei brevemente dados sobre a obra e seu autor, contextualizando o poema e sua publicação, para, em seguida, apresentar um trecho selecionado do poema (de 476 versos), a partir do qual discutirei algumas questões textuais.

PALAVRAS-CHAVE: edição textual, Januário da Cunha Barbosa, literatura brasileira, decassílabo

ABSTRACT:
This paper aims to let on partial outcomes of a project a critical edition, with standardized and current spelling and punctuation, of the poem *Nicteroy*, by Januário da Cunha Barbosa. The poem, originally printed in 1822, and rarely reprinted, possesses one manuscript from 1820 that reveals many deviations and variant spellings and even totally divergent lines from the printed tradition. I will briefly state some information about the poem and its author, just to put into context its appearance, and, after that, I will present selected passages of the poem (out of 476 lines), from what I will discuss some issues regarding establishing this text.

KEYWORDS: textual edition, Januário da Cunha Barbosa, Brazilian literature, *decassílabo*

1. Januário da Cunha Barbosa

Aproveitando o ensejo do 170º ano da morte de Januário da Cunha Barbosa (1780-1846), autor do poema *Nicteroy, ou Metamorphose do Rio de Janeiro*, de 1822, é preciso lembrar que Januário foi proeminente religioso, intelectual, político, jornalista e poeta (entre diversas outras qualificações), atuante no Rio de Janeiro durante grande parte da primeira metade do séc. XIX. Resumidamente vale destacar que, como religioso, foi cônego da Capela Real (depois intitulada Capela Imperial, a partir de 1808, com a vinda da família Real para o Brasil) e autor de diversos sermões religiosos; como intelectual, discutiu a questão da colonização indígena[1] e a Independência do Brasil, e ainda se tornou Bibliotecário da Biblioteca Pública da Corte (hoje Biblioteca Nacional) e notabilizou-se como membro fundador do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), onde se preocupou com a manutenção da memória de diversos autores e homens públicos brasileiros e temas de importância nacional;[2] como político, foi deputado pelo Rio de Janeiro na primeira Assembleia Legislativa (1826-1829); como jornalista, criou o periódico *Revérbero Constitucional Fluminense*, em que defendia a independência do Brasil e contribuiu com tantos outros; e como poeta, escreveu entre outros poemas e peças, o epílio em estilo ovidiano *Nicteroy, ou a Metamorphose do Rio de Janeiro*, porém, sendo mais reconhecido, na literatura, como o organizador da primeira antologia de poesia brasileira, o *Parnazo Brasileiro* (1829-1832).[3]

Não caberia num trabalho dessa natureza gastar mais linhas com uma biografia geral do presbítero secular, ainda porque, nas últimas décadas, tem crescido o interesse pela obra de Januário e apareceram diversos trabalhos acadêmicos que esmiúçam a biografia e a carreira (como intelectual) de Cunha Barbosa. Dentro desse cenário de obras contemporâneas dedicadas ao cônego, destaco a muito recente dissertação de mestrado de Juscelino Pereira Neto, *A memória biográfica de Januário da Cunha Barbosa: uma trajetória política na corte Imperial (1821-1846)*, que realiza uma investigação sobre a construção da memória ou da imagem desse homem público, a partir de discursos elogiosos e biográficos publicados na Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB); e o breve artigo de Bianca Martins de Queiroz, *Januário da Cunha Barbosa (1780-1846): a trajetória de um dos fundadores do Instituto Histórico*

---

1 Juízo crítico sobre essa questões, encontra-se em Lindoso (1990).

2 Para uma lista das publicações de Januário na Revista do IHGB, cf. Pereira Neto (2014, p. 8).

3 Entre outras fontes, essas e outras informações resumidas da biografia de Cunha Barbosa podem ser encontradas em Jordão (2010).

e Geográfico Brasileiro, que, embora curto, compila importantes informações. Há ainda disponíveis estudos sobre questões mais específicas da obra do ilustrado fluminense, como acerca do impacto social de suas ideias antiescravistas ou acerca das memórias e biografias de personalidades ilustres que escreveu e publicou no IHGB.[4] É fato que a grande maioria dos trabalhos dedicados a essa figura tão determinante na história intelectual do Brasil pertence a historiadores e pesquisadores institucionais, sendo sua produção literária menos evidenciada nessas últimas investigações.[5]

Embora a trajetória como um todo do padre seja propriamente estudada em outras obras, como disse, um dado relevante dessa biografia necessita ser destacado aqui, visto que influencia definitivamente a transmissão do texto de *Nicteroy*: Cunha Barbosa, que defendia a soberania do Brasil e propunha alçar D. Pedro a monarca do País, foi preso e exilado depois da "devassa" promovida por José Bonifácio, no final de 1822,[6] e, depois de passar por Paris, acaba em Londres, onde se publica seu poema ainda em 1822, impresso por R. Greenlaw. Menos de um ano depois, Januário é inocentado e retorna ao Brasil.[7]

2. *Nicteroy*

Nicteroy, ou Metamorphose do Rio de Janeiro, é um poema em decassílabos brancos de 476 versos. Seu caráter *sui generis* desafia classificações. Poderia ser descrito como um épico indianista, tão caro ao período pré-romântico; contudo, baseia-se no mote da metamorfose ovidiana, que, na poesia de língua portuguesa, é lugar-comum na poesia lírica. Trata-se da história de um índio brasileiro que, na verdade, é filho de um gigante da mitologia grega e que, para vingar a morte do pai, decide se insurgir contra os deuses do Olimpo; sendo morto por Júpiter, seu corpo se metamorfoseia na Baía de Guanabara.[8]

Logo em 1822, na edição do *Correio Braziliense* (de janeiro-junho), divulga-se a nota da publicação de *Nicteroy* na Inglaterra: "Este pequeno poema contém uma bela descrição poética da povoação e progressos do Rio de Janeiro, na baía chamada Niterói, pelo habitantes aborígenes, e que o poeta

---

4 Ferretti (2014) e Martins (2015).

5 Cunha (2015), Senna (2008) e Zilbermann (1998) se detêm na antologia poética de Barbosa, e não em sua obra em si.

6 Vale lembrar que Januário ficou preso por algum tempo na Fortaleza de Santa Cruz, em Niterói; cf. Pereira Neto (2012, p. 5). Cf. ainda Martins (2015, p. 51, n. 177).

7 Cf. Pereira Neto (2014, pp. 127-130).

8 O argumento será exposto mais detalhadamente à frente.

finge ser um filho do gigante Mimas, descendente de Saturno e de Atlântida.”[9]

Ter sido publicado em Londres, restringiu a circulação do poema no Brasil, tanto que no *Dicionário Bibliográfico Brasileiro*, Innocencio da Silva, em 1859 (p. 254), escreve no verbete sobre Januário da Cunha Barbosa: “*O Nicteroy. Metamorphose do Rio de Janeiro.* Londres, 1822. 8º — É um poemeto em versos hendecassílabos soltos. Esta edição é hoje mui rara, mesmo no Brasil. Acha-se porém reproduzido no *Florilégio* do sr. Varnhagen, tomo II, pág. 667 a 682.”

Em 1837, Araújo de Porto-alegre, em viagem pela Europa, se depara com um manuscrito do poema e recomenda sua aquisição, escrevendo em uma das páginas finais do próprio manuscrito: “Esta bela produção é obra do cônego Januário da Cunha Barbosa, que ainda vive; este manuscrito é precioso por ser anterior à impressão do Poema, e por conter variantes”.[10]

Em 1848, vem à luz o segundo tomo do Parnaso Brasileiro, de Pereira da Silva, em que figuram duas passagens do poema (vv. 26-59 e 230-281, sem a indicação clara de que se tratavam apenas de passagens). E, em 1850, em Lisboa, Francisco de Varnhagen publica seu *Florilégio da Poesia Brazileira*, onde imprime o texto integral do poema, sob o título *O Nicteroy*, como consta na informação de Innocenio da Silva, já citada.[11]

Em relação à qualidade do poema, as opiniões se dividem. Blixén (1894, p. 746), por exemplo, em Montevidéu, escreve à respeito da obra: “es célebre por su poema alegórico O Nicteroy, tan hermoso por la versificación y el lenguaje, como por el talento de invención que revela”, bem como alguns outros relatos elogiosos ao poema aparecem em discursos de homens das letras até o fim do séc. XIX. Já Antonio Candido, a partir da segunda metade do século XX, não parece se agradar muito com os resultados obtidos pelo cônego, sendo seguido por outros críticos, como Bosi e Pinassi:

> [...] num esforço ao mesmo tempo ridículo e comovedor, traz ninfas, monstros, semideuses, para formar a Guanabara e suas montanhas, enquadrando, de maneira que desejou ciclópica, uma visão da história local expressa através de Glauco, divindade marinha que tinha o dom da profecia. Nunca se vira no Brasil tanto desperdício de mitologia, [...]. (2006 [1957], p. 283)

---

9 Atualizei a ortografia das citações de obras do séc. XIX.

10 Não pude identificar ainda quando o ms. foi adquirido pelo Biblioteca Nacional. Os Anais da BN de 1984 apenas listam a posse do manuscrito.

11 Outras menções são feitas ao poema: em 1875, numa carta publicada no jornal *O Globo*, de 6 de junho; e no prefácio do *Mosaico Poético*, de Adêt, de 1885.

Contudo, de fato, não há nenhum trabalho mais detido sobre o poema. Assim, o esforço de se editar criticamente o texto também objetiva contribuir para preencher essa lacuna.

3. Argumento

O argumento do poema *Niterói*, narrado pelo próprio autor, numa espécie de prólogo anterior à apresentação do texto, baseia-se na ideia de que o gigante Mimas, da mitologia grega, e a ilha Atlântida, aquela cuja lenda do desaparecimento nos mares é conhecida e que no poema também se metamorfoseia em deusa ao final, tiveram um filho. Mimas fora morto por Marte, deus da guerra, na chamada Gigantomaquia, ou a Guerra dos Gigantes, e Atlântida, temerosa, pede ajuda a Netuno, deus dos mares. Tocado, Netuno esconde o recém-nascido em terras ainda desconhecidas, que depois se chamarão Brasil.

Esse filho de Mimas e Atlântica é o herói do poema, Niterói, um gigante que é descrito como um índio brasileiro e que, depois crescer, decide que deve vingar a morte de seu pai, planejando assim atacar o deus da guerra. Para isso, Niterói junta pedras enormes com intento de arremessá-las contra o deus; esse ajuntamento de pedras hoje é chamado a serra dos Órgãos. Como resultado das ações de Niterói, as novas montanhas formam uma espécie de represa para as águas do mar ao fundo.

Júpiter, sabendo das intenções de Niterói, que, vaidoso, mantinha-se à vista dos deuses no alto dos montes, desfere um raio e acaba com a vida do jovem gigante. Seu corpo tomba de cima do vale e desaba nas águas do oceano, aos pés da serra, ainda segurando na mão direita uma enorme rocha que atiraria contra Marte. Netuno, atendendo à súplica da mãe de Niterói, converteu seu corpo em águas do mar, onde hoje fica a Baía de Guanabara (antes Baía de Niterói) e a rocha em sua mão tornou-se a montanha do Pão de Açúcar, que marca a separação da baía com o oceano.

Glauco, uma divindade marítima, com dons premonitórios, aparece para consolar Atlântida e profetiza a glória do Brasil, narrando desde a descoberta de Pedro Álvares Cabral até o nascimento da Princesa da Beira, Maria Teresa de Bragança, fins do séc. XVIII (o poema é de 1820), que, por se casar com D. Sebastião Gabriel de Bourbon, une os troncos de Bragança e da Áustria. Ao final, Atlântida se torna ninfa marinha.

4. Edição de passagens selecionadas do poema

É preciso comentar que se encontram hoje e, possivelmente desde a primeira metade do séc. XIX, duas impressões distintas da primeira edição de 1822, sem nenhuma distinção editorial *a priori*: uma, possivelmente a primeira impressão de fato; outra, ao que tudo indica, uma segunda reimpressão, sem qualquer outra alteração, inclusive de data, além da inclusão de duas páginas ao final com uma lista de "erros tipográficos". Além desta edição, apenas identifiquei outra reimpressão na edição do já referido *Florilégio* de Francisco de Varnhagen, de 1850. Sem ser uma reimpressão completa, a antologia de Pereira da Silva, de 1848, apresenta duas passagens (vv. 26-59 e 230-281) impressas novamente. Além disso, não identifiquei outras impressões do poema em antologias ou afins.

Apresento aqui uma edição modernizada exatamente desses dois trechos selecionados do poema (vv. 26-59 e 230-281), a partir da edição original de 1822, considerando a errata. Além dos procedimentos de modernização da ortografia de ditongos, consoantes duplas, de acentos gráficos, entre outros normalmente utilizados nesse tipo de edição, como a uniformização do uso de maiúsculas, propus-me a corrigir alguma pontuação, poucas vezes, e na maioria delas apenas de vírgulas, que não alteram muita substância. Preferi sempre "ouro" para "oiro", mas mantive "loiro", assim também para os derivados de ambos. Outras questões mais detalhadas de edição comentarei mais à frente. O que ora apresento é apenas uma parte de um trabalho maior que venho desenvolvendo com vistas à edição crítica do poema como um todo.

Niterói, ou Metamorfose do Rio de Janeiro

[...]

Cresceu co' idade a força, a raiva e o brio.
Da ilustre geração fervendo o sangue
Nas veias da titânea oculta prole,
Reforça o braço, que árduas feras doma,
Que troncos mil escacha, abate e arranca, 30
Mudando o assento às rochas alterosas.
Cinge a frente ao robusto altivo jovem
Cocar plumoso, ornado de ametistas;
Diamantino fulgor contrasta o brilho

De esmeraldas, rubis, topázios loiros, 35
Que a rica zona, marchetando, enfeitam.
Negra coma lhe desce aos ventos solta,
Repartida, vestindo os largos ombros.
Nas faces brilha mocidade imberbe,
E a cor, que as tinge, porque o sol as cresta, 40
Semelha o cobre lúcido polido.
Nos olhos leem-se os vívidos intentos,
Que de Mimas herdara e ocultos jazem
No grande coração, que a injúria abafa.
O esbelto colo três gorjeiras prendem 45
De ouro e prata, e manilhas de ouro e gemas
Os musculosos braços lhe guarnecem.
Aperta o ventre nu, reveste a cinta
Fraldão tecido de vistosas penas;
Mosqueada pele um tiracolo forma, 50
De que pende em carcás cavado dente
De monstro horrendo pelo mar gerado.
Niterói daqui tira ervadas setas,
Em que às feras certeiro a morte envia,
Quando as brenhas perlustra, e o bosque, e o prado. 55
Empunha a destra mão robusto tronco
Dos ramos mal despido; é esta a clava,
Que abate os tigres, os dragões, e as serpes
Mais pronto do que em Lerna o fero Alcides.

[...]

De Febo a luz dourava a serra e as brenhas, 230
Dos picos mais erguidos dissipando
Noturna branca névoa, que descia
Ao verde prado, então Netuno surge
Na argêntea concha, que hipocampos tiram
Os crespos mares aplainando, e abrindo 235
Ruidosa marcha que alva escuma cobre.
Daqui vaidosas negras focas nadam
Do dorso sobre as ondas levantando
Cimódoce, Melite, Espio, Niseia;

Escamosos delfins dali se ostentam, 240
Que em torno as águas assoprando espargem
Dos ares sobre as ninfas; Glauco, Forco,
Palémon e os Tritões, em turmas seguem.

Defrontam já com a praia, e campo, e serra;
Desmaia a linda Atlântida banhando 245
Em novo acerbo pranto a face e o peito,
Qual flor noturna e bela, que orvalhada,
Nos jardins se aprazia e ao sol murchando,
A gala perde, inclina-se impelida
Do brando vento ao sopro, que a afagava. 250
Netuno as mãos lhe toma, aperta, beija,
E ao hirto corpo então a vista alonga;
Ó virtude de um deus! Ó força! Ó pasmo!
Desfaz-se o grão cadáver pronto em água,
Que ferve, salta, muge, avulta e açoita 255
Os vales, selvas, montes, brenhas, rochas.
No extenso mar, que o verde campo alaga,
De espaço a espaço avistam-se os penedos
Derrocados por Júpiter Tonante.
Ao novo mar garganta nova se abre, 260
Ferindo a costa o válido tridente
Junto à rocha, que a Marte se assestara,
E que inda ao mar voltada as nuvens busca.
Em confuso marulho, em grossas ondas,
Descendo as águas rápidas enfiam 265
A estreita foz, que as solta aos mares; Glauco,
Que em cem rios banhar-se Tétis manda,
Porque este só faltava, alegre salta,
Expõe ligeiro à túmida corrente
O peito largo e cérulo, que a quebra 270
Forçando as águas, dividindo a escuma.
Da hirsuta grenha verdes algas descem
Assombrando-lhe a testa, a face, e os olhos,
(Os olhos, em que Cila encantos via
Raivoso ciúme em Circe despertando.) 275
A barba negra esquálida goteja

Salgada linfa dentre os limos prenhes.
Ramoso tronco de coral na destra
Levanta aos ares, com a sinistra rema.
Pairando sobre as ondas, que lhe escondem 280
De atro peixe escamosa cauda e longa.

Logo no v. 26, embora o texto se pretenda modernizado linguisticamente, a ectlipse ("co' idade") foi mantida *metri gratia*, chamando atenção para a sinalefa necessária. Diferentemente, no v. 44 ("que a injúria") não houve necessidade de manter o original "qu'a injúria", já que a leitura natural em elisão ou sinalefa não oferece problemas rítmicos, bem como em "de ouro" (v. 46).

A atualização e aportuguesamento dos nomes das ninfas no v. 239, "Cimódoce, Melite, Espio, Niseia", levou em consideração não só as acomodações possíveis em português, mas também uma tentativa de se manterem próximos das lições da tradição impressa, sem desrespeitar ainda a conformação métrica do verso, que, nesse caso, recorre à sinérese do nome "Espio".[12]

5. Questões textuais

A partir do cotejo entre os três textos existentes da tradição impressa, apresento uma tabela de comparação a seguir, para poder argumentar que o texto de Varnhagen se baseava na edição com errata de 1822, já o texto de Pereira da Silva não.

Siglas

B Edição impressa de 1822

B1 Edição impressa de 1822 com lista de "erros tipográficos" ao final

C Excertos (26-59 e 230-281) publicados no *Parnaso Brasileiro*, de Pereira da Silva

D Reprodução integral no *Florilégio*, de F. de Varnhagen

Símbolos

| Supressão de palavras dentro de um verso quando não há divergências

/ Fim de verso

[12] Esses nomes das nereidas ocorrem em Homero, *Ilíada* XVIII 39-42, e na *Eneida*, de Virgílio, V 825-826, e são aclimatados em português das mais diversas formas entre os tradutores de várias épocas, cf. e.g. Mélite, Melite, Mélita, Melita.

Tabela 1 – Comparação da tradição impressa (vv. 26-59)

vv.	B	C	D
26	co'idade a força	co' edade a força	co'idade fôrça
27	geraçaõ	geração	geração
28	Titanea occulta próle	titanea occulta prole	titanea, occulta prole,
29	Refórça | féras dôma,	Reforça | feras doma,	Reforça | feras doma,
30	escácha, abáte, arranca	escaxa, abatte, arranca	escacha, abate, arranca
31	ás róchas alterozas	ás rochas alterosas	ás róchas alterosas
32	robusto altivo Jóven	robusto altivo Joven	robusto, altivo joven
33	Cocar plumoso ornado de Amathystas;	Cocaz plumoso ornado de Amethystas;	Cocar plumoso, ornado de amathystas;
34			
35	Esmeraldas, Rubins, Topazios	esmeraldas, rubins, topazios	esmeraldas, rubins, topazios
36	Zona marchotando enfeitaõ. (B1 marchetando)	Zona marchetando enfeitão.	zona marchetando enfeitam.
37	côma lhe-desce	coma lhe desce	coma lhe desce
38			
39			
40	Sol as crésta	sól as crésta	sol as cresta
41	Semelha | lucido	Semelha | lucido	Similha | lucido,
42	tem-se (B1 lem-se)	tem-se	lem-se
43	herdára, occultos	herdára, occultas	herdára, occultos
44	coraçaõ, qu'a injuria abáfa.	coração, qu'a injuria abafa.	coração, qu'a injúria abafa.
45	Cóllo	cóllo	collo
46	gemas	gemmas	gemas
47			
48	Apérta | nû	Aperta | nú	Aperta | nú
49	Fraldaõ | vistozas pennas;	Fraldão | vistosas pennas;	Fraldão | vistosas pennas;
50	tiracollo fórma	tiracolo fórma	tiracollo fórma
51			
52			
53	Nicteroy | séttas	Nictheroy | settas	Nicteroy | settas
54	as féras | envia, (B1 ás)	ás féras | envia	ás feras | envia,

55	Quando as Brenhas | Bosque | Prado	Quando as brenhas | bosque | prado	Quãdo as brenhas | bosque | prado
56	Maõ	mão	mão
57	he	he	é
58	abáte os Tigres | Dragoens | Serpes	abate os Tigres | Dragões | Serpes	abate os tigres | dragões | serpes
59	pronto | féro	prompto | féro	prompto | fero

Na comparação dos versos do primeiro bloco (26-59), entre tantas apenas adaptações gráficas de acentos, consoantes duplas, ditongos e outras acomodações ortográficas, o v. 42 chama atenção: uma vez que D traz "lem-se", de acordo com B1, em vez de "tem-se", como em B e C, fica claro que Varnhagen se valeu da edição com errata de 1822, ao passo que Pereira da Silva não. O verso 41, porém, poderia afastar esta ideia, já que D lê "similha", quando todos os outros testemunhos trazem "semelha"; contudo, a meu ver, trata-se apenas de erro tipográfico, motivado pela prosódia inconstante da palavra.

Os versos 32-33 e 39-41 aparecem ainda citados em Candido (2006 [1957], p. 283). Sem considerar a atualização de ortografia (mesmo de *Amathystas* para *ametista* no v. 33) e questões menores de pontuação (como, no v. 41, *robusto, altivo* em lugar de *robusto altivo*), a texto citado por Candido apresenta as seguintes variantes em relação à B: v. 32 *fronte* e 41 *similha*. A mim, parece claro que a edição utilizada por Candido, para sua citação, era a do *Florilégio*, muito mais corrente que a edição de 1822.[13]

Tabela 2 – Comparação da tradição impressa (vv. 230-281)

vv.	B	C	D
242	Phorco	Phosco	Phorco
244	e campo, e serra	e campo, e serra	o campo e serra
249	empellida (B1 impellida)	empellida	impellida
255	frve | avulla (B1 férve | avulta)	fite | avulla	ferve | avulta
262	assestara	aprestara	assestara
271	escuma	escuma	espuma
280	Pairando	Passando	Pairando

[13] Não comparei ainda com as diversas outras reedições do livro de Candido, desde 1957.

Considerando o segundo bloco de versos e anotando na tabela de comparação acima agora apenas variantes significativas (desconsiderando, nesse caso, as simples adaptações de convenções ortográficas), novamente podemos identificar uma leitura de D coincidente com B1: agora o v. 255 me leva a crer que D (com "ferve") realmente provém direto de B1. Lendo "fite", de C, para "frve" em B, resta claro que C não teve acesso a B1.

Mesmo leituras divergentes de B, como as de "Phosco" (242), "aprestara" (262) e "passando" (280) não demonstram outro fato senão um erro, bem como "espuma" em D não passa de erro, não podendo ser usado como argumento para desqualificar a derivação de B1.

Comparando-se as três edições impressas, um breve e possível estema se apresenta simples:

```
B ——— B1
|     |
C     D
```

Contudo, quando se adiciona a tradição manuscrita, um novo quadro emerge. Hoje se conhece apenas um manuscrito do poema de 1820, chamado aqui de A. Apresento as tabela de comparação de B com o ms. A:

Tabela 3 – Comparação da tradição impressa com o manuscrito de 1820 (vv. 26-59)

vv.	A	vv.	B
65	Cresceo co'a idade a robustez, o brio	26	co'idade a força, a raiva, e o brio
66	geraçaõ, que o sangue aquece	27	geraçaõ
67	Nas veas da Titanea occulta estirpe,	28	Nas veias da Titanea occulta próle
68	Reforça | feras doma,	29	Refórça | féras dôma,
69	Que mil troncos arranca, escacha, e muda	30	escácha, abáte, arranca
70	De assento as rochas firmes e alterozas.	31	Mudando o assento ás róchas
27-28	|cinge / A frente airoza do robusto Joven.	32	robusto altivo Jóven
26	Cocar plumozo ornado de Amathistas,	33	Cocar plumoso ornado de Amathystas;
27?	|e Diamantes,|	34	
27?	De mil Topazios,	35	Esmeraldas, Rubins, Topazios
?		36	Zona marchotando enfeitaõ. (B1 marchetando)

29	côma lhe desce solta aos ventos	37	côma lhe-desce aos ventos sôlta
30-31	Sobre as largas espadoas, vestindo / os hombros, costas,	38	
33		39	
34	cor | Sol as cresta	40	Sol as crésta
35	Semelha | lucido; nos olhos	41	Semelha | lucido
35-36	|nos olhos / Ressumbrão n'alma vividos intentos,	42	tem-se (B1 lem-se)
37	herdara, e occultos	43	herdára, occultos
38	coraçaõ que a injuria abafa.	44	coraçaõ, qu'a injuria abáfa.
39	Do altivo collo mil folhetas descem	45	cóllo
40	Manilhas | gemas	46	gemas
41	muscolozos	47	
31	| e cintura, que ata	48	Apérta | nû
32	pennas.	49	Fraldaõ | vistozas pennas;
42	tiracollo forma	50	tiracollo fórma
43		51	
44	gerado;	52	
45	Nicteroy | settas	53	Nicteroy | séttas
46	ás feras | invia,	54	as féras | envia, (B1 ás)
47	Quando as brenhas perlustra exercitando	55	Quando as Brenhas | Bosque | Prado
48	Seu vigor gigantesco; empunha hum tronco	56	maõ
49	Despido de seus ramos; e eis a clava	57	he
50	abate os Tigres | Dragoẽs | Serpes	58	abáte os Tigres | Dragoens | Serpes
51	prompto | fero	59	pronto | féro

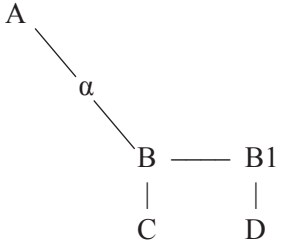
Tabela 4 – Comparação da tradição impressa com o manuscrito de 1820 (vv. 230-281)

vv.	A	vv.	B
232	Phorco	242	Phorco
247	e campo, e serra	244	e campo, e serra
252	impellida	249	empellida (B1 impellida)
259	ferve | avulta	255	frve | avulla
266	assestara	262	assestara
275	escuma	271	escuma
284	Pairando	280	Pairando

Notemos, logo a princípio, que não há perfeita equivalência na ordenação dos versos: o v. 26 nas impressões é o 65 no manuscrito. Blocos inteiros de versos estão deslocados e alguns aparecem repartidos e deslocados como os vv. 31-32 do manuscrito. Versos novos quase inteiros são introduzidos em B, onde ou só existe uma ou duas palavras ou nenhuma em A, como entre os vv. 34-36 (de B).

Certas palavras em A, nos versos 65 (robustez), 67 (estirpe), 69 (muda), 70 (firmes), 28 (airoza), 36 (Ressumbrão), 39 (folhetas) e 48 (gigantesco), não encontram nenhuma equivalência em B, ou em nenhuma outra edição.

Com certeza, B não deriva diretamente desse manuscrito A. Muito possivelmente entre a data de sua fixação em forma manuscrita, 1820, com está anotado na capa do manuscrito encadernado, hoje na Biblioteca Nacional, sob o n. 12_{α} 1, 001, e sua publicação impressa, 1822, o texto sofreu uma significativa alteração pela própria mão do autor, o que deve ter se refletido na elaboração de outro manuscrito, que, este sim, deve ter sido enviado para tipografia inglesa. Embora Araújo de Porto-alegre, quando menciona que o manuscrito de 1820 é anterior à impressão e contém variantes preciosas, não diga nada a respeito de um possível outro manuscrito, nada indica o contrário absolutamente. Vale lembrar que Porto-alegre acessa o ms. numa livraria em Bruxelas, em 1837. Este provável manuscrito, de que não se tem notícia, eu chamaria de α, representando assim um novo possível estema:



6. Por um edição crítica

Hoje para o estabelecimento de uma edição crítica do poema *Nicteroy*, de Januário da Cunha Barbosa, faz-se mais premente e necessária (1) uma investigação acerca desse suposto manuscrito α,[14] e (2) a busca por mais impressões posteriores, além de (3) uma pesquisa acerca de testemunhos da circulação e

[14] Ou uma correção de próprio punho numa edição impressa; hipótese que me parece remota.

recepção do texto no séc. XIX.

O poema é composto ainda por um "Argumento" no início e por "Notas" ao fim, que tomam quase metade do volume. Juntamente com o texto poético, esses elementos textuais devem passar também por colação ainda.

Referências

Manuscrito

BARBOSA, Januario da Cunha. Nicteroy, ou Metamorphose do Rio de Janeiro. Composta e Anotada por Januario da Cunha Barbosa. 1820. 60p. Localizado em: Biblioteca Nacional, Manuscritos, 12, 1, 001.

Edições e impressões

BARBOSA, Januario da Cunha. Nicteroy, ou Metamorphose do Rio de Janeiro. Composta e Anotada por Januario da Cunha Barbosa. Londres: R. Greenlaw, 1822.

BARBOSA, Januario da Cunha. O Nicteroy. In: VARNHAGEN, Francisco Adolfo. Florilegio da Poezia Brazileira: ou Colecção das Mais Notáveis Composições dos Poetas Brazileiros Falecidos, Contendo as Biographias de Muitos Delles. Tomo II. Lisboa: Imprensa Nacional, 1850. pp. 667-82.

BARBOSA, Januario da Cunha. Nictheroy. In: PEREIRA DA SILVA, João Manuel. Parnaso Brazileiro: ou Selecção de Poesias dos Melhores Poetas Brazileiros desde o Descobrimento do Brazil. Tomo II. Rio de Janeiro: Eduardo e Henrique Laemmert, 1848. pp. 64-67. (Excerto)

Obras gerais

ADÊT, Emilio; SILVA, Joaquim Norberto de Sousa. Mosaico Poético: Poesias Brasileiras Antigas e Modernas, Raras e Inéditas. Rio de Janeiro: Typ. de Berthe e Haring, 1844.

BLIXÉN, Samuel. Estudio compendiado de la literatura contemporánea. *Anales de la Universidad*, Montevideo, ano III, tomo V, marzo de 1894.

BOSI, Alfredo. *História concisa da literatura brasileira*. São Paulo: Cultrix, 1978.

CANDIDO, Antonio. *Formação da literatura brasileira*: momentos decisivos. 10 ed. rev. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006 [1957].

CUNHA, Jaqueline Rosa da. Considerações a respeito do Parnaso Brasileiro organizado por Januário da Cunha Barbosa (1836) e João Manuel Pereira da Silva (1843-1848). *Anais da V Semana de Letras*, Porto Alegre, FALE/PUCRS, 2015.

FERRARI, Paula. *Manoel Araújo Porto-alegre*: Reflexões sobre o historiador. 147f. 2009. Dissertação (Mestrado em História). Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2009.

FERRETTI, Danilo José Zioni. Entre profecias e prognósticos: Januário da Cunha Barbosa, a escravidão e o futuro da nação (1830-1836). *Tempo*, Niterói, v. 20, 2014.

INNOCENCIO DA SILVA. *Diccionario Bibliographico Brazileiro*. t. 3. Lisboa: Imprensa Nacional, 1859.

JORDÃO, Lia Ramos. *Januário da Cunha Barbosa*. Rio de Janeiro: FBN, 2010. Disponível em: <https://bndigital.bn.br/projetos/200anos/januarioCunha.html>. Acesso em: 30 set. 2016.

MARTINS, Yaísa de Arruda. *Biografia e história nos escritos de Januário da Cunha Barbosa (1780-1846)*. 135f. 2015. Dissertação (Mestrado em História). Instituto de Ciências Humanas e Sociais, UFRRJ, Rio de Janeiro, 2015.

PEREIRA NETO, Juscelino. *A memória biográfica de Januário da Cunha Barbosa*: uma trajetória política 2014 na corte Imperial (1821-1846). 164f. 2014. Dissertação (Mestrado em História). Faculdade de Ciências e Letras de Assis, UNESP, Assis, 2014.

PINASSI, Maria Orlandi. *Três devotos, uma fé, nenhum milagre*: um estudo da Revista Niterói. 1996. 204f. Tese (Doutorado em Sociologia). Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, UNICAMP, Campinas, 1996.

QUEIROZ, Bianca Martins de. *Januário da Cunha Barbosa (1780-1846)*: a Trajetória de um dos Fundadores do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro. *Anais do XXVI Simpósio Nacional de História (ANPUH)*, São Paulo, julho 2011.

SENNA, Janaína. A ponto precário: o parnaso fundacional de Januário da Cunha Barbosa In: LIMA, Ivana Stolze; CARMO, Laura do (Org.). *História social da língua nacional*. Rio de Janeiro: Edições Casa de Rui Barbosa, 2008, p. 315-326.

LINDOSO, Dirceu. O Cônego e a Catequese Indígena. Rio de Janeiro, Anais da Biblioteca Nacional, n. 110, 1990, pp. 67-90.

ZILBERMAN, Regina; MOREIRA, Maria Eunice. O Berço do Cânone. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1998.

Recebido em 7 de outubro de 2016.
Aceito em 17 de novembro de 2016.

Análise semiolinguística do gênero editorial

Semiolinguistic analysis of leading article

Ernani Cesar de Freitas
Universidade de Passo Fundo
ecesar@upf.br

Rita de Cássia Dias Verdi Fumagalli
Universidade de Passo Fundo
ritacassiafumagalli@gmail.com

RESUMO:
Este estudo de caráter descritivo-qualitativo reflete sobre o discurso de um texto do jornal Zero Hora (ZH) caracterizado como editorial jornalístico. O marco teórico e metodológico de análise fundamenta-se na perspectiva semiolinguística de Patrick Charaudeau (2009, 2014, 2015), com o objetivo de descrever e analisar os procedimentos linguísticos pelos quais o jornalista imprime suas marcas no enunciado. Constatamos, através das pistas situacionais encontradas no gênero de informação midiática em análise, que as marcas do sujeito comunicante (EUc), a ideologia e a visão de mundo são inerentes ao texto e ao discurso, essas marcas são estratégias utilizadas pelo sujeito enunciador (EUe) que contribuem para persuadir o leitor e convencê-lo da veracidade do que diz.

PALAVRAS-CHAVE: Análise Semiolinguística; Gênero Editorial; Discurso Jornalístico; Zero Hora.

ABSTRACT:
This descriptive-qualitative reflect about a textual discourse present on Zero Hora (ZH) newspaper. The theoretical and methodological analytics' marks goes along with the semiolinguistic perspective of Patrick Charadeau (2009, 2014, 2015), with the main objectives of describing and analyzing linguistic proceedings through which the journalists impress their considerations on utterance. We agree that, through situational clues we have found in this information media genre we analyzed, the subject who communicates' marks (EUc), the ideology and world perspective are all inherent to the text and to the discourse, these marks are strategies used by the utterer subject (EUe) which contributes on persuading the reader and on convincing him or her about the veracity of what is said on the discourse.

KEYWORDS: Semiolinguistic analyzis. Editorial genre. Journalistic discourse. Zero Hora.

Considerações iniciais

Pretendemos, neste trabalho, sob a perspectiva da Teoria Semiolinguística de Patrick Charaudeau (2009, 2014, 2015), analisar as principais estratégias argumentativas em um texto midiático, impresso, de circulação diária, caracterizado como editorial jornalístico, objetivando identificar os procedimentos linguísticos pelos quais o jornalista imprime suas marcas no enunciado.

O texto selecionado como *corpus* deste estudo foi publicado na edição do dia 06 de abril de 2016, na página 24, do Zero Hora, periódico que possui como enfoque jornalístico fatos caraterísticos e marcantes do cenário regional, contribuindo para a reflexão e disseminação dos valores tradicionais impregnados em seu local de origem, o Rio Grande do Sul. O editorial "Faroeste em Porto Alegre" tematiza sobre a violência local voltada à valorização das situações que ocorrem no cotidiano da comunidade, representando, dessa forma, o compromisso social com os cidadãos de Porto Alegre, local em que o veículo de comunicação está instalado.

Tal escolha se justifica pela necessidade de aprofundarmos os estudos do gênero editorial pelo viés das teorias enunciativas. A análise dos recursos empregados pelo editorialista - para convencer e persuadir o leitor - nos possibilita uma visão mais crítica sobre os discursos veiculados pela mídia, servindo de ponto de referência para a produção e leitura mais eficientes de diferentes textos.

A questão norteadora deste estudo parte do fato de que os editoriais, texto sem autoria definida, que apresentam o ponto de vista do jornal como instituição, não deveriam, em princípio, apresentar marcas pessoais de seus autores. Assim, com o objetivo de mostrar que o gênero editorial possui como propósito informar, convencer e seduzir o leitor, por meio de estratégias comunicativas, em que marcas linguísticas e estilísticas manifestam diferentes intenções do editorialista, recorremos aos pressupostos teóricos de Bakhtin (2003) sobre a noção de gênero discursivo, a fim de aplicarmos esses conceitos ao gênero editorial, considerando suas condições e sua instância enunciativa.

Em vista disso, a análise proposta se pautará na observação das estratégias persuasivas que atuam sobre o leitor e das marcas linguísticas que revelam a presença discursiva do jornalista, evidenciando que não existe neutralidade absoluta do sujeito enunciador no texto jornalístico.

Para tanto, os procedimentos teórico-metodológicos utilizados caracterizam este estudo como descritivo e bibliográfico, com abordagem qualitativa. Dessa forma, para melhor estruturarmos este trabalho, distribuímos as seções da seguinte maneira: primeiramente, apresentamos uma breve explanação sobre

o conceito de gênero discursivo de Bakhtin (2003) resgatado por Charaudeau (2014), e aplicado ao gênero textual editorial; na sequência os procedimentos metodológicos situam a análise; posteriormente, tomamos como suporte a Teoria Semiolinguística e procedemos à análise dos elementos constitutivos do texto jornalístico selecionado, o editorial. Por fim, as considerações finais ilustram os resultados alcançados, bem como as possibilidades para futuros estudos.

1. O editorial como gênero discursivo e a teoria semiolinguística

O texto jornalístico editorial caracteriza-se como um rico material de análise, pois carrega elementos importantes construídos com o intuito de persuadir o leitor. Nesse sentido, para tomarmos o editorial como gênero discursivo, partimos do pressuposto de que, conforme Bakhtin (2003), todo enunciado, verbal ou escrito, constitui-se em um gênero discursivo. O lugar de onde se fala, segundo o autor, determina o enunciado e integra-se a ele como elemento indispensável a sua constituição semântica.

Na noção de gênero discursivo proposta por Bakhtin (2003), a linguagem é um fenômeno social, histórico e ideológico. Nesse sentido, o autor define os gêneros do discurso como formas estáveis de enunciados elaborados de acordo com as condições específicas de cada campo da comunicação verbal. Essa definição remete à situação sócio-histórica de interação que envolve o tempo, o espaço, os participantes, a finalidade discursiva e o suporte midiológico. Assim, cada esfera produz seus próprios gêneros, e dessa forma, segundo o outor:

> Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana, o que, é claro, não contradiz a unidade nacional de uma língua. O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. (BAKTHIN, 2003, p. 261).

Nesse contexto, estudar os gêneros possibilita entender a sociedade, o comportamento humano, suas relações sócio - históricas, políticas, psicológicas, uma vez que é através da linguagem que o homem realiza suas ações. Admitindo este raciocínio, percebemos que a língua, nas mais diversas situações de uso e em qualquer camada social, possui um tipo de gênero próprio para se adaptar a uma determinada situação e alcançar determinado fim. Com isso, os gêneros são os grandes responsáveis por organizar a experiência humana, dando a

ela sentido, logo, conforme Bakhtin (2003),existirá sempre a possibilidade de escolha de um gênero para persuadir alguém.

Bakhtin não debruçou seus estudos especificamente sobre o jornalismo ou sobre os discursos da mídia, porém sua contribuição é importante para pensarmos sobre a produção, circulação e reprodução de discursos sociais na perspectiva da teoria dos gêneros. Conforme Bakhtin (2003, p. 283), "Se os gêneros do discurso não existissem e nós não os dominássemos, se tivéssemos de cria-los pela primeira vez no processo do discurso, de construir livremente e pela primeira vez cada enunciado, a comunicação discursiva seria quase impossível".

A partir da perspectiva teórica de Bakhtin (2003), observamos que os gêneros estão ligados às situações sociais da interação. Concernente a esse pensamento, encontramos a Teoria Semiolinguística de Patrick Charaudeau (2009, 2014, 2015) tomada como suporte para a análise dos elementos constitutivos do *corpus* selecionado, o texto jornalístico editorial.

A Semiolinguística é uma teoria de Análise do Discurso que aborda a problemática do ato de linguagem, a partir das perspectivas da enunciação. Nesse viés, a construção do sentido se faz por meio de uma relação forma/sentido, que pode ocorrer em diferentes sistemas semiológicos, e é resultante de operações discursivas de entidades subjetivas, a partir de uma situação bem determinada, sob a égide de um contrato comunicativo. Sobre isso, Freitas (2008, p. 264) evidencia que essa construção está sobre a responsabilidade de um sujeito "movido por uma determinada intenção, ou seja, um sujeito que tem, em sua mente, um projeto visando influenciar alguém: tal projeto está encaixado no mundo social no qual vivem e circulam os sujeitos-comunicantes".

É possível constatar, então, que a Teoria Semiolinguística aborda a construção do sentido com base em um ponto de vista psico-socio-linguageiro. Lima (2010) corrobora essa questão, evidenciado que a Semiolinguística considera o ato de linguagem como produto de um contexto do qual participam um emissor e um receptor que, por serem pessoas diferentes, podem atribuir a uma expressão linguística diferentes interpretações, dando a elas sentidos não previstos. Conforme a autora,

> A Semiolinguística se apresenta, assim, como uma análise do discurso que se preocupa com a linguagem em si, ao levar em conta o material verbal estruturado em categorias linguísticas, não deixando de lado a preocupação com o contexto psicossocial – em que se definem os seres como atores sociais e sujeitos comunicantes – que possibilita a aparição de determinados enunciados e não de

> outros. A interação é uma premissa nesse processo de comunicação [...] No ato comunicativo, locutor e interlocutor alteram papéis à medida que os enunciados são produzidos. Todo enunciado é proferido para um destinatário – ainda que não seja claramente definido – capaz de determinar as escolhas do remetente para a produção do enunciado. (LIMA, 2010, p.16).

Nesse processo, Charaudeau (2014), valendo-se de uma visão psicossociológica, relaciona a questão dos gêneros, assim como o fez Bakhtin (2003), ao discurso social que é determinado por um contrato global de comunicação. Lima (2010, p. 16), evidencia que,

> O ato de comunicação é visto, pelo autor, como um dispositivo no qual se encontra o sujeito falante (comunicante) numa relação com um parceiro (o interpretante). Ainda, como componente desse dispositivo, tem-se a língua, a qual constitui o material verbal estruturado em categorias linguísticas que tem, ao mesmo tempo, e de maneira consubstancial, uma forma e um sentido. Na concepção do autor, a língua é o material a partir do qual se chega à fabricação de um texto, por meio das encenações do discurso, realizadas pelos sujeitos discursivos: enunciadores e destinatários.

Desta forma, para a Semiolinguística, o ato de comunicação torna-se algo muito similar a uma *encenação* (*mise-en-scène*), processo no qual os sujeitos sociais, para atingir seus objetivos ou efeitos no ato comunicacional, colocam em cena seus seres de fala. A comunicação linguajeira é, então, nas palavras do autor, uma encenação, ou seja:

> Assim como, na encenação teatral, o diretor de teatro utiliza o espaço cênico, os cenários, a luz, a sonorização, os comediantes, o texto, para produzir *efeitos de sentido* visando um público imaginado por ele, o locutor – seja ao falar ou ao escrever – utiliza componentes do dispositivo da comunicação em função dos efeitos que pretende produzir em seu interlocutor. (CHARAUDEAU, 2014, p. 68, grifo do autor).

Diante do exposto, percebemos que comunicar é um ato que está envolvido em uma dupla aposta ou que faz parte de uma expectativa concebida por aquele que assume tal ato: o sujeito falante espera que os contratos que ele propõe ao sujeito-interpretante sejam bem-recebidos e espera, ao mesmo tempo, que as estratégias adotadas produzam o efeito desejado.

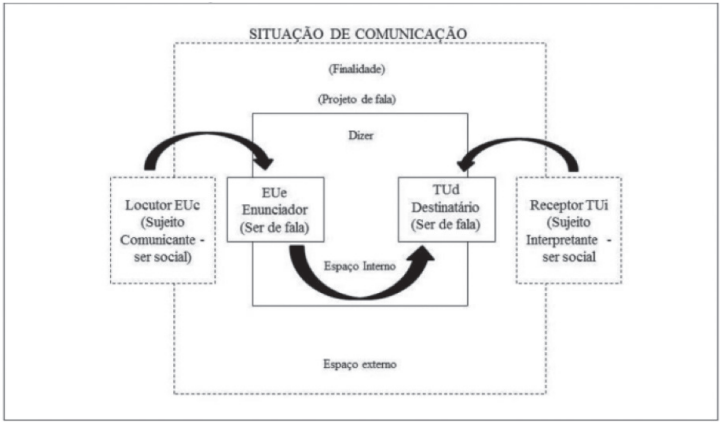
Segundo o autor, o dispositivo do ato de comunicação é, então, construído em função de um duplo circuito que compreende, de um lado, numa dimensão

exterior/extra-linguística, um sujeito comunicante (EUc) e um sujeito interpretante (TUi) , enquanto seres psicossociais, dotados de intencionalidade e responsáveis pelos respectivos processos de produção e interpretação, e, de outro, numa dimensão interna e estritamente lingüística, um sujeito enunciador (Eue) e um sujeito destinatário (Tud), enquanto seres de linguagem, desprovidos de intencionalidade. Nas palavras de Mari, Silva e Mendes (1996, p. 52),

> Estes dois últimos sujeitos constituem projeções/hipóteses construídas pelos outros dois sujeitos anteriores, não sendo, pois, idênticos a eles, nem, necessariamente, semelhantes, já que configuram imagens destes, as quais podem tanto refletir e/ou corroborar suas identidades como também refratar e/ou contradizê-las.

A figura 1 mostra, de maneira esquemática, esses sujeitos envolvidos no ato de linguagem, bem como a distribuição dos componentes do processo enunciativo, conforme elaborado pelo linguista francês.

Figura 1 – Situação de comunicação



Fonte: Charaudeau (2014, p. 52)

Nessa análise, levamos em consideração os pressupostos teóricos da Teoria Semiolinguística considerando que, de acordo com Charaudeau (2015), os sujeitos, no momento da troca linguageira, buscam também informar por meio de várias situações de comunicação, essa informação ganha destaque na teoria do linguista francês, e assume um domínio particular denominado pelo teórico como domínio das mídias, uma vez que o objetivo principal das mídias é, acima de tudo, informar o cidadão sobre os acontecimentos do mundo, é o discurso de informação que a constitui.

Nosso *corpus*, o editorial "Faroeste em Porto Alegre", situa-se no âmbito desse domínio, caracterizando-se como um gênero de informação midiática. Esse gênero é definido por Charaudeau (2015, p. 206) como um contrato que resulta do "cruzamento entre um tipo de instância enunciativa (identidade dos parceiros), um tipo de modo discursivo (finalidade comunicacional – relatar, comentar ou provocar um acontecimento), um tipo de conteúdo (tematização/problematização) e um tipo de dispositivo (material/físico – suporte midiático)". É, pois, levando em consideração esses pressupostos que analisaremos o editorial "Faroeste em Porto Alegre".

Seguindo a perspectiva de que o contrato de comunicação é formado por dados internos e externos e acordado pelas instâncias de produção e recepção, optamos por uma metodologia que buscasse compreender a relação entre eles. Para identificar as estratégias do contrato no *corpus* da pesquisa serão aplicados os procedimentos metodológicos detalhados na sequência.

2. Metodologia

Os procedimentos teórico-metodológicos utilizados caracterizam este estudo como descritivo e bibliográfico, com abordagem qualitativa. A investigação apresenta como *corpus* o editorial "Faroeste em Porto Alegre", publicado na edição do dia 06 de abril de 2016, na página 24, do Jornal Zero Hora. O editorial é um texto bastante complexo por lidar com assuntos de grande repercussão no momento em que é publicado, representando a opinião do jornal (por isso não conta com uma assinatura).

Nesse viés, acreditamos que o *corpus* selecionado permite um exercício pertinente no que se refere à construção do contrato de comunicação proposto por Charaudeau. Na análise das escolhas lexicais e dos aspectos linguísticos do editorial, é possível identificar a busca do jornalista pela neutralidade, uma vez que, como lembra Charaudeau (2015), está longe de sentir-se em uma posição confortável, dividido entre sua própria opinião e o lugar de onde enuncia – é o enunciador da opinião da instituição, e esse lugar determina seu enunciado e está intimamente ligado a ele.

Assim, buscamos evidenciar, no editorial, as marcas deixadas pelo sujeito comunicante (EUc), as pistas situacionais, e as estratégias utilizadas pelo sujeito enunciador (EUe), que contribuem para persuadir o leitor e convencê-lo da veracidade do que diz. Nesse contexto, objetivamos identificar: (a) como se estabelece o contrato de comunicação no gênero editorial e o seu duplo espaço de significância, o externo e o interno; (b) os sujeitos de linguagem e os sujeitos

de ação (EUc e o TUi), como também os sujeitos de fala responsáveis pelo ato de enunciação (EUe) e o (TUd); (c) a identidade dos sujeitos de fala; (d) a finalidade do ato comunicacional; (e) os níveis de tematização; e , por último: (f) o dispositivo físico e material do qual se realiza a intenção.

Com base nessas considerações, apresentamos, a seguir, a proposta de análise do editorial.

3. Uma proposta de análise textual-discursiva sob o aporte teórico de Patrick Charaudeau.

Com o propósito de observarmos as marcas que colaboram para a organização do texto jornalístico, apresentamos, na sequência, o editorial selecionado.

Figura 2 - Editorial: Faroeste em Porto Alegre.

Faroeste em Porto Alegre

Editorial, Zero Hora, 06 de abril de 2016.

Tiroteios diários, perseguições automobilísticas, assaltos a bancos e supermercados, execuções — todas essas ações dignas de filmes policiais ou de bangue-bangue passaram a fazer parte da rotina diária dos porto-alegrenses, como se a capital gaúcha tivesse regredido aos tempos do faroeste. Só que não tem graça nenhuma: as cenas de violência são reais, fazem vítimas, disseminam o medo e a sensação de insegurança na população.

Não é apenas em Porto Alegre. As cidades do interior do Estado também estão entregues à criminalidade. E em algumas outras unidades da federação, talvez na maioria, a situação não é muito diferente. Traficantes dominam áreas urbanas, quadrilhas disputam espaço público e os contingentes policiais são sempre insuficientes para garantir segurança aos cidadãos. Mais: quando a polícia age com eficiência e retira marginais de circulação, eles não demoram a voltar às ruas, por determinação judicial ou devido às carências do sistema prisional. A conclusão a que se chega é a de que o crime organizado está vencendo o Estado desorganizado.

Ainda que o combate ao crime deva ser precedido ou pelo menos acompanhado por investimentos na educação e em programas sociais, pois criminalidade se combate com desenvolvimento, o problema tornou-se tão grave e urgente, que talvez seja necessário começar com um reforço visível das forças policiais. As pessoas precisam, primeiro, sentir-se mais seguras, para então aceitar e contribuir com ações de natureza social e educativa. Em pleno bangue-bangue, não adianta chamar sociólogo ou professor: é hora do xerife.

Fonte: Jornal Zero Hora (2016, p. 24).

O gênero editorial, de acordo com Charaudeau (2015, p. 235), inclui-se na categoria "acontecimento comentado", ou seja, o editorial supõe a existência de um enunciador que expõe o posicionamento (avaliativo e argumentativo) de um jornal a respeito de um assunto de ampla divulgação pela mídia. Tomando o editorial apresentado "Faroeste em Porto Alegre", evidenciamos a preocupação do meio de comunicação jornalístico em esclarecer acontecimentos considerados importantes na atualidade, violência, assaltos a bancos e supermercados, execuções, etc.

Ao abordar a questão da violência em Porto Alegre, torna-se claro o engajamento da empresa editora perante o crescimento de um fenômeno cada vez mais em evidência no estado do Rio Grande do Sul, a violência. Atentamos para o título do editorial "Faroeste em Porto Alegre" e confirmamos a tentativa do editorialista em chamar a atenção do leitor para o cenário quase cinematográfico, selvagem e inóspito que se instaura sobre a capital gaúcha. Normalmente, os filmes de Faroeste possuem roteiros dramáticos sobre *cowboys*, pistoleiros, homens da lei, fora da lei, em um cenário preenchido com imagens icônicas como armas, coletes, bares, cavalos e desertos.

O título do editorial, desse modo, mostra-se sugestivo e engajado aos acontecimentos que serão relatados e comentados ao longo do texto. Charaudeau (2015, p. 236) comenta que os *títulos* também podem ser considerados gêneros, na medida em que "são objetos de regularidades textuais sob o controle de uma instância de enunciação". O título em análise apresenta de forma explícita uma frase chave para captarmos a essência da notícia. Poderíamos pensar em interdiscursividade, uma vez que seu discurso nos remete a outro discurso, aos filmes de Bang-Bang ou Velho Oeste, relação bem sugestiva para quem se depara diariamente com episódios envolvendo tiroteios, assaltos e execuções, acontecimentos que envolvem a capital gaúcha e a maioria das cidades do interior do estado.

Charaudeau (2015, p. 235) evidencia que o gênero editorial assume um propósito político e social, o texto em análise possui essas duas características, ao abordar a temática da violência não estabelece apenas um diálogo com o leitor, o estabelece também com o Estado, deixando transparecer, por meio do seu discurso, o posicionamento da instituição jornalística perante o governo. Assim, "se tem criminalidade, falta segurança, se falta segurança, a culpa é do governo". O editorialista geralmente parte de um fato de ressonância na esfera pública para construir um raciocínio avaliativo, em que defende, com argumentos persuasivos, a posição político-ideológica que representa, tentando conduzir o leitor à conclusão planejada pela organização.

Retomamos a Teoria Semiolinguística de Patrick Charaudeau (2014), para inserirmos o editorial "Faroeste em Porto Alegre" no interior do *contrato de comunicação.* O editorial, assim como outros gêneros discursivos, é constituído por meio de situações de comunicação, ou seja, para a construção do seu interesse social o texto jornalístico depende das condições específicas da situação de troca entre parceiros da qual ele surge (CHARAUDEAU, 2015). Nesse sentido, todo ato de comunicação resulta da troca entre as instâncias de enunciação e de recepção, compreendendo-se o jogo de intencionalidades instaurado entre elas. Conforme o linguista francês, o ato de comunicação é um fenômeno que combina o *dizer* e o *fazer* articulados num duplo circuito comunicativo – circuito externo (fazer) e circuito interno (dizer) – indissociáveis um do outro.

No entendimento de Charaudeau (2015), o *fazer* é o lugar da *instância situacional* em que atuam os parceiros – sujeitos comunicante (EUc) e interpretante (TUi) – que são os seres sociais da troca; já o *dizer* é o lugar da *instância discursiva*, é o espaço da *encenação* do dizer, da qual participam os *protagonistas* – sujeito enunciador (EUe) e sujeito destinatário (TUd) – que são os *seres da palavra*.

De acordo com o autor (2014, p. 44-52), todo ato de linguagem é uma encenação (no sentido literal do termo), que comporta quatro protagonistas, sendo dois situacionais, externos, e dois discursivos, internos. Os sujeitos "externos" são o EUc (eu-comunicante) e o TUi (tu-interpretante) e os sujeitos "internos", o EUe (eu-enunciador) e o TUd (tu-destinatário). A partir desse processo interlocutivo ocorrido entre os quatro enunciadores, Charaudeau (2014) considera o ato de comunicação como um "jogo", uma vez que o locutor põe em prática estratégias de comunicação. Essas, por sua vez, aparecem na concepção, organização e encenação, empreendidas pelo sujeito comunicante, no intuito de produzir determinados efeitos nos sujeitos interlocutores.

Traspondo a Teoria da Semiolinguística para a análise que nos propomos a realizar, consideramos que o sujeito comunicante (EUc) é o jornalista real, ou seja, a pessoa física que trabalha na redação do jornal. Esse EUc possui suas convicções ideológicas e sua opinião própria sobre o acontecimento narrado, no entanto, para atingir o alvo comunicacional este sujeito comunicante cria um sujeito enunciador (EUe) no mundo das palavras. No circuito interno, o EUe muitas vezes não é a "voz" do jornalista, do EUc (pessoa física) essa voz pode estar apenas reproduzindo a ideologia do veículo para o qual ele trabalha, carregando assim, a opinião do jornal o qual ele representa.

Campos (2012, p. 33) evidencia o papel do sujeito comunicante (EUc)

afirmando ser este, "um sujeito agente que se autoproclama como locutor e articulador de fala, sendo, portanto, o iniciador do processo de produção, processo construído em função das *Circunstâncias de Discurso* que o ligam ao TUi e que constituem sua intencionalidade". Desse modo, o autor corrobora que o EUc assume o papel de testemunha do mundo real, dotado de identidade e de estatuto. Conforme Campos (2012, p. 33),

> Ele é o responsável por dar início ao processo de produção por meio da articulação de um projeto de fala (O que dizer?) e de um como falar (De que modo dizer?) que se liga às estratégias de manipulação (Como dizer para convencer o meu parceiro?). Para isso, Euc engendra Eue.

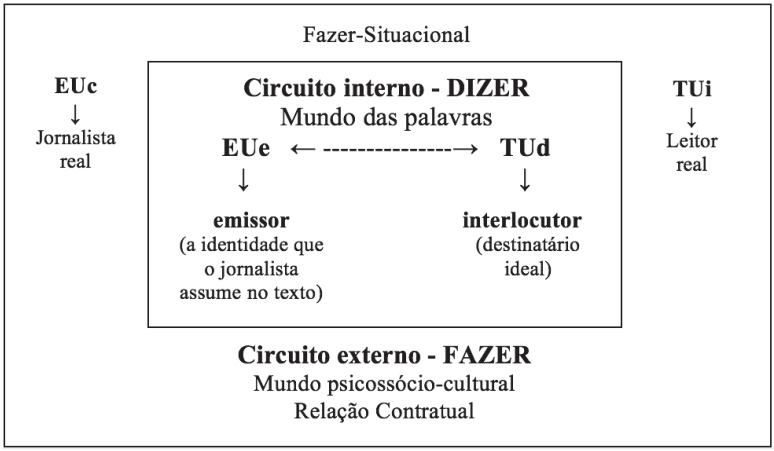
Sobre isso, Charaudeau (2014, p. 48) evidencia que "o EUe é uma imagem de enunciador construída pelo sujeito produtor da fala (EUc) e representa seu traço de intencionalidade nesse ato de Produção". Assim, esse sujeito enunciador é criado em função da imagem que o editorialista tem do sujeito destinatário (TUd). No casso em análise, o público em geral que se interessa pelas notícias sobre política e violência e que possui o hábito de ler jornais.

Dessa maneira, evidenciamos que no editorial "Faroeste em Porto Alegre", o TUd assume o papel de interlocutor, sujeito dependente do EUe, uma vez que é instituído por ele, tornando-se o grande responsável pela recepção. A partir dessas considerações, podemos refletir: "Qual é o lugar ocupado pelo leitor do editorial em análise: O TUd ou o TUi?.

Pensamos no leitor real, aquele que verdadeiramente abre o jornal e se dispõe à leitura do editorial, esse leitor assume o papel de sujeito interpretante (TUi), pois está incumbido de fazer abstrações e interpretações. O TUd sempre estará presente no ato de linguagem, como aquele leitor/destinatário ideal, fabricado pelo EU. No caso do texto em análise, esse TUd foi imaginado pelo EUc como os seres do mundo que vivenciam as cenas de violência presentes na capital gaúcha, esses seres são imaginados pelo EUc como alguém que supostamente concordaria com a indignação e posicionamento do EUe perante a violência narrada e apresentada pelo jornal ZH.

A figura 3 representa tais considerações.

Figura 3 - Representação do contrato de comunicação - editorial



Fonte: elaborado pela autora

Considerando o quadro acima, percebemos que no ato de comunicação o sujeito comunicante (EUc) – jornalista real – e o interpretante (TUi) – leitor real – são, na concepção de Charaudeau (2014, p. 56), "sujeitos de ação" uma vez que o jornalista (pessoa física) "concebe, organiza e encena suas intenções de forma a produzir determinados efeitos de persuasão ou de sedução – sobre o sujeito interpretante (TUi), para levá-lo a se identificar – de modo consciente ou não – com o sujeito destinatário ideal (TUd) construído por EUc".

Essa relação/ação que envolve o ato de linguagem compõe-se, conforme destacado no esquema acima, por dois circuitos de produção, o circuito *interno* que se refere ao "como dizer" e o circuito *externo* constituído pela organização do "real" (psicossocial) que determina as regularidades comportamentais dos indivíduos (o quadro físico e mental) no qual se acham os parceiros da troca linguageira.

Os sentidos propostos pelo editorial estão relacionados à competência situacional, incluindo vários componentes que dão conta do espaço externo na situação de comunicação. Referindo-se aos componentes da situação comunicacional, Campos (2010, p. 38), pontua que esses elementos regem a relação contratual, conforme o autor: "É por meio deles que atos de linguagem são produzidos, os quais estabelecem os papéis que serão assumidos pelos parceiros nas produções linguageiras".

Admitindo este raciocício, evidenciamos que para comunicar, nas mais diversas situações, o locutor fará uso dos componentes do dispositivo de co-

municação, em função dos efeitos que pretende causar em seu interlocutor. O primeiro deles refere-se, segundo Charaudeau (2015, p. 68), à *identidade* dos parceiros da relação comunicativa, essa categoria depende diretamente dos sujeitos que se acham inscritos e engajados na troca linguageira e determina "quem fala com quem?", em termos de estatuto, papel social e situação dentro das relações de poder (hierarquia). A identidade do sujeito falante determina e justifica seu "direito de fala". Conforme Charaudeau (2007) o indivíduo possui duas identidades, uma *social* e outra *discursiva.*

No editorial "Faroeste em Porto Alegre" não evidenciamos a imagem social do editorialista que escreve. Não nos é apresentado, no texto, marcas que poderiam identificar a figura do jornalista "real", o EUc. Já, a identidade discursiva aponta para um homem que tem direito à palavra e que, por meio dela, transmite para os leitores um relato sobre a violência diária instaurada sobre a capital gaúcha. Violência digna de filmes policiais ou de bangue-bangue conforme é apresentado no texto.

Segundo Charaudeau (2009), a identidade discursiva do sujeito depende de um duplo espaço de estratégias, de *credibilidade* e de *captação*. No editorial, a credibilidade no relato do editorialista está relacionada à temática da notícia, uma vez que o jornalista apresenta ao leitor um "espelho" da realidade social. Um relato objetivo e verdadeiro daquilo que acontece em Porto Alegre e interior do Estado - a crescente violência que assombra a população.

Podemos identificar em "Faroeste em Porto Alegre", vários elementos que nos ajudam a medir o grau de fidelidade entre o relato do jornalista e os fatos reportados. O uso de expressões como: "tiroteios; cenas de violência; insegurança; vítimas; marginais; policiais e criminalidade", fornecem ao leitor evidências da realidade dos fatos narrados. Tais expressões contribuem para a movimentação do texto auxiliando sua progressão, bem como ajudam o TUd na "visualização" das cenas narradas.

Charaudeau (2009) comenta, ainda, que o sujeito falante pode adotar diferentes atitudes discursivas com a finalidade de que o leitor acredite nele. No editorial em análise, poderíamos pensar que há um apagamento do EUc, sendo apenas um relator dos acontecimentos que viu, ouviu e foi induzido pelo jornal a falar. Um sujeito comunicante neutro que não deixa vestígios de julgamento ou avaliação pessoal. As escolhas gramaticais e lexicais feitas pelo jornalista ajudam a comprovar essa afirmação: o uso dos verbos na terceira pessoa, pessoa que se reporta ao referente (aquele de quem se fala – "ele", "ela"), confirmaria a busca pela impessoalidade do jornalista que fala de algo no mundo, de um

exterior, procurando não "tomar partido" dos motivos que o teriam levado a escrever e ou relatar os fatos.

Citamos alguns trechos do editorial, em que o uso de verbos na terceira pessoa é evidente: "passaram a fazer, são reais, fazem vítimas, disseminam o medo" - quando o editorialista faz referência às cenas de violência; "tivesse regredido" - citando o capital porto-alegrense; "estão entregues" - referindo-se às cidades do interior do estado que também sofrem com a violência; "são sempre insuficientes" - dirigindo-se a falta de policias nos espaços públicos; "eles não demoram a voltar" - referindo-se aos marginais que estão nas ruas; "as pessoas precisam" - o sujeito enunciador evidencia a necessidade das pessoas em se sentirem seguras.

A todo o momento o EUe se coloca fora dos acontecimentos relatados, são as "outras pessoas que sofrem a violência e precisam de segurança", ele, apenas é porta voz dos acontecimentos evidenciados. Há, assim, um EUc (jornalista real) escrevendo através de um EUe, para um TUi (leitor real) falando de um "ele/ela" escondido, o faroeste em Porto Alegre, ou seja, as cenas de violência que assombram a Capital Gaúcha.

Evidenciamos, também, que o tempo instaurado no discurso é o presente, o que contribui para a legitimação dos fatos narrados. É o relato fiel dos acontecimentos num "aqui-agora" marcando o ponto de referência e a atualidade do evento da fala, "o crime organizado está vencendo o Estado". Percebemos, através do emprego do verbo "está", a busca constante do editorialista em referenciar o momento real de criminalidade e violência em que o estado se encontra.

O modo de organização enunciativo no editorial é o *delocutivo*, no qual o que se sobressai é o discurso. Conforme Charaudeau (2014, p. 83), no ato *delocutivo* o locutor "testemunha a maneira pela qual os discursos do mundo (provenientes de um terceiro) se impõem a ele". Sobre o ato delocutivo Campos (2010), evidencia que há um distanciamento do locutor em relação ao seu discurso, que passa a exibir um efeito de objetividade. Assim,

> esse ato é marcado pela impessoalidade. Considera-se, aqui, a forma enunciativa na qual o locutor se apaga do ato de enunciação e por isso não implica diretamente o interlocutor. É como se o EUe não assumisse a responsabilidade pelo seu ato de enunciação, ou seja, como se estivesse desligado da locução. (CAMPOS, 2010, p. 43).

No entanto, comprovamos ao logo da análise, que não existe neutralidade absoluta do sujeito enunciador no editorial "Faroeste em Porto Alegre", essa afirmação pode ser comprovada por meio de algumas marcas que colaboram

para identificar o posicionamento ideológico e a visão de mundo do editorialista. São pistas deixas pelo EUe que contribuem para identificarmos a identidade do EUc: alguém consciente dos motivos que levam a capital gaúcha e o interior do estado à sofrer com as cenas de violência. Identificamos três passagens no texto que comprovam tal posicionamento: A primeira, "os contingentes policiais são sempre insuficientes para garantir segurança aos cidadãos", logo em seguida o editorialista afirma: "A conclusão a que se chega é a de que o crime organizado está vencendo o Estado desorganizado" e, por último, a passagem: "Em pleno bangue-bangue não adianta chamar sociólogo ou professor: é hora do xerife".

Observamos que nessas passagens, o EUc não está materializado no texto, procurando assumir um maior distanciamento em relação ao leitor, porém, é inegável que o editorialista deixa transparecer sua visão particular, a forma como enxerga os fatos relatados, opinando sobre eles. É perceptível o posicionamento ideológico e social do editorialista, sua voz pode ser "ouvida", mesmo que camuflada: "existe crime organizado porque o estado está desorganizado", e ainda, faltam policiais nas ruas: "os contingentes policiais são sempre insuficientes", motivo da insegurança que acometa a população. Essas afirmações soariam como uma crítica ao poder público considerado pelo editorialista como "desorganizado".

Diante de tais considerações, o editorialista deixa explícito seu posicionamento, contrariando a sua neutralidade e assumindo uma atitude discursiva de engajamento: "quando o sujeito opta (de maneira mais ou menos consciente) por uma tomada de posição na escolha de argumentos ou palavras, ou por uma modalização avaliativa trazida a seu discurso". (CHARAUDEAU, 2009).

Ao escolher o argumento "é hora do xerife" o editorialista atribui-se a imagem de um EUc como "ser de convicção", reivindicando a necessidade de uma figura que assuma o controle da situação, um sujeito digno de filmes de faroeste responsável em colocar "ordem no cenário". O uso das expressões: "não adianta chamar sociológico ou professor"; "talvez seja necessário", reforça a opinião particular do jornalista, que aponta para uma possível solução perante o problema da criminalidade.

Charaudeau (2015) evidencia que o contrato comunicacional apresenta, ainda, outras limitações situacionais para a realização do ato de linguagem, é o caso da *finalidade*, do *propósito* e do *dispositivo comunicacional*. Verificamos, a seguir, a finalidade, na sequência, o propósito e, por fim, o dispositivo do editorial em análise.

No editorial "Faroeste em Porto Alegre", a finalidade do contrato comunicacional se dá, conforme a perspectiva de Charaudeau (2015, p. 69), por meio

de três visadas: visada *informativa* (fazer saber), isto é, "querer transmitir um saber a quem se presume não possuí-lo"; a visada *incitativa* (fazer crer), "querer levar o outro a pensar que o que está sendo dito é verdadeiro" e, visada do *páthos* (fazer sentir), que significa "provocar no outro um estado emocional agradável ou desagradável".

O texto faz o leitor *saber* que as cenas de violência, "tiroteios, perseguições automobilísticas, assaltos a bancos, execuções", são dignas de filmes policiais ou bangue-bangue, comparando essas ações violentas aos filmes de Faroeste. O EUc subentende, nesse sentido, que o TUd compartilhe dos mesmos saberes, por exemplo: o caráter violento característico dos filmes de Bangue-Bangue e a carga semântica instaurada sobre a palavra Faroeste, digna de várias interpretações, chegando, muitas vezes, a comicidade. Porém, o editorialista deixa claro em seu texto que essa palavra "não tem graça nenhuma". Nesse sentido, o EUe faz o TUd *crer* que as cenas de Faroeste-Violência "são reais e fazem vítimas", legitimando as informações narradas, fazendo o leitor real (TUi) *crer* que seus argumentos são passíveis de credibilidade já que compartilha da mesma sensação de insegurança sofrida pela população.

E, por fim, o editorialista faz o leitor *sentir* aversão aos fatos relatados, pois provoca no leitor um sentimento de descontentamento pelas cenas de violência que "passaram a fazer parte da rotina diária dos porto-alegrenses". Motivo que leva o EUe a concluir que "o crime organizado está vencendo o estado desorganizado", objetivando que seu TUd também chegue a mesma conclusão instaurando um sentimento de insegurança em seu TUi.

Assim, o objetivo final do editorialista real (EUc) é fazer com que o leitor real (TUi) sinta, ao final da leitura de seu texto, um sentimento de indignação. Isso porque "até os marginais estão mais "organizados" do que o estado "desorganizado"". Adjetivos empregados, não por acaso, mas com o propósito de qualificar a *deplorável situação* em que *se encontra* o estado do Rio Grande do Sul. Nessa perspectiva, Charaudeau (2015, p. 69) evidencia que o *propósito* também é outro elemento do contrato de comunicação, ele diz respeito ao próprio objetivo comunicacional e se relaciona com a ideia de *tematização* e *problematização*.

O editorial, em análise, procura informar sobre os diversos episódios de violência que assombram a capital porto-alegrense e o interior do Estado. No primeiro parágrafo, o editorialista introduz a temática, descrevendo as ações que o levam a reportar a capital gaúcha aos tempos de faroeste: "Tiroteios diários, perseguições automobilísticas, assaltos a bancos e supermercados, execuções". A temática parte de um quadro de problematização da sociedade

brasileira. Essas cenas de faroeste "não tem graça nenhuma: são reais, fazem vítimas, disseminam o medo e a sensação de insegurança na população". Ao tematizar tal problema, o jornal surge com o seu papel de benfeitor como se fosse a explicitação da voz "desamparada e assustada" do cidadão. Com base nisso, a tematização ganha mais credibilidade, pois está relacionada aos acontecimentos do momento.

O *dispositivo* do intercâmbio comunicacional, conforme já expressamos, é outro elemento importante dentro do contrato. O dispositivo é o suporte físico que formata a mensagem, "é a condição que requer que o ato de comunicação se construa de uma maneira particular [...]". Define-se através das perguntas: "Em que ambiente se inscreve o ato de comunicação? Que canal de transmissão é utilizado?". (CHARAUDEAU, 2015, p. 70). O dispositivo que veicula o editorial "Faroeste em Porto Alegre" é o jornal Zero Hora, localizado na capital do Estado do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

De circulação nacional, o jornal ZH busca, em suas abordagens editoriais, a valorização e priorização de ocorrências locais, justificando a atenção jornalística destinada ao cotidiano da comunidade. Estabelece, assim, um compromisso em divulgar os interesses da cidade e do estado. Essa característica do ZH revela um traço muito importante do texto apresentado, trata-se de um gênero opinativo. Nele encontramos a voz do jornal que, é claro, não é totalmente sua, pois as opiniões estão sendo referidas. Porém, não estão objetivas o suficientes e necessitam de uma reflexão maior para se entender o que o editorialista está querendo afirmar.

Se analisarmos a última expressão utilizada pelo editorialista "é hora do xerife" poderíamos pensar que se trata de um exemplo claro para as afirmações realizadas anteriormente, ou o objetivo do EUc é levar o TUi a acreditar que a solução para a violência está além das medidas socioeducativas, afirmando em seu texto que "não adianta chamar sociológico ou professor", ou estaria o editorialista, por meio da voz do jornal, incitando que a solução estaria em uma possível intervenção militar? Uso da violência física? Exército na rua? Ou simplesmente deixar o estado nas "mãos" dos marginais? Já, que em filmes de "Faroeste", o herói quase sempre é o "bandido". São questionamentos que ficam subtendidos e ocultos ao final da leitura, exigindo uma reflexão maior e mais profunda por parte dos leitores.

Essas questões contribuem para pensarmos que não existe neutralidade no texto jornalístico. Observamos, através das pistas situacionais, que as marcas do sujeito comunicante (EUc), a ideologia e a visão de mundo são inerentes ao texto e ao discurso. Essas marcas são estratégias utilizadas pelo sujeito

enunciador (EUe), que contribuem para persuadir o leitor e convencê-lo da veracidade do que diz.

Assim, segundo Charaudeau (2015, p. 71), "o contrato de comunicação e o projeto de fala se completam, trazendo, um, seu quadro de restrições situacionais e discursivas, outro, desdobrando-se num espaço de estratégias, o que faz com que todo o ato de linguagem seja um ato de liberdade, sem deixar de ser uma liberdade vigiada". Constatamos que escolhas lexicais, semânticas e opiniões reforçam o posicionamento do EUc. Esses elementos não são apenas transmissores de informação, mas estratégias de manipulação, que revelam intenções do enunciador de atuar argumentativamente sobre os interlocutores, direcionando sua leitura.

Considerações finais

No decorrer deste trabalho, nos ocupamos do propósito de apresentar uma proposta de análise textual-discursiva sob o aporte teórico da Teoria Semiolinguística de Patrick Charaudeau (2009, 2014, 2015).

Tomando por base as discussões apresentadas é possível firmar, que a Teoria Semiolinguística de Patrick Charaudeau mostra-se um importante instrumento teórico para o exame dos mais diversos textos relacionados a uma situação discursiva, especialmente, o discurso midiático.

Nesse contexto, a Semiolinguística oferece outras possibilidades de investigação do editorial jornalístico, nosso objetivo foi explorar apenas algumas dessas possibilidades: como se estabelece o contrato de comunicação no gênero editorial e o seu duplo espaço de significância, o externo e o interno; identificamos os sujeitos de linguagem e os sujeitos de ação (EUc e o TUi), como também os sujeitos de fala responsáveis pelo ato de enunciação (EUe e o TUd); exploramos a identidade dos sujeitos de fala, a finalidade do ato comunicacional, os níveis de tematização e o dispositivo físico e material através do qual se realiza a intenção.

A partir das considerações realizadas, destacamos que nossa pretensão com esse trabalho não foi esgotar o assunto, trata-se de um estudo abreviativo. Porém, ressaltamos que a exposição teórica e a análise do editorial nos possibilitou uma visão mais geral acerca da teoria de Patrick Charaudeau e de sua produtividade na leitura e interpretação de textos.

Por fim, analisar o editorial "Faroeste em Porto Alegre" nos fez compreender que o ato de comunicação é um rico e complexo processo de produção de sentidos, que se desenrola no "filme da vida real" a partir das escolhas de cada

indivíduo, em um cenário construído pelos diversos componentes linguísticos e situacionais. Assim, na trilha aberta por Charaudeau é possível finalizar este trabalho, afirmando que: Comunicar, informar, tudo é escolha. Precisamos estar atentos a essas escolhas para não cairmos na armadilha da incompreensão.

Referências

Bakhtin, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

CHARAUDEAU, Patrick. Identidade social e identidade discursiva, o fundamento da competência comunicacional In : PIETROLUONGO, Márcia. (Org.) *O trabalho da tradução*. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2009, p. 309-326., 2009. Disponível em: < http://www.patrick-charaudeau.com/Identidade-social-e-identidade.html>. Acesso em: 17 abr. 2016.

_____. *Linguagem e Discurso: modos de organização*. Coord. Trad. Angela M.S. Corrêa e Ida Lúcia Machado. São Paulo: Contexto, 2014.

_____. *Discurso das mídias*. Trad. Angela M.S. Corrêa. São Paulo: Contexto, 2015.

FREITAS, Ernani Cesar de. A semiolinguística no discurso: práticas de linguagem em situações de trabalho. *Desenredo* – Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo, v. 4, n. 2, p. 262-283, jul./dez. 2008. Disponível em: <http://www.upf.br/seer/index.php/rd/article/view/693 >. Acesso em: 06 maio. 2016.

LIMA, Eliane Melo. *Modalização e subjetividade em editoriais: estratégias persuasivas da enunciação*. 2010. 132 f. Dissertação (Mestrado em Letras Vernáculas) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2010. Disponível em: <http://www.letras.ufrj.br/posverna/mestrado/Lima-EM.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2016.

MARI, Hugo; SILVA, Giani David; MENDES, Paulo Henrique Aguiar. Processo enunciativo: análise de alguns atos de linguagem. In: Agostinho Dias Carneiro. (Org.). *O discurso da mídia*. Rio de Janeiro: Oficina do Autor, 1996, p. 44-70. Disponível em: <http://www.pucminas.br/imagedb/mestrado_doutorado/publicacoes/PUA_ARQ_ARQUI20130103175322.pdf?PHPSESSID=8f8c06c0ac860ac84d2f0e8e378f8b89>. Acesso em: 11 jun. 2016.

MOURA, João Benvindo de. *Análise discursiva de editoriais do jornal meio norte, do estado do Piauí: a construção de imagens e as emoções suscitáveis através da argumentação.* 2012. 273f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Faculdade

de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012. Disponível em: < http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/LETR-974H6D>. Acesso em: 18 jun. 2016.

ZERO HORA, Porto Alegre. Faroeste em Porto Alegre, 06 abr. 2016, p. 24. Disponível em: <http://zh.clicrbs.com.br/rs/noticia/2016/04/faroeste-em--porto-alegre-5754984.html>. Acesso em: 22 abr. 2016.

Recebido em 11 de setembro de 2016.
Aceito em 31 de outubro de 2016.

As formas de tratamento nominais em questão: o uso de *macho* e *rapaz* no falar de Fortaleza

Nominal address forms in question: the use of *macho* and *rapaz* in the popular speech of Fortaleza

Aluiza Alves de Araújo
Universidade Estadual do Ceará
aluizazinha@hotmail.com

Tatiane de Araujo Almeida Studart Guimarães
Universidade Estadual do Ceará
tatianeasguimaraes@gmail.com

Hebe Macedo de Carvalho
Universidade Estadual do Ceará
macedohebe@hotmail.com

RESUMO:
Esta pesquisa sobre as formas de tratamento *macho* e *rapaz,* no falar popular de Fortaleza, objetiva analisar os fatores que influenciam na realização da variante *macho*. Selecionamos 53 informantes do banco de dados NORPORFOR e verificamos o predomínio da variante *macho* sobre a forma *rapaz*. O fator de maior relevância para o *macho* foi a faixa etária. O *macho* é uma forma que indica solidariedade, produzida, principalmente, entre homens jovens e ocorre em conversas com alto grau de intimidade. Os dados oferecem indícios de que o *macho* seja uma variante não estigmatizada e típica da fala dos mais jovens e é usada por informantes de distintos níveis de escolaridade, sendo os mais escolarizados os que mais favorecessem o uso.

PALAVRAS-CHAVE: Formas de tratamento nominal. Macho e Rapaz. Sociolinguística Variacionista. Falar Fortaleza.

ABSTRACT:
This research on ways of treating *macho* and *rapaz*, the popular talk of Fortaleza, aiming to analyze the factors that influence the achievement of the *macho* variant. We selected 53 informants of NORPORFOR and we see the predominance of *macho* variant on the *rapaz* fashion. The most relevant factor for the *macho* was age. The male is a form

indicating solidarity, produced mainly among young men and is in talks with a high degree of intimacy. The data provide evidence that *macho* is a non-stigmatized and typical variant of speech of younger, as it appears in our data only in the first two age groups and the most educated are the ones that produce the most.

KEYWORDS: Nominal address forms. *Macho* and *Rapaz*. Variationist Sociolinguistics. The popular speech of Fortaleza, Brazil.

Introdução

Embora as formas pronominais de tratamento sejam amplamente discutidas no Brasil, ainda há uma grande carência de estudos no que concerne às formas nominais tratamentais, visto que há poucos trabalhos que procuram descrevê-las, assim como há escassez de pesquisas sobre o português brasileiro que se debruçaram sobre esse tema.

Em Fortaleza, é muito comum o uso das formas *macho* e *rapaz* para chamar ou se referir a uma pessoa do sexo masculino. Este estudo tem como objetivo investigar essas formas variantes com função de formas tratamentais. Ressaltamos que essas formas foram as mais produtivas no conjunto de formas nominais de tratamento encontradas no *corpus*[1]. A seguir, apresentamos dois excertos retirados da nossa amostra, que ilustram o fenômeno em estudo:

> (1) Inf. 1: aí *macho* eu vacilei oh mah... vacilei sabe por quê? porque eu lá eu tava conversando com a mulher do S. néh? aí eu já tava de olho na loirinha já... aí o S. não foi dançar mais ela...
> (Inf.35, homem, 21 anos, entre 5 a 8 anos de escolaridade)

> (2) Inf. 1: [...] ele disse *rapaz* olha eu era pequeno eu... eu naquela época inventaram o kichute kichute era o mó sucesso do mundo o kichute aí o sapato dele tava novim ia começar as aula e tudo e o (sapato dele) era bem pequenininho aí pai dá um kichute e tal o pai dele olha o material escolar tá muito pesado aí eu num vou... não vou poder... aí pronto ele chororô ele chorou ele chorou chorou e o pai dele ficou calado a mãe dele ficou calada ele chorando eu quero um kichute eu quero um kichute meu filho óh o sapato tá novim vai dar pa você fazer o oto ano quando eu tiver mais folgado eu lhe dou o kichute
> (Inq. 04 Inf. 1: Homem, 44 anos, escolaridade entre 9 a 11 anos; Inf. 2: Mulher, 42 anos, escolaridade entre 9 a 11 anos, grifo nosso).

[1] As formas menos recorrentes foram *cara, meu amigo, meu filho* e *meu irmão.*

Este estudo assume os pressupostos básicos da teoria da Variação e Mudança Linguística (LABOV, 1972) por conceber a relação língua e sociedade, sendo a língua considerada dinâmica, heterogênea, condicionada por fatores linguísticos e extralinguísticos. Para Weinreich *et al* (2006 [1968], p.107), além de atestar a existência ou a importância da variação, é necessário lidar com os fatos de variabilidade com precisão suficiente e incorporá-los a análise da estrutura linguística.

As principais hipóteses levantadas, para o uso da variante *macho*, foram as seguintes: a) os homens são seus aliados; b) os mais jovens a favorecem; c) as situações de grande intimidade a beneficiam; d) os menos escolarizados privilegiam o seu uso; e) os homens conversando entre si, independentemente da faixa etária, beneficiam o seu emprego; f) conversas mais espontâneas, como brincadeiras/observações irônicas e relacionamento amoroso, privilegiam a sua aplicação; g) os relatos originais a beneficiam; h) as afirmativas declarativas no modo indicativo a favorecem; i) presença de efeito gatilho a privilegia; j) a presença de paralelismo a beneficia.

A relevância desta pesquisa está no fato de não encontrarmos estudos concernentes às formas de tratamento nominais em Fortaleza. Vale salientar que o vocábulo macho é muito usado pelos fortalezenses com valor de tratamento, sendo possível reconhecer a procedência do falante que a usa. Conhecer essas formas nominais é imprescindível para a descrição de mais uma variedade do português brasileiro.

Este estudo está organizado em cinco seções principais: na primeira, temos esta breve introdução; na segunda, destacamos as características das formas nominais e comentamos alguns estudos já realizados no Brasil, abordando fenômenos semelhantes; na terceira, descrevemos a metodologia utilizada na pesquisa; na quarta seção, apresentamos os resultados e os interpretamos; e, na quinta seção, finalizamos com as considerações finais.

1. As formas de tratamento

Segundo Preti (2004), Duarte (2011; 2010), Rodrigues (2003) e Cintra (1972), o sistema de tratamento do português não se limita apenas aos pronomes e pode ser representado de três formas: formas pronominais, formas pronominalizadas e formas nominais. Essas formas (doravante FT) estão ligadas a muitos fatores decorrentes de situações de interação, como intimidade, solidariedade, polidez, afetividade, reverência, hierarquia e poder. Preti (2004, p.184) informa que elas podem "ocorrer nos diálogos ou nos vocativos e, nestes, apresentam uma grande

variedade, aberta às mais inesperadas *situações de comunicação*" (grifos do autor).

O uso de cada FT, segundo Preti, depende de vários fatores, dentre eles o *status* e o papel social que exercemos. O *status* pode ser tanto adquirido como atribuído, mas isso vai exigir do indivíduo determinados comportamentos considerados convenientes para o *status* que ele ocupa. As relações sociais, em geral, exigem determinadas formas tratamentais, como por exemplo, em relações de solidariedade ou entre amigos de idade próxima o uso de *senhor* não é esperado. Ao passo que em relações assismétricas, formais, essa seria a forma supostamente exigida.

Há alguns estudos (CAMPELO, 2011; MACHADO, 2010; SANTOS, 2013) que versam sobre as formas pronominais no português brasileiro. Campelo (2011) mostra a contribuição da metáfora antropofórica[2] para a compreensão da formação dos nomes próprios (antropônimos), das formas de tratamento lexicais (axiônimos) e gramaticais (proformas nominais pessoais). O autor apresenta 25 exemplos de ocorrências retiradas tanto de obras de ficção quanto de um *corpus* oral e analisa esses dados. Verifica que algumas marcam simetria e distensão, como *cara, meu amigo, meu irmão.* Outras são restritas a algumas regiões, como *meu,* para São Paulo, e *macho véi* (variantes *macho, mah*), para o Ceará. Campelo (2011, p.150) conclui que a axionímia lexical "representa um estágio de metaforização em que há uma recuperação da motivação referencial original de forma mais direta, tais como nos axiônimos estratofóricos, etnofóricos, cronofóricos, androfóricos, calofóricos, genofóricos, topofóricos, trofofóricos, zoofóricos e escatofóricos", que são exemplificados em sua pesquisa.

Machado (2010) também se preocupou com as formas nominais, no falar de Aracaju-SE. Ela ressalta que a intenção do falante e o tipo de impacto causado no interlocutor estão relacionados aos pronomes e estão divididos conforme o grau de subserviência; formalidade/respeito; ou, ainda, de acordo com a intenção de criar uma situação de intimidade com o interlocutor. As formas nominais de tratamento *senhor(a)*, *dona* e o pronome *seu* indicam formalidade e respeito, são de uso comum em diferentes esferas da sociedade e são pronunciados tanto de maneira recíproca, quanto em relações assimétricas[3]de poder. Já as formas

---

[2] Segundo Campelo (2011, p.133), "a metáfora antropofórica funda a construção da referência humana em caráter lexical e gramatical. Por meio da metáfora antropofórica lexical, nomes em geral servem de fonte para a dação de antropônimos e axiônimos, vez que se selecionam traços semânticos culturalmente relevantes dos referentes e eventos designados por tais nomes".

[3] As relações assimétricas são aquelas relações interpessoais em que um indivíduo exerce poder sobre o outro, como nas relações entre chefe e funcionário, pais e filhos, professor e aluno ou médico e paciente.

de tratamento *moço(a), tio(a), mulher/[mulhé], homem [*ómi*], meu irmão [mermão], brother, [fia], compadre [cumpadi], comadre [cumadi], meu filho [mofio], madame* e *senhorita* indicam intimidade entre os interlocutores. O uso de *tio(a)* restringe-se às crianças e jovens quando se dirigem a pessoas mais velhas e tentam criar uma noção de proteção do adulto com relação ao mais jovem. A autora mostra um fato curioso relacionado ao uso de *meu filho,* que ocorre entre amigos jovens da mesma idade, em geral usado "para demonstrar ou confirmar que o falante tem mais razão ou mais entendimento em algum aspecto com relação ao ouvinte" (MACHADO, 2010, p.9).

Na pesquisa sobre as formas de tratamento para se dirigir às mães, por falantes de Jequié-BA, Santos (2013) encontrou as formas *mainha* (32%)*, mãe* (29%)*, minha mãe* (26%)*, mamãe* (7%) e outra forma: *mãenhê, maminha, brodinha, coroa, filha, rapaz e bebê* (7%). A autora observou que os fatores sociais (faixa etária, escolaridade e gênero) influenciaram o favorecimento de uma das variantes, bem como o seguinte registro: nas falas mais espontâneas, o uso da forma *mãe* é mais acentuado, enquanto nas falas menos espontâneas há a predominância da forma *mainha*.

De modo geral, observamos que há poucos estudos no Brasil abordando formas de tratamento nominais. O mesmo não ocorre na Europa, visto que há muitas pesquisas, a exemplo dos estudos realizados por Rodrigues (2003), que estuda as FTs associadas à questão da cortesia, e Duarte (2010; 2011), que investiga esse tema no ensino de língua materna.

2. Metodologia

2.1 O corpus e a amostra

Analisamos dados do *corpus* do projeto Norma Oral do Português Popular de Fortaleza (doravante, NORPOFOR), constituído com o intento de documentar e fornecer dados de língua falada em três registros distintos para o estudo do falar popular de Fortaleza. Seus informantes, 197 ao todo, foram estratificados de acordo com as seguintes variáveis sociais: sexo (homens e mulheres); faixa etária (I: 15 a 25 anos, II: 26 a 49 anos e III: a partir dos 50 anos); escolaridade (A: 0 a 4 anos, B: 5 a 8 anos, e C: 9 a 11 anos); e tipo de registro (Diálogo entre Dois Informantes: D2, Diálogo entre Informante e Documentador: DID, e Elocução Formal: EF) (AUTOR). No referido banco de dados, os informantes são, de acordo com Autor, fortalezenses natos ou vieram morar em Fortaleza com, no máximo, cinco anos de idade; seus pais

são cearenses; nunca se ausentaram dessa cidade por um período superior a dois anos consecutivos; moram na capital cearense.

Para esta pesquisa, selecionamos 53 informantes do *corpus* NORPOFOR, alojando, em cada célula, três informantes, com exceção de uma única célula, a que apresenta as seguintes características: sexo feminino, de 15 a 25 anos e de nenhum a 4 anos de estudo, por só termos 02 informantes disponíveis nesta célula.

Escolhemos as variantes *macho* e *rapaz* apenas no Diálogo entre Dois Informantes - D2, porque nosso interesse era o de estudar estas formas em situação de fala o mais próximo possível do vernáculo. Sobre o D2, a autora esclarece que os interlocutores podiam escolher sobre o que falar, e, em geral, suas conversas tratam de assuntos do cotidiano, como trabalho, família, lazer. Ao falar sobre assuntos desse tipo, "o informante se envolvia, emocionalmente, com o conteúdo narrado, despreocupando-se com a forma como falava" (Autor, p. 842). Além do(s) assunto(s), o informante escolhia o local, o dia e o horário da gravação, o que tornava a situação mais natural.

Quanto à nossa pesquisa, observa-se uma relação entre escolaridade e renda, analisando o perfil socioeconômico dos informantes do NORPOFOR, pois, os bairros onde os chefes de família possuem maiores níveis de renda também são aqueles onde os chefes de família possuem o maior nível de escolaridade. O mesmo ocorre com o inverso: em bairros onde o chefe de família possui as menores rendas, há pouca escolaridade.

2.2 Variáveis

2.2.3 Variável dependente

A variável dependente é o fenômeno que desejamos estudar, no caso a variação das formas de tratamento *macho* e *rapaz*.

2.2.4 Variáveis independentes

As variáveis independentes são aquelas que condicionam a variável dependente e se classificam em variáveis linguísticas ou sociais. Como não há pesquisas variacionistas no português brasileiro sobre as formas de tratamento abordadas neste trabalho, não tínhamos parâmetro para a seleção das variáveis independentes (linguísticas e extralinguísticas), então optamos por adotar as mais recorrentes nos trabalhos das formas de tratamento pronominal.

Controlamos dez variáveis linguísticas, a saber: estrutura do verbo (verbo

simples, verbo composto e locuções verbais); posição em relação ao verbo (antes do verbo e depois do verbo); paralelismo (com paralelismo- primeiro da série; com paralelismo- não primeiro da série; forma de tratamento isolada); efeito gatilho (com efeito gatilho e sem efeito gatilho); tipo de verbo (*dicendi,* epistêmico, estado, ação, verbo ter); tópico discursivo (conversas casuais, conversas relacionadas ao trabalho, conversas sobre relacionamento amoroso, observações irônicas/brincadeiras, conversa sobre terceiros, recordações, religião e repreensão); tempo verbal (presente do indicativo, pretérito perfeito do indicativo, pretérito imperfeito do indicativo, presente do subjuntivo, pretérito imperfeito do subjuntivo, futuro do subjuntivo, infinitivo pessoal); tipo de entonação (interrogativa e não interrogativa); tipo de relato (original e reportado); e polaridade da sentença (negativa e afirmativa).

Foram investigadas cinco variáveis extralinguísticas: faixa etária (I - 15 a 25 anos; II- 26 a 49 anos; III - a partir de 50); escolaridade (nenhum a 4 anos; 5 a 8 anos; 9 a 11 anos); sexo (masculino e feminino); grau de intimidade entre os informantes (alto e baixo); e grau de simetria entre os interlocutores (muito simétrico, totalmente assimétrico, parcialmente simétrico e parcialmente assimétrico).

Devemos esclarecer que não fizemos distinção entre as variantes fonéticas *macho, mah, mar, mancho* e *man* encontradas na nossa amostra, pois todas foram consideradas, para que tivéssemos um número maior de dados para a forma *macho*. Também não fizemos distinção entre as variantes fonéticas *rapaz, rapaiz, rapá.*

Feita a leitura e a audição dos inquéritos, codificamos todas as ocorrências e as digitamos em um arquivo no formato .tkn, para, enfim, submetermos os dados ao programa GoldVarb X (Sankoff *et al*, 2005).

3. Discussão da análise e resultados dos dados

Foram registrados 438 ocorrências, distribuídas assim: 341 dados para *macho* (77,9%) e apenas 97 (22,1%) para *rapaz.* Com base nesses dados, o GoldVarb X[4] selecionou seis das 12 variáveis submetidas à análise. Foram elas, por ordem decrescente de relevância: faixa etária, tópico discursivo, paralelismo, tipo de relato, escolaridade e grau de simetria. Lembramos que o grau de intimidade entre os informantes, o tipo de verbo e o tempo verbal foram excluídos na segunda análise. O sexo, a entonação, a referência do pronome, a posição

[4] Nesta análise, o melhor *step up* foi o 58 (*Input* 0.847, *Log likelihood* = -167.081, *Significance* = 0.011).

em relação ao verbo, a estrutura do verbo, a polaridade e o efeito gatilho não foram considerados significativos pelo programa. A seguir, discutiremos cada uma das variáveis selecionadas.

3.1 Faixa etária

A faixa etária é apontada pelos estudos variacionistas como uma variável social importante, uma vez que pode fornecer dados sobre o grau de estabilidade da variável linguística em estudo, se o fenômeno estudado apresenta variação estável ou sinaliza mudança em progresso.

Araújo (2007), em seu artigo sobre a variável faixa etária nos trabalhos sociolinguísticos, chegou à conclusão de que, quando a variável é um fenômeno em uma possível mudança em curso, ela é mais recorrente na fala dos jovens do que na fala dos idosos; já quando se trata de uma variável estável, os mais jovens e os mais velhos apresentam frequências mais altas da variante inovadora e os medianos (devido às pressões de mercado, etc.) apresentam uma frequência significativamente mais baixa.

Em concordância com a literatura especializada, esta variável extralinguística foi apontada como a mais relevante. Conforme demonstra a tabela 01, o uso de *macho* é, como esperávamos, favorecido apenas pelos jovens (15 a 25 anos), com 90,2% e peso relativo de 0,663, ao passo que os adultos (26 a 49 anos) desfavorecem seu emprego, com 46,3% e peso relativo de 0,150. Vale lembrar que nos informantes com mais de 49 anos não houve ocorrência da forma *macho,* sendo *rapaz*[5] a forma preferida pelos falantes dessa faixa etária. Esse dado corrobora com a nossa hipótese de que jovens favorecem o uso da forma macho no falar fortalezense.

Foram retirados da rodada os informantes com mais de 49 anos devido à falta de dados para *macho*, embora tenhamos encontrado um número significativo para a forma *rapaz*[6]. Essa informação nos leva a acreditar que se trata de uma variante típica dos mais jovens.

---

[5] Poderíamos ter reunido, em um único fator, os dados dos mais velhos, que foram categóricos para *rapaz,* com as ocorrências dos indivíduos adultos. No entanto, decidimos excluir todos os dados com nocautes, já que preferimos, nesta análise, não trabalhar com ocorrências de efeito categórico.

[6] Poderíamos ter reunido, em um único fator, os dados dos mais velhos, que foram categóricos para *rapaz,* com as ocorrências dos indivíduos adultos. No entanto, decidimos excluir todos os dados com nocautes, já que preferimos, nesta análise, não trabalhar com ocorrências de efeito categórico.

Tabela 01: Atuação da faixa etária sobre a forma *macho* (*macho x rapaz*)

	Aplica/Total	%	P.R.
Faixa etária I (15 a 25 anos)	284/315	90,2	0,663
Faixa etária II (26 a 49 anos)	57/123	46,3	0,150

Em sua pesquisa sobre o falar de Fortaleza, Soares (1980) tem como principal objeto de estudo os pronomes de segunda pessoa, mas também apresenta algumas formas nominais de tratamento que se mostraram recorrentes em seus dados: "*doutor, menino, meu filho, chefe, conterrâneo, bichinha, rapaz, homem, Dona M, minha velha* ou o nome ou apelido do interlocutor" (SOARES, 1980, p.80). A forma *macho,* muito frequente na amostra do Norpofor, não é mencionada pela autora. Esse dado pode indicar que, essa é uma variante inovadora no falar de Fortaleza.

3.2 Tópico discursivo

Tabela 02: Atuação do tópico discursivo sobre a forma *macho* (*macho x rapaz*)

	Aplica/Total	%	P.R.
Observações irônicas/brincadeiras	20/21	95,2	0,728
Recordações	12/22	54,5	0,717
Conversa sobre relacionamento amoroso	27/29	93,1	0,710
Conversa sobre terceiros	26/28	92,9	0,577
Conversa Casual	236/299	78,9	0,483
Conversa sobre trabalho	20/39	51,3	0,194

A segunda variável selecionada foi o tópico discursivo, referente aos assuntos abordados pelos interlocutores na nossa amostra. Elas foram separadas em:

- observações irônicas/brincadeiras, aquelas brincadeiras e cometários humorísticos:

(3) Inf. 2: tu não convida nem a mulher pra i:: joga é::...
Inf. 1: na::m.. tu é doido é *mah*.[7].. boto ela lá pra casa da mãe dela *mah*...
Inf. 2: não *mah*... faz isso não *mah*... é tua esposa *mah*... vai fazer pra que isso?
(Inq. 153 - Inf. 1: Homem, 24 anos, escolaridade entre nenhum a 4 anos; Inf. 2: Homem, 18 anos, escolaridade entre nenhum a 4 anos)

- recordações são lembranças dos informantes sobre sua infância, adolescência ou qualquer lembrança relacionada ao passado:

(4) Inf. 1: é com medo de errar sem estudo né? ai um irm/a minha mãe os meus irmão *rapaz* cadê o dinheiro *mah* pegou esse dinheiro emprestado tu tem coragem? pegar dinheiro emprestado pra poder tirar a carteira e se tu não passar *macho* e tal (não *mah* eu tenho não) eu sei né... ai... meu cunhado chegou pra mim e disse A. eu dou mór força pra você *rapaz* tome o bicho era inteligente trabalhava com eletricidade... [...]
(Inq. 52 - Inf.1: Homem, 34 anos, escolaridade entre 5 a 8 anos; Inf. 2: Homem, 35 anos, escolaridade entre nenhum a 4 anos)

- Conversa sobre relacionamento amoroso diz respeito às conversas que giravam em torno das relações amorosas dos informantes:

(5) Inf.1: aí *macho* eu vacilei oh *mah*... vacilei sabe por quê? porque eu lá eu tava conversando com a mulher do S. néh? aí eu já tava de olho na loirinha já... aí o S. não foi dançar mais ela... [aí ela pegou disse assim...
Inf.2: [S. é a:: é a::...
Inf.1: o S. o S. irmão da M. aí ele pegou e/ aí ela pegou e... falou assim pra ele ei S. aquele teu colega ali é só o filezinho né não sei o quê... dizEndo oh...
(Inq. 35 - Inf. 1: Homem, 21 anos, escolaridade entre 5 a 8 anos; Inf. 2: Homem, 21 anos, escolaridade entre 5 a 8 anos).

- Conversa sobre terceiros são aquelas em que as pessoas que são citadas na fala dos informantes não estão participando da conversa:

(6) Inf. 2: tô sabendo agOra que tu tá me contan::do *mah*...
Inf. 1: por isso eles tão intrigado assim::... um e outro ali... conversan::do... ela tá começando a sair da sa::la... ele fofocando com a diretora... do jeito que aquele bicho é fofoque::iro...
Inf. 2: e ele não era casado não ele?... ele dizia pra gente que era casa::do...

[7] Nas transcrições do NOPORFOR foram encontradas variações para *macho*, como *mah*. Nesta pesquisa, almagamos os dados.

Inf. 1: é... ele é casado mas o bicho é gaiA::to *mah*... ele... eu pensei assim né... é... como é que po::de *mah***...** um bicho daquele casad/ e tem duas fi::lhas *mah*...
(Inq. 141 - Inf. 1: Homem, 15 anos, escolaridade entre 5 a 8 anos; Inf. 2: Homem, 16 anos, escolaridade entre 5 a 8 anos)

- Conversas casuais são aquelas que englobam assuntos do cotidiano e outros tipos de assunto que não foram contemplados nos fatores anteriores:

(7) Inf.1: é atualmente tá sendo... maior público público aqui ele é recorde quando o Fortaleza vem jogar aqui ele arranca um empate lá fora quando vem cá vem... cheio ele só num empatou esse daí por causa daquele gol fácil né? que o zagueiro fez
Inf.2: contra né?
Inf.1: só que contra todo mundo diz mas que golaço mas também porque a/ aquela jogada ensaiada do Cruzeiro é de mais *macho* viu o A. pega aqui ele bota aonde quer e ela vem assim é difícil
(Inq. 14 - Inf 1: Homem, 38 anos, escolaridade entre 9 a 11 anos; Inf 2: Homem, 35 anos, escolaridade entre 9 a 11 anos)

- Conversas sobre o trabalho tratam justamente da rotina de trabalho dos informantes:

(8) Inf. 1: [...] trabalhava lá de/ com máquina... entrava lá dez da noite saia seis da manhã... LÁ O BArulho era grande VIU? E:: tinha a gente que ficava moco... viu? por causa dos barulho das MÁquina e é porque num usava abafador... a gente usava... e:: usava máscara também... e a poeira era grande... AI quando eu saí eu fazia exame de ouvido... aí a doutora disse *rapaz* você faz quantos ano que trabalha no barulho? aí eu falei... *rapaz*... já tou quase onze ano aqui dentro da ( )... teus ouvido tão só o (mi)... doutora e eu agradeço a Deus por não ter saído daqui moco... porque muita gente de lá moco... porque o BARULHO é GRAnde... os motor das máquina [deste tamanho...
(Inq.132 - Inf.: 1: Homem, 52 anos, escolaridade entre nenhum a 4 anos; Inf. 2: Homem, 60 anos, escolaridade entre 5 e 8 anos)

De acordo cm os pesos relativos da tabela 02, as observações irônicas/ brincadeiras (0,728), assim como as recordações (0,717) e as conversas sobre relacionamento amoroso (0,710) favorecem de forma bastante expressiva o uso de *macho*. A conversa sobre terceiros (0,577), embora apresente um peso relativo menos expressivo que os demais, também parece indicar uma atuação positiva sobre a aplicação da forma *macho*. A conversa casual (0,483) e a conversa sobre o trabalho (0,194) nos levam a acreditar que inibem o uso dessa forma de tratamento.

É bom frisar que, a respeito das conversas sobre o trabalho, apesar da frequência da forma de tratamento *macho* nesse tipo de discurso ser alta (51,3%), o peso relativo apresenta-se muito baixo. Analisando todos os níveis desta rodada do GoldVarb X, o peso relativo desse fator permanece baixo em todas as rodadas, o que pode ser um indício de ser esse fator inibidor da forma *macho*. Como bem ressalta Preti (2004), as FT estão ligadas a muitos fatores decorrentes de cada situação de interação, dentre eles intimidade e solidariedade. O uso de *macho,* sendo uma forma nominal presente em relações solidárias, mostra-se favorecido em conversas em que o teor do assunto é de grande intimidade, como recordações e relacionamento amoroso, ou em relações solidárias, como as brincadeiras/observações irônicas. Hipotetizávamos que as conversas de maior intimidade, como as observações irônicas/brincadeiras, as conversas sobre relacionamento amoroso e a conversa sobre terceiros, favorecessem o uso do *macho*. Além de esta hipótese ter sido confirmada, notamos que as recordações também se mostraram favorecedoras do emprego do *macho.* Nas conversas sobre lembranças do passado, em que o informante tem domínio do assunto e confia no seu interlocutor, a presença do *macho* torna-se mais evidente. Assim, fica claro que quanto mais à vontade fica o falante, maior é o favorecimento dessa variante.

3.3 Paralelismo formal

Tabela 03: Atuação do paralelismo formal sobre a forma *macho* (*macho x rapaz*)

	Aplica/Total	%	P.R.
Não primeiro da série	59/66	89,4	0,747
Primeiro da série	48/56	85,7	0,689
Isolado	234/316	74,1	0,409

A terceira variável selecionada, o paralelismo formal, conforme os pesos relativos da tabela 03, o primeiro da série (0,689) e o não primeiro da série (0,747) são favorecedores da variante *macho,* sendo que este último atua de forma mais acentuada sobre a variante, enquanto a forma isolada (0,409) a inibe.

Conforme esperávamos, a repetição da forma pelo interlocutor no mesmo turno[8] favorece o emprego do *macho,* enquanto a forma isolada desfavorece a variante*,* beneficiando o uso do *rapaz*.

Abaixo, podemos ver ocorrências da forma isolada, com o uso do *macho:*

(9) Inf.2: como é?... um amigo meu que tá me formando...
Inf.1: quem é ele *mah*?... pra me ensinar também?...
(Inq. 15 - Inf. 1: Homem, 25 anos, escolaridade entre 9 a 11 anos; Inf. 2: Homem, 24 anos, com escolaridade entre 9 a 11 anos)

Neste outro caso, a presença do *macho*, com paralelismo:

(10) Inf. 2: vi::xe... o bicho é queixudo mesmo viu... aquelas gatas lá *mah*/ aquelas gatas lá...
Inf. 1: ei *mah*[9]... falando em gatinha... tem uma gata lá na/ lá na/ perto do trabalho da minha irmã... que lá no shopping oh... shopping A. ... ela/ vai é muito pra lá pra dentro oh... nós conversando com ela lá *mah*[10]... chega lá e conversa com ela... como é que é... né? (Inq. 141 - Inf. 1: Homem, 15 anos, escolaridade entre 5 a 8 anos, Inf. 2: Homem, 16 anos, solteiro, escolaridade entre 5 a 8 anos, grifo nosso)

Neste trecho acima, a presença do paralelismo favorece o aparecimento da forma *mah* (*macho)*. Assim, quando ocorre a presença dessa variante na fala do informante, há mais chance de ela reaparecer no mesmo turno.

3.4 Tipo de relato

O tipo de relato[11], quarto grupo de fatores selecionado, encontra-se assim dividido: relato original e relato reportado. O primeiro ocorre quando os interlocutores conversam usando a sua fala, enquanto o segundo refere-se à fala que já ocorreu e eles a retomam. De acordo com os pesos relativos da tabela

---

8 Marchuschi (2003 [1986], p.89) define turno como "produção de um falante enquanto ele está com a palavra, incluindo a possibilidade do silêncio, que é significativo e notado". O autor lembra a diferença entre *ato de fala* e turno. No exemplo, "você me emprestaria o telefone/ que o meu está quebrado?", são dois atos, mas um turno.

9 Primeiro da série

10 Não primeiro da série

11 Utilizamos a mesma nomenclatura presente nos trabalhos de Alves (2010) e Lucca (2005), que definem relatos originais como relatos da própria pessoa e relatos reportados como relatos retomados pelo interlocutor.

04, o relato original (0,513) favorece o uso do *macho*, no entanto, de modo bastante discreto, ao passo que o relato reportado (0,179), nitidamente, inibe o seu emprego.

Tabela 04: Atuação do tipo de relato sobre a forma *macho* (*macho x rapaz*)

	Aplica/Total	%	P.R.
Original	336/423	79,4	0,513
Reportada	5/15	33,3	0,179

Como conjecturávamos, o relato original favoreceu, mas, de forma muito branda, o uso do *macho*, enquanto o relato reportado a desfavoreceu. Atribuímos tal resultado ao fato de que, na conversa, entre nossos informantes, as formas de tratamento são bastante recorrentes, mas o *macho* só é usado quando há um alto grau de intimidade. Assim, ao reproduzir a fala de alguém, o informante opta por utilizar uma forma mais neutra.

Considerando todas as formas de tratamento presentes em nossa amostra, encontramos um total de 470 relatos originais, mas apenas 38 reportadas, sendo que 33 dessas eram ocorrências da forma *rapaz*. Constatamos que o nosso informante prefere, no caso de relato reportado, usar o *rapaz,* forma mais aplicada quando temos baixo grau de intimidade, como podemos ver no fragmento a seguir.

> (11) Inf. 1: [...] ele disse *rapaz* olha eu era pequeno eu... eu naquela época inventaram o kichute kichute era o mó sucesso do mundo o kichute aí o sapato dele tava novim ia começar as aula e tudo e o (sapato dele) era bem pequenininho aí pai dá um kichute e tal o pai dele olha o material escolar tá muito pesado aí eu num vou...não vou poder...aí pronto ele chororô ele chorou ele chorou chorou e o pai dele ficou calado a mãe dele ficou calada ele chorando eu quero um kichute eu quero um kichute meu filho ó o sapato tá novim vai dar pa você fazer o oto ano quando eu tiver mais folgado eu lhe dou o kichute
> (Inq. 04 Inf. 1: Homem, 44 anos, escolaridade entre 9 a 11 anos; Inf. 2: Mulher, 42 anos, escolaridade entre 9 a 11 anos, grifo nosso).

A forma *macho* não foi encontrada em situação de baixo grau de intimidade em nossos dados. Vale reforçar que, apesar de a variante *rapaz* ocorrer em situações de pouca intimidade, isso não significa que ela apareça em relações assimétricas. Soares (1980, p. 56) explica que "há assim formas neutras de

igual para igual usadas para expressar informalidade como *moço,* ***rapaz****, chefe, amigo*, *colega*, e, com frequência, o nome próprio" (grifo nosso). O *rapaz* funciona como uma forma neutra de tratar o seu interlocutor, sem distanciá-lo, nem aproximá-lo demais.

3.5 Escolaridade

A escolaridade foi selecionada como a quinta variável que mais influencia a forma *macho*. Os pesos relativos, expostos na tabela 05, revelam que o *macho* é favorecida pelos falantes com 9 a 11 (0,626) e 5 a 8 anos de escolaridade (0,629), ao passo que os de menor escolaridade desfavorecem o seu uso (0,335).

Observamos que, somente entre os menos escolarizados, a frequência de uso da regra destoa bastante dos pesos relativos. Ao rever cada um dos níveis de análise da rodada, vimos que o peso relativo dos menos escolarizados vai diminuindo a partir do momento que entra a atuação de outros fatores. No primeiro nível de análise do *step up*, os informantes com nenhum a 4 anos de estudo apresentam peso 0,546 que vai reduzindo gradativamente a partir da atuação da faixa etária e do tipo de conversa. Ressalte-se que foram retiradas da rodada as ocorrências da faixa etária 3 que apresentou 100% de uso da forma *rapaz*.

Tabela 05: Atuação da escolaridade sobre a forma *macho* (*macho x rapaz*)

	Aplica/Total	%	P.R.
0-4 anos	154/190	81,1	0,335
5-8 anos	160/214	74,8	0,629
9-11 anos	27/34	79,4	0,626

Acreditávamos que essa forma fosse favorecida pelos menos escolarizados, mas isso não se confirmou, pois os informantes com a menor escolaridade foram os únicos que inibiram a realização da forma de tratamento *macho*. Como os mais escolarizados da amostra são os que mais utilizam essa forma de tratamento, podemos dizer que essa variante, mesmo sendo usada quando há um alto grau de intimidade, não é estigmatizada pelos informantes.

Em nossa amostra, o uso frequente da forma *macho* parece indicar que essa variante é uma marca identitária do falar fortalezense, tal como podemos

observar na página do *facebook*[12] do suricate seboso. A maior preferência dos mais escolarizados pela forma *macho* nos leva a crer que essa variante não seja estigmatizada entre eles.

3.6 Grau de simetria entre os informantes

Tínhamos como hipótese para esse grupo de fatores que as relações muito simétricas favoreceriam o uso do *macho*, principalmente de homem para homem e *rapaz*, como forma neutra, perpassaria gêneros, não sendo exclusivo de homens ou mulheres. Por isso, controlamos, em nosso trabalho, esta variável que se encontrava, inicialmente, assim, dividida:

Quadro 1: elaborado pelas autoras

Grau de simetria entre os informantes	
Muito simétrico	Os informantes apresentam a mesma idade e o mesmo sexo. Interação mútua, não sendo possível perceber quem domina a situação. O documentador não participa do diálogo.
Parcialmente simétrico	Os informantes possuem mesma idade e sexos diferentes. Interação mútua, havendo muita disputa pelo turno de fala. O documentador não participa do diálogo.
Totalmente assimétrico	Os informantes têm idades diferentes e sexos distintos. Um dos falantes tem maior poder sobre a situação. Pode haver interferência do documentador.
Parcialmente assimétrico	Os informantes apresentam idades diferentes e mesmo sexo. Um deles tem maior poder sobre a situação. Pode haver a interferência do documentador.

O grau de simetria que se refere ao sexo/gênero e idade do falante foi o último grupo de fatores selecionado. Os pesos relativos da tabela 06 indicam que o fator parcialmente assimétrico (mesmo sexo e idade diferente) favorece o uso do *macho* (0,612), enquanto o totalmente simétrico (sexo e idade diferentes) inibe o seu emprego (0,398).

[12] Os dados do *facebook* (https://www.facebook.com/suricateseboso) mostram que até o dia 25 de junho de 2015 2.255.358 internautas gostaram do facebook do suricate e há 685.508 falando sobre o suricate seboso. Essa página do *facebook* foi desenvolvida por Diego Jovino, como forma de representar suas lembranças da época de escola, os costumes locais, as brincadeiras de criança, o lazer dos jovens, as relações familiares e a fala de sua comunidade. Tal página adquiriu notoriedade, em virtude de os cearenses se identificarem com a forma de falar dos personagens criados por ele. A forma *macho* é muito recorrente na fala de seus personagens.

Tabela 06: Atuação do grau de simetria em função da forma *macho* (*macho x rapaz*)

	Aplica/Total	%	P.R.
Totalmente simétrico	166/230	72,2	0,398
Parcialmente assimétrico	175/208	84,1	0,612

Os fatores totalmente assimétrico e parcialmente simétrico foram excluídos por não haver ocorrências da FT *macho* para tais fatores. Acreditamos que isso tenha ocorrido porque a forma *macho* não é usada frequentemente por mulheres, especialmente por mulheres falando com mulheres. Houve apenas uma ocorrência do uso da forma tratamental *macho* entre mulheres, como podemos ver no excerto abaixo.

> (12) Inf. 2: S. disse pro menino que ia ser era assim
> Inf. 1: dava o presente... só vai sair chocolate... e haja chocolate no mei do mundo
> Inf. 2: não *mah*[13]... pelo menos compra um cedezim pirata que é baratim cinco reais.
> (Inq. 49 – Inf. 1: Mulher, 41 anos, escolaridade entre 9 a 11 anos; Inf. 2: Mulher, 40 anos, escolaridade entre 9 a 11 anos, grifo nosso)

Essa forma mostrou-se muito usada por homens, em especial, em relações solidárias. Independentemente da idade, a forma *macho* é característica peculiar da falantes de Fortaleza, usada, principalmente, por homens em relações solidárias, podendo ocorree esporadicamente na fala de mulheres. Considerando que os mais jovens e os mais escolarizados favorecem o uso dessa forma de tratamento, acreditamos ser essa forma não estigmatizada na fala popular de Fortaleza. O seu uso parece marcar a identidade de quem a realiza como cearense, por isso, muito recorrente e valorizado pelo fortalezense.

Considerações finais

As formas de tratamento *macho* e *rapaz* são bastante recorrentes na fala dos fortalezenses. O *macho* é uma forma que indica solidariedade, conforme hipotetizávamos, produzida, principalmente, entre homens jovens e ocorre em conversas com alto grau de intimidade. Os dados nos dão indícios de que

[13] A realização está de acordo com a fala do informante.

seja uma variante não estigmatizada e típica da fala dos mais jovens, visto que a variante aparece em nossos dados apenas nas duas primeiras faixas etárias e os mais escolarizados são os que mais a produzem. Outro ponto destacável é sua alta recorrência, o que nos faz acreditar que a forma ocorra como uma marca identitária, já que um fortalezense reconhece o outro ao usar essa forma de tratamento.

Nossas hipóteses quanto à forma *rapaz* também se confirmaram. Ela se realiza de forma mais neutra e, apesar de pouco menos frequente que *macho*, ocorre para se referir a mulheres também. O seu uso não necessita de grande intimidade, como o *macho,* e os homens de idade adulta são os que mais favorecem a variante. As duas escolaridades mais baixas são as maiores favorecedoras da forma.

Sabemos que essa pesquisa possui limitações, já que não observamos as formas de tratamento estudadas aqui em outros registros, nem analisamos o comportamento destas formas no falar culto de Fortaleza, o que pode ser explorado em futuros trabalhos. No entanto, acreditamos que nossos achados fornecem dados para um melhor entendimento sobre o emprego das formas *macho* e *rapaz* no falar do fortalezense.

Referências

ALVES, C. C. B. *O uso do tu e do você no português falado no Maranhão***.** 2010. 143f. Dissertação (Mestrado em Linguística)- Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010. Disponível em: < http://www.repositorio.ufc.br:8080/ri/bitstream/123456789/3606/1/2010_diss_CCBALVES.pdf >. Acesso em: 05 mar 2013.

Araújo, A. A. O Projeto Norma Oral do Português Popular de Fortaleza - NORPOFOR. In: XV Congresso Nacional de Linguística e Filologia, 2011, Rio de Janeiro. *Anais eletrônicos***.**. v. XV. p. 835-845. Disponível em < http://www.filologia.org.br/xv_cnlf/tomo_1/72.pdf>. Acesso em: 01 mar 2013.

ARAÚJO, L. E. S. A variável *faixa etária* em estudos sociolinguísticos. In: *Estudos Lingüísticos de São Paulo, XXXVI(2),* 2006. GEL - Caderno de Resumos. São Paulo: UNICAMP, maio-agosto. p. 389-398, 2007. Disponível em: <http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/edicoesanteriores/4publica--estudos-2007/sistema06/71.PDF>. Acesso em: 20 jan 2014>.

CAMPELO, K. A contribuição da metáfora antropofórica para a compreensão da formação dos nomes próprios (antropônimos) e das formas de tratamento lexicais (axiônimos) e gramaticais (proformas nominais pessoais). In: Ve-

redas. Juiz de Fora: fev. 2011.

CINTRA, L. F. *Sobre "formas de tratamento" na língua portuguesa***.** Lisboa: Livros Horizonte. 1972.

DUARTE, I. M. Formas de tratamento: item gramatical no ensino do Português Língua Materna. In: *Gramática: história, teorias, aplicações.* Porto, Universidade do Porto, Faculdade de Letras, 2010. Disponível em: <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/25334/2/isabelduarteformas000100229.pdf> Acesso: 02 abr 2014.

_____. M. Formas de tratamento em português: entre léxico e discurso. In: *Matraga***,** Rio de Janeiro. v.18, n. 28, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://www.pgletras.uerj.br/matraga/matraga28/arqs/matraga28a03.pdf>. Acesso em: 02 abr 2014.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Ceará-Fortaleza- infográficos: histórico. Disponível em: <http://cod.ibge.gov.br/1H8>. Acesso em: 20 jan 2014.

LABOV, W. *Padrões Sociolinguísticos*. Trad.: Marcos Bagno; Marta Scherre e Caroline Cardoso, São Paulo: Parábola Editorial. 2008.[Sociolinguistic Patterns. Pensilvânia, 1972].

LUCCA, N. N. G. *A variação tu/você na fala brasiliense.* 2005. 139f. Dissertação (Mestrado em Linguística)- Universidade de Brasília, Brasília, 2005. Disponível em: < http://www.scribd.com/doc/17608913/A-variacao-tuvoce--no-DF>. Acesso em: 05 mar. 2013.

MACHADO, A. L. G.. Relações sociais como fatores decisivos no uso de pronomes de tratamento de 2ª pessoa. In: VI Simpósio nacional Estado e poder: cultura, 2010, São Cristóvão: UFF. *Anais eletrônicos*, 2010. Disponível em: <http://www.historia.uff.br/estadoepoder/6snepc/GT8/GT8-ANA.pdf>.Acesso: 02 abr 2014.

MARCUSCHI, L. A**.** *Da fala para escrita: atividades de retextualização***.** 4 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

PRETI, D. *Estudos de língua oral e escrita*. (Série Dispersos). Rio de Janeiro: Ed. Lucena, 2004.

RODRIGUES, D. F. *Cortesia linguística*: uma competência discursivo-textual: formas corteses e descorteses em português. 2003. 508f. Tese (doutorado). Universidade Nova de Lisboa, Lisboa. P.508. 2003. Disponível em <http://www.ese.ipvc.pt/drodrigues/teses/DRodrigues_Doutoramento.pdf>. Acesso: 02 abr 2014.

SANKOFF, G. Age: Apparent time and real time. *Elsevier Encyclopedia of Language and Linguistics,* Second Edition, 2006. Disponível em: <http://

www.ling.upenn.edu/~gillian/PAPERS/Sankoff.Age,AT,RT.pdf>. Acesso em 05 de mar de 2014.

SANTANA, J. C. D. de. *O uso dos pronomes TU e VOCÊ no falar feirense culto.* Relatório de Pesquisa. 2008. Feira de Santana: UEFS.

SANTOS, L.S. R. *Formas Nominais De Tratamento Dirigidas Às Mães Por Falantes De Jequié – Bahia.* 2013. 125f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Universidade do Estado da Bahia. Salvador, 2013. Disponível em: <http://www.ppgel.uneb.br/wp/wp-content/uploads/2013/06/reis_lucelia.pdf> Acesso em: 05 jun. 2015.

SOARES, M. E. *As Formas de tratamento nas interações comunicativas:* uma pesquisa sobre o português falado em Fortaleza. 1980. 157f. Dissertação (Mestrado em Letras). PUC/ RIO, Rio de Janeiro, 1980.

SURICATE SEBOSO. Disponível em: <https://www.facebook.com/suricateseboso?fref=ts>. Acesso em: 20 ago 2015

WEINREICH, U. LABOV, W. HERZOG, M.I. *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança lingüística.* (1968) Tradução: Marcos Bagno. Revisão Técnica: Carlos Alberto Faraco. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

Recebido em 12 de setembro de 2016.
Aceito em 30 de outubro de 2016.

Escrita vs fala: questionando a visão representacionista[1]

Writing vs speech: a critique of the representationalist viewpoint

Cristiano Mahaut de Barros Barreto
Universidade Federal Fluminense
cristianombb@gmail.com

RESUMO:
Este artigo objetiva explorar a possibilidade de uma relação entre a escrita e a fala enquanto dois sistemas interdependentes. Partimos da hipótese de que a visão representacionista, que considera a escrita subordinada à fala, é prevalente nos estudos formais sobre a linguagem, sustentando-se, entretanto, sobre pressupostos frágeis e movediços. Afiliado à abordagem wittgensteiniana, o artigo recusa-se a oferecer uma alternativa teórica acabada, optando por movimentos fragmentários e oferecendo "colagens" e impressões sobre o tema da escrita. Desta forma, sugerimos três abordagens alternativas que, a despeito de suas amplas diferenças, colocam em cheque a tese da heteronomia da escrita.

PALAVRAS-CHAVE: *Escrita, História das Ideias Linguísticas, chinês, Foneticismo, Sylvain Auroux, Roy Harris*

ABSTRACT:
This article explores the possibility of a relationship between *writing* and *speech* as two interdependent systems. Our hypothesis is that the representational viewpoint, which considers writing as subordinated to speech, is prevalent in formalist studies on the language and that it is however grounded on fragile and unstable postulations. Assuming a Wittgensteinian approach, the article declines to offer any definitive theoretical solution, adopting fragmentary movements and offering "collages" and impressions on the subject of writing. Thus, we suggest three alternative approaches that, despite their wide disparities, cast serious doubts on the thesis of writing heteronomy.

KEY-WORDS: *Writing, History of the Language Ideas, Chinese, Foneticism, Sylvain Auroux, Roy Harris*

---

[1] Artigo vinculado a projeto de pós-doutoramento com apoio do CNPq, Processo n.° 152017/2016-0.

Introdução

Uma das mais influentes e citadas passagens onde podemos ver resumida a visão tradicional ocidental sobre linguagem e sentido nos remete ao tratado *Da Interpretatione* de Aristóteles:

> Os itens na elocução são símbolos das afecções na alma, e os itens escritos são símbolos dos itens na elocução. E assim como os caracteres escritos não são os mesmo para todos, tampouco as elocuções são as mesmas. Entretanto os itens primeiros dos quais estas elocuções são sinais – as afecções da alma – são os mesmos para todos, assim como são as mesmas as coisas, das quais estas afecções são semelhanças. (*DE INTERPRETATIONE*, 16a3, trad. Lucas Angioni)

Sem nos deter sobre as muitas possibilidades desta críptica passagem, sua imensa influência se faz sentir através da frequente leitura que nos remete à proposta de uma cadeia especular e unidirecional de linguagem, onde o Mundo se mostra igual para todos (as "coisas"), e deixa a mesma impressão em cada pessoa (as "afecções"). Neste cenário, cada cultura irá usar sua própria língua, complexos acústicos particulares (as "elocuções") que simbolizem essas afecções e, posteriormente, fará o mesmo na criação de uma escrita (os "caracteres escritos"), que por sua vez simbolize as referidas elocuções.

A escrita, conquanto reconhecida como uma das mais importantes inovações da humanidade e absolutamente central nos estudos culturais, antropológicos e históricos, é reconhecida neste trecho fundador do pensamento ocidental como o último elo da cadeia aristotélica de representação. A linguística contemporânea, que se estabelece progressivamente enquanto disciplina acadêmica e estudo científico nos inícios do século XX[2], procurou, particularmente nas suas vertentes formalistas, se desvencilhar da importância histórica dada à escrita, elegendo-se como o estudo da fala, e assim delegando à primeira certo status precário, modo de representação suporte à segunda e, portanto, incapaz se ser tomada enquanto sistema linguístico minimamente independente.

A nova ciência da linguística buscou delimitar um objeto central e isolado de pesquisa e se desvencilhar de uma herança filológica vetusta que se debruçava sobre a palavra escrita e ignorava o fato de que as sociedades ágrafas representam a evidência necessária inconteste para equacionar *linguagem* e

---

[2] Sobre a história da linguística na virada do século XIX para XX e seu movimento de consolidação como ciência autônoma e disciplina acadêmica, veja-se, por exemplo, Auroux (2000), Joseph & Love (2001) e Mopurgo-Davies (2014).

fala. A relativa novidade da escrita em relação à linguagem (falada) implicaria na impotência da primeira como fator modificador da segunda. Destarte a escrita, um vez liberta das especulações renascentistas na qual seria um presente de Deus (Hudson, 1994), passou a ser universalmente reconhecida como uma invenção humana – ferramenta a ser conscientemente adquirida – portanto com poder limitado para afetar o que é uma capacidade humana, parte da própria natureza do Homem: a linguagem. A tese da heteronomia da escrita implicou na ausência de uma "ciência da escrita" autônoma e consolidada, em uma recepção acadêmica extremamente restrita e na quase inexistência de publicações no país.[3]

O presente artigo propõe-se a ajudar a suprir, ainda de que de uma forma incipiente, esta lacuna, colocando em questão a posição coadjuvante da escrita nos estudos da linguagem. Ele objetiva a identificação do viés representacionalista que está presente nas abordagens formalistas da linguística e de seu impacto em relação à questão do status da escrita dentro das ciências da linguagem, dos problemas que tal visão acarreta, e de algumas estratégias utilizadas para lidar com estas questões. Como se trata de uma problemática muito complexa que se estende por diversas área da produção acadêmica (estudos da linguagem, literatura, filosofia, estudos culturais, entre outros[4]), neste artigo optou-se pelo foco sobre três livros seminais de pensadores que, de uma forma muito diversa, abordaram a questão da escrita e identificaram as bases precárias de certas premissas constitutivas dos modelos formais onde a escrita aparece como mero epifenômeno. Sua seleção não pretende oferecer um quadro inclusivo ou mesmo representativo de estudos sobre a escrita que questionem o paradigma representacionalista, e sim opta por fazer uma espécie de "colagem" (*collage*), oferecendo uma abordagem não reducionista no que Ludwig Wittgenstein chamou de uma "apresentação panorâmica" [5] e fragmentária sobre a escrita. Seguindo os passos do famoso filósofo vienense, advoga-se uma abordagem que procure nos dar a ver conexões, "elos intermediários," invisíveis às teorias formais totalizantes, e assim instigar novas perguntas ao invés de nos limitar

---

[3] Pauluk (2004) e Autor (2011) são excessões ao apresentarem discussões sobre os sistema de escrita, além do tema majoritariamente abordado sobre a aquisição e ensino de escrita. Outras obras escritas por autores estrangeiros e editadas no país são: Catach, 1996; Sampson [1985]1996, Higounet [1955]2004; e Fischer (2009).

[4] Veja-se, por exemplo, McLuhan (1964), Havelock (1986), Ong (1992) e Rubin (1997). Para uma revisão crítica sucinta dos estudos da escrita que tomaram uma abordagem culturalista/social e a análise comparativa das culturas orais e letradas, veja-se Galvão & Batista (2006).

[5] Sobre a noção de "aprentação panorâmica" (*übersichtliche Darstellung*) veja-se Wittgenstein (2009, §122), analisado em detalhes em Baker & Hacker (2009, capítulo XV).

à procura de respostas para as mesmas avelhantadas perguntas. Neste aspecto, os três autores aqui selecionados nos levam, cada um a sua maneira, à pergunta sobre a possibilidade de uma escrita mais rica e poderosa do que tradicionalmente vemos nos estudos da linguagem.

1. Visões representacionistas

O status da escrita dentro das ciências da linguagem sofreu enormes mudanças ao longo do tempo e até hoje não ele não congrega uma posição consensual no ocidente.[6] Seu estudo está profundamente entrelaçado a questões teóricas importantes sobre a linguagem. Até mesmo sobre a circunscrição do significante "escrita" é difícil encontrar uma concordância. Uma visão abrangente tentaria definir escrita como "qualquer atualização física (gráfica) de um sistema semiótico." No presente artigo, quando examinarmos a escrita do seu ponto de vista sistêmico ("sistemas de escrita"), estaremos usando o termo escrita exclusivamente para denominar sistemas de transposição para um meio físico bidimensional de uma língua natural usada ou ainda em uso pela humanidade, a historicamente mais relevante forma de transposição de um meio áudio-oral em benefício de outro meio (no caso, o meio gráfico bidimensional), libertando a comunicação humana da presença obrigatória do emissor da palavra ao passo que consegue manter a identidade da linguagem. [7]

A "definição" de escrita enquanto apoio para uma língua natural falada já nos dá sinais de como é complexa e difícil uma demarcação dos sentidos da escrita que não faça qualquer referência à língua falada. Veremos nesta seção a recorrência frequente deste viés: é o caso, por exemplo, da definição de um dos mais influentes livros dos estudos da escrita do século XX: "Literal e rigorosamente definida, a escrita é a contrapartida gráfica do discurso, a 'fixação' da linguagem falada numa forma permanente ou semipermanente (...)" (Diringer, [1962]1985, p.15).

De uma forma bem geral, ainda nos detendo ao contexto representacionista, nos parece aceitável e em grande parte consensual a afirmação mais ponderada – no sentido em que atribui à escrita algum grau de independência em relação à fala – de que "todos os sistemas de escrita têm interpretações fonéticas e

---

[6] Hudson (1994) nos mostra um panorama detalhado da história dos pensamentos sobre a escrita na Europa entre os séculos XVII e XIX. Auroux (1995, 1995b e 2000), Lepschy (1994, 1994b) e Mopurgo-Davies (2014) oferecem um história das ideias linguísticas mais abrangente que todavia discute em detalhes as "teorias" da escrita aventadas ao longo da história do ocidente.

[7] Para uma discussão detalhada sobre as "definições" da escrita, veja-se Auroux (2004, capítulo 2).

semânticas, [e que] tais sistemas diferem [apenas] na importância relativa que dão a uma ou outra forma de escrita" (Coulmas, 2003, p.33). Essa descrição todavia reflete uma visão em que tomamos a linguagem como um sistema que mapeie diretamente signo e significado e subordinada a uma realidade externa anterior a ela. O signo escrito está duplamente mapeado à expressão fônica e ao significado exposto. Todavia, esta definição mais ponderada acaba por mascarar uma clara predileção dos teóricos da linguagem pela "interpretação fonética" da escrita em detrimento daquela semântica, que habitualmente é considerada inviável e problemática.

Tal estado das coisas parece refletir-se perfeitamente no seminal *Cours de Linguistique Général* de Saussure: a palavra falada "por si só constitui tal objeto [linguístico]" (Saussure, [1916]2006, p.34) e a escrita, situada fora do sistema interno da linguagem, serve apenas como uma das vias pelas quais o linguista tem acesso ao seu objeto de estudo.[8] Tão íntima é a relação entre fala e escrita, diz Saussure, que muitos linguistas chegaram a confundir os dois sistemas e acreditar "que a língua fosse inseparável de seu alfabeto" (Saussure, [1916]2006, p.35).[9] O autor do *Cours*, ao mesmo tempo em que reconhece a necessidade do estudo da escrita, faz um esforço para retirá-la do que considera um patamar indevido de importância, que Saussure explica ser especialmente causado porque a

> imagem gráfica das palavras nos impressiona como um objeto permanente e sólido, mais adequado do que o som para constituir a unidade da língua (...) [A] s impressões visuais são mais nítidas e mais duradouras do que as impressões acústicas [e, além disso,] a língua literária aumenta ainda mais a importância imerecida da escrita. (Saussure, [1916]2006, p.35)[10]

---

[8] Saussure ([1916]2006, capítulo VI da introdução) chama a atenção para o desacordo sincrônico entre a escrita e a fala, com deploráveis consequências para a escrita, que está fadada a tornar-se um instrumento imperfeito de representação da fala. Todavia as teses de Saussure no *Cours* sobre a escrita geraram interpretações muito além de uma simples visão reducionista da escrita, como vemos na analíse da crítica do fonocentrismo de Derrida (Da Gramatologia, 1967) e Foucault (As Coisas e as Palavras, 1966) feita por Jean-Louis Chiss e Christian Puech (*In:* Catach, 1996, capítulo 3). Ao apresentar a passagem do *Cours* acima, intencionamos aqui destacar a influência da leitura simplista desta "definição" da escrita e do seu papel secundário no objeto de estudo do linguista. Veremos mais adiante como a semiologia saussuriana implícita para a escrita é o ponto de parte na releitura de Roy Harris.

[9] Há um longo histórico de ambiguidade entre fala e escrita ao longo da história das ideias linguísticas. Veja-se também as referências sobre esse tema na nota 5.

[10] Vemos passagens com um partido teórico semelhante em diversos autores importantes na línguística ocidental após Saussure, tais como: Martinet (1960, p.5); Sapir ([1921]1963,

Alguns dos pioneiros estudos específicos sobre a escrita no início da segunda metade do século XX também consideraram a heteronomia da escrita em relação à fala. Gelb, considerado por muitos o fundador dos estudos da escrita no século XX,[11] no seu famoso livro *A Study of Writing* de 1952 consolidou a hipótese (hoje já largamente abandonada) do desenvolvimento *natural* de todos os sistemas de escrita a partir de uma escrita cuja conexão com a fala era muito "frouxa," (e assim mais *pictográfica*) na direção da escrita *fonográfica*, cuja função principal é a expressão da fala:

> Posteriormente a aplicação sistemática da chamada "fonetização" permitiu ao homem expressar suas ideias em uma forma que corresponderia às exatas categorias da fala. A partir deste momento a escrita gradualmente perdeu sua característica de meio independente de expressão de ideias e tornou-se um instrumento da fala. (Gelb, [1952]1969, p.12)

Para Gelb o estágio ideal da escrita – que nenhum sistema teria conseguido atingir – é aquele de "equivalência ponto a ponto, em que uma unidade da fala é expressa por um signo [da escrita], e um signo [da escrita] expressa somente uma unidade da fala" (Gelb, 1952, p.15). Tal estágio não teria sido atingido nem mesmo pelo alfabeto, considerada pelo autor como "a mais desenvolvida forma de escrita."[12]

2. Características da escrita sob a lente representacionista

A escrita tomada como uma ferramenta representacionista apresenta duas alternativas em seu objeto representado. Uma deles, aquela que tem mais defensores nos estudos da escrita, proclama que o *designatum* é necessariamente a fala. Esta via impossibilita por definição qualquer escrita dissociada de uma fala, de uma língua (falada) específica. É o partido teórico que aqui convencionou-se chamar de *Foneticismo*, cujos representantes mais notórios no campo da linguística foram apresentados na seção anterior.

---

p.19-20); Bloomfield (1933[1955] *in* Householder, 1971, p.248, 282) e Hall (1950 e 1964 *in* Householder, 1971, p.249).

[11] Veja-se, por exemplo, Daniels (1990) e Pauluk (2003).

[12] A ideia do alfabeto como mais desenvolvido sistema de escrita é muito antiga e seu desenvolvimento é abordado em detalhes por Hudson (1994). Outros estudiosos alinhado ao foneticismo de Gelb – embora não necessariamente ao seu evolucionismo – são, por exemplo, Diringer ([1962]1985), DeFrancis (1996), Rogers (2005) e Fischer (2009).

Ainda subscrevendo o paradigma do representacionalismo linguístico, é possível subverter a cadeia aristotélica se pensarmos na possibilidade da escrita como representação direta das ideias, abdicando do intermédio obrigatório da fala. Os defensores dessa posição, batizamos neste artigo como partidários do *Semanticismo*, abordagem que será um pouco explorada na próxima seção.

Um dos efeitos da visão foneticista é a hierarquização dos sistemas de escrita –como vimos acima. Sob este ponto de vista, embora seja possível em princípio conceber que a escrita abdique da fala, qualquer sistema desta natureza estaria manchado pelo emblema derrogatório de ser reconhecido como uma "*protoescrita*", profundamente limitada em suas capacidades representacionistas e expressivas. Assim, "devemos estabelecer uma distinção clara entre escrita 'embrionária' e escrita 'propriamente dita', se quisermos tornar praticável o assunto que nos propomos debater" (Diringer, [1962]1985, p.17).

A via foneticista postula que há um passo fundamental para tornar estes sistemas rudimentares uma escrita "plenamente funcional." Tal passo é dado através do desenvolvimento de "uma relação *sistemática* entre o inventário de símbolos (significantes) e as unidades linguísticas [...]" (Coulmas, 1996, p.377, minha ênfase). Somente desta forma, argumenta-se, seria possível o uso prático de símbolos que pudessem corresponder a algo próximo da capacidade expressiva de suas línguas faladas.

O caminho para se atingir essa capacidade e distinção seria dado pelo jogo dual entre o som representado através dos grafemas e o significado no âmbito da escrita. As maneiras atestadas que viabilizaram o aumento sistemático do vocabulário de signos escritos foram: 1) utilização do mesmo significante gráfico mantendo-se seu valor fonético como parte (ou totalidade) de outro signo (*princípio de rébus*) ou 2) utilização do mesmo significante gráfico através de um *processo metafórico* para a criação de um novo signo.[13] O uso do rébus, segundo os teóricos que abraçam a visão foneticista, seria aquele que

> marcou o nascimento da verdadeira escrita [...] através da qual o símbolo pictográfico foi usado não motivado pelo seu significado original, mas especificamente para representar o som evocado pelo nome do símbolo. (DeFrancis, 1989, p.50)

[13] Como escreve Coulmas (2003, p.46): "[…] os signos mais antigos todos tinham referências concretas, ao passo que significados não referenciais ou abstratos foram adicionados através de extensão metafórica."

Portanto estaria outorgado a um princípio fonético o processo que capacitou a escrita para que ela atingisse seu estágio plenamente funcional.

Aceitar que todos os sistemas de escrita necessariamente carreguem algum lado fonético está longe de implicar na visão simplista da escrita como uma "fala decaída" (ou, um termo em inglês usado habitualmente, escrita enquanto *visible speech*). Todavia a visão foneticista enfraquece sobremaneira aqueles que apoiam a tese da autonomia da escrita, não apenas funcionalmente, mas como forma de práxis, onde se habilita o não comparecimento da fala.

Entretanto, mesmo uma abordagem foneticista irá conceder que há diferenças estruturais fundamentais entre a escrita e a fala[14] que levantam uma série de problemas para a articulação da representação na interface entre estes dois sistemas comunicacionais tão diversos. A seguir ressaltaremos alguns destes problemas que se articulam ao longo dos eixos de comparação entre escrita e fala.

O contraste *contínuo/discreto* – respectivamente para fala e escrita – é uma das fontes da complexidade da relação entre o dois sistemas, até mesmo porque a própria natureza contínua da fala é também um tema polêmico, como nos mostram as questões sobre a artificialidade das abstrações representadas pelos fones e fonemas, segmentáveis por definição nos estudos da fonética e da fonologia.[15] Mesmo que assumamos que a fala também possui alguma espécie de intervalos discretos – ainda que menos perceptíveis do que na escrita – a relação entre os dois sistemas linguísticos só pode ocorrer através de algum tipo de arbitrariedade de mapeamento. Para aqueles que tomam uma visão instrumental e representativa da escrita, o mapeamento se dá sempre na direção da fala para a escrita.

Um segundo contraste está diretamente relacionado ao primeiro e ressalta a *natureza estática e autônoma da escrita* em contraste com uma *fala dinâmica e contextual*. Essas características nos possibilitariam o exame da escrita (o exame do que *foi* escrito) em sua dimensão linear de organização de unidades que se juntam para formar unidades maiores e assim por diante. Tal análise se satisfaz na observação e estudo do nível gráfico da escrita por si só. Quais são tais unidades? Como elas se organizam e em que tipo de sequências? Como aceitar ou recusar uma ou outra sequência? Este tipo de depuração envolve a observação da

---

[14] Para uma breve discussão destas diferenças estruturais, veja Coulmas (2003, p.11) ou Autor (2011).

[15] Veja uma discussão sobre a articulação entre as segmentações fonéticas e fonológicas em Taylor (1997, p.4-5, 23-4).

interface entre léxico, morfologia e sintaxe, inclui estudos discursivos e textuais e gera o estudo de abstrações como a *palavra*, a *sílaba*, a mínima unidade gráfica (que na escrita alfabética chamamos de *letra*), entre outras.

Os diversos sistemas de escrita irão lidar de forma diferente com essas unidades da escrita, com a maneira como essas unidades são representadas nos significantes escritos, e como se relacionam com o fluxo dinâmico da fala. De qualquer maneira, a vertente foneticista irá sempre defender que a escrita estática de alguma maneira irá representar a fala dinâmica. Embora as teorias sobre a escrita partam deste pressuposto, elencando as formas de representação no espectro das diferenças tipológicas da escrita, muitas vezes esquecemos que partimos de pressupostos e abstrações que, elas mesmas, são historiáveis. O castelo da representação evidencia aqui suas bases temporais e movediças, situadas sócio-historicamente.[16]

Em terceiro lugar, consideramos que *a escrita mapeie dimensões linguísticas em uma representação gráfica.* Desta maneira, ainda que não sejam discutidas questões de autonomia da escrita, os autores foneticistas são obrigados a lidar com a forma como se dá o mapeamento das diversas dimensões da linguística (fonética, fonologia, morfologia, sintaxe, semântica, análise textual, etc.) em sua dimensão gráfica. Esse mapeamento segue regras mais ou menos explícitas, possui certa regularidade, mas frequentemente aparece repleto de exceções aparentemente não ou pouco motivadas[17], e muitas vezes é obscuro e errático. Essa relação suscita uma das perguntas básicas que motiva os estudiosos da escrita: "Em qual nível da estrutura linguística [da fala] são as unidades do sistema de escrita interpretadas e como essas unidades refletem características estruturais das línguas para as quais eles proveem uma forma escrita" (Coulmas, 2003, p.34)? Os representacionistas irão argumentar a favor da abstração de uma escrita cujo fluxo é basicamente unidimensional e que portanto reflete o fluxo unidimensional temporal da fala. Essa é uma clara simplificação que exclui completamente qualquer relevância do jogo bidimensional da escrita, seja em sistemas que fazem uso claro desta bidimensionalidade – com diacríticos e outros sinais – até outros usos que evidenciam mais abertamente a sua

[16] Além da análise de Auroux (1979, 2004, [1992]2009) sobre a historicidade da metalinguagem e das categorias linguísticas, também nos apoiamos em Orlandi (2001) e em sua proposta de uma linguística "contra as abstrações mutilantes."

[17] As motivações de ortografias aparentemente assistemáticas foram objeto de intensas discussões na história das ideias linguísticas, em particular nos projetos de reforma ortográfica na França em Inglaterra nos séculos XVII e XVIII. Para uma discussão extensa sobre esses projetos, veja Hudson (1994)

bidimensionalidade – como no caso de tabelas e esquemas, na poesia concreta, etc. (Auroux, 2004, capítulo 2)

Finalmente, concedemos que *a escrita é historiável e historiada,* uma vez que ela tem um caráter permanente em meio físico e visível, direcionado para leitores que muito raramente estão presentes no ato da escrita, ao passo que *a fala é efêmera e temporal*.[18] Sua dimensão histórica é analisável e carrega um material muito rico, suporte para a linguística diacrônica. Nesta evolução temporal, a escrita e as outras dimensões da linguagem interagem de forma complexa. A escrita parece intervir na maneira como as línguas evoluem, em geral uma âncora conservadora que resiste à mudança linguística, em contraste com a maior "flexibilidade" da fala, cujo caráter fugidio também se reflete na riqueza e velocidade com que novas formas surgem e desaparecem. O porquê deste suposto caráter relativamente conservador da escrita também é uma questão que frequenta os discursos sobre a relação entre fala e escrita. A visão tradicional representacionista costuma não dar grande relevância ao impacto da permanência da escrita sobre a língua falada ou mesmo questionar as razões desse descompasso temporal entre escrita e fala.

Em suma, a herança representacionista/foneticista propõe a domesticação das diferenças entre os dois sistemas linguísticos e insiste na atribuição de um papel secundário à escrita. Podemos elencar neste cenário pelo menos quatro importantes características aviltantes para a escrita:

1) O advento da língua escrita na história tem pouca repercussão cognitiva / ontológica / de visão de mundo;[19]
2) O verdadeiro advento da escrita, a passagem da "protoescrita" para uma escrita "totalmente desenvolvida" está condicionado à representação

[18] Através de instrumentos de gravação sonora no século XIX também a fala tornou-se historiável uma vez que seus registros podem ser guardados e acessados em qualquer momento no tempo. Este paralelo, todavia, não considera pelo menos dois aspectos contrastantes entre os registros da escrita e da fala: 1) a escrita é tradicionalmente utilizada como acesso aos registros da língua e da história, ao passo que o uso da fala registrada é ainda restrito a uma parcela mínima de pesquisadores com interesses específicos; 2) a fala, ainda que registrável, mantém seu aspecto fugidio e temporário uma vez que aquele que ouve seus registros tem acesso sempre em um espaço de tempo limitado, ao passo que o aspecto gráfico da escrita a mantém permanente e imediatamente acessível sobre a mídia onde está inscrita.

[19] Obviamente não estamos falando do aspecto técnico-ferramental. Não há quem ponha em dúvida os profundos impactos da escrita na civilização humana. Para uma discussão das diferentes dimensões do impacto da escrita na civilização humana, veja-se, por exemplo, Rubin (1995, epílogo).

(mínima que seja) da fala nas unidades gráficas da escrita;

3) A tipologia de cada sistema de escrita é ontologicamente inócua, ou seja, apenas alguns sistemas de escrita são mais ou menos "eficientes" do que outros no seu papel de representação da fala;
4) De forma geral, a escrita é secundária em relação à fala, um sistema semiológico baseado sobre o sistema semiológico da fala (a escrita se apresenta como um metassigno da fala). A fala tem portanto prioridade estrutural, funcional e ontológica sobre a escrita.

A despeito do papel pouco enobrecedor outorgado à escrita sob as lentes foneticistas, vimos que as questões levantadas acima nos dão a entrever a precariedade do edifício representacional e, consequentemente, nos obrigam a revisar as características aviltantes elencadas acima. De uma forma ou outra, um ou mais destas quatro características serão colocadas à prova pelos autores que veremos na próxima seção.

3. Três propostas alternativas

Vimos acima que a proposição de uma estrutura isomórfica entre fala e escrita, ponto de partida para um teoria da representação da fala na escrita (foneticismo), suscita uma série de problemas e questionamentos. Ademais, como já comentado, as próprias categorias linguísticas utilizadas nas esferas da fala e da escrita dependem da própria forma como consideramos sua articulação. Há portanto uma gama de problemas relacionados a esta relação "imperfeita," que frequentemente tentam ser pacificados na justificativa de "falhas" estruturais derivadas da inevitável mudança do meio sonoro para o meio gráfico. Os estudos "tradicionais" sobre a escrita parecem tratar o assunto como apenas uma questão de complexidade, suficientemente suavizada (embora nunca eliminada) pelo progressivo refinamento do mapeamento das unidades fonéticas representadas na escrita. Todavia o presente artigo sugere que nos perguntemos sobre as premissas iniciais sobre as quais repousa a possibilidade da representação fonética na escrita.

A ideia citada acima de que as protoescritas são um tipo de "subescrita" é subvertida por aqueles que, embora ainda partidários do representacionalismo, entendem que a escrita que abre mão da fala como suporte representativo – na chamada por alguns de *escrita ideográfica* ou *pictográfica* – deve ser considerada um sistema apto com todas as potencialidades esperadas de seu meio.

Como vimos, esta é a chamada *visão semanticista* da escrita.[20] Este partido teórico é particularmente relevante – e polêmico – aos estudos daquela que é o único sistema de escrita disseminada atualmente em uso com um inegável importe semântico, a escrita chinesa.[21] Podemos considerar que o semanticismo atinge o último elo da cadeia representacionalista aristotélica sem que penetre o seu cerne.

Há todavia linhas de estudo e visões do mundo que se preocupam menos com o "percentual de foneticidade" nas diversas escritas do mundo e se propõem a questionar diretamente não só a posição da escrita ao final da cadeia aristotélica, mas a própria cadeia como um todo. Nada mais natural, quando negado o paradigma representacionista, que a heteronomia da escrita, subserviente à fala, também seja colocada em questão. Veremos que há diferentes formas e metodologias de articular esse questionamento.

3.1. Ernest Fenollosa e o caractere chinês como meio para a poesia

Ernest Fenollosa (1853-1908) foi um entusiasmado orientalista que morou mais de dez anos no Japão, onde estudou e lecionou na Universidade Imperial de Tóquio. A despeito de não ser um especialista em chinês clássico, seus cadernos de anotações sobre a poesia clássica chinesa foram uma peça fundamental na constituição do aclamado trabalho do poeta americano Ezra Pound publicado em 1915 no inovador livreto intitulado *Cathay*.[22] Fenollosa escreveu também um influente ensaio não terminado intitulado "*The Chinese Written Character as a Medium for Poetry*," publicado postumamente em 1919, e a base para a discussão nesta seção.[23] Seu trabalho foi recebido com fartos elogios por alguns estudiosos da teoria literária (*"one of the high points of modern poetics"*,

---

[20] Alguns autores contemporâneos que exploraram o potencial de figuratividade da escrita sem o suporte direto da fala são: Vachek (1973), Haas (1976), Faber (1992), Boone & Mignolo (1994), Schmandt-Besserat (1997) e Houston (2004).

[21] Para uma discussão detalhada sobre o debate foneticista/semanticista sobre a questão da escrita chinesa, veja-se Autor (2011). A disputa pela "natureza" da escrita chinesa reflete-se também nos trabalhos de Creel (1936), Hansen (1993), Boltz (1994), Alleton (1997, 2008), Bottéro *et al* (2006) e Lurie (2006).

[22] "[...] *Cathay* [...], publicado em 1915 compete com *The Wast Land* (1922) de Elliot e *Harmonium* (1923) de Stevens pelo título da mais influente coleção poética na língua inglesa do século XX" (Saussy *et al*, 2008, p.3).

[23] As citações do ensaio de Fenollosa usadas no presente artigo foram tiradas de Campos (1977). Para a versão completa do artigo original em inglês acompanhada de detalhada análise, veja-se Saussy *et al* (2008). Para uma discussão minuciosa do *Cathay* de Pound, veja-se Wai-lim (1969).

Andrew Welsh, *Roots of Lyric*, 1978, citado em Percy, 2009) ao mesmo tempo em que foi execrado pela maioria dos sinólogos (*"a small mass of confusion ... tilting at the unoffending windmills"* (Kennedy, 1958, p.2).

Foi através da poesia que Fenollosa teve um contato mais íntimo com o chinês clássico e com sua escrita: "um dos alvos primeiros do ensaio de Fenollosa é a tradução de poesia, entendida como operação re-criadora" (Campos, 1977, p.31). As raízes da atividade poética encontram-se na íntima relação entre significante e significado e a tese do orientalista americano sugere que elas se fixariam melhor no fértil solo da escrita chamada por ele de "ideográfica." Assim tal método "pictorial" seria a melhor forma de se mostrar e criar poesia. Sua visão sempre foi carregada de um elemento afetivo pela língua chinesa, que poderia ser (e muitas veze é) criticado e rotulado como ingênuo. Entretanto, o trabalho de Fenollosa ofereceu possibilidades antes inauditas a partir de sua abordagem tão particular da escrita chinesa. Ao mesmo tempo que reconheceu os limites do seu conhecimento técnico e concedeu que o chinês por ele idealizado não corresponderia exatamente ao seu uso corrente, para Fenollosa seu objeto de estudo é a linguagem escrita poética ideal e isso acabou por libertá-lo de uma série de constrangimentos que limitaram outros pensadores sobre o assunto.

Como iríamos descrever a escrita chinesa na concepção fenollosiana? Poderíamos procurar resumir em algumas características fundamentais apresentadas em seu estudo, que envolvem não somente a escrita, mas também a língua falada chinesa. Entre as principais e mais relevantes para o presente trabalho, destacam-se quatro:

1) os signos chineses não são meros símbolos arbitrários, são *motivados graficamente*. "[Os caracteres] têm vida" (Fenollosa, [1912]1977, p.123), a notação chinesa "baseia-se numa pintura vívida e sucinta das operações da natureza" (Fenollosa, [1912]1977, p.122);
2) tais significantes evocam mais do que sons comunicativos, e sim uma mistura de música e movimento, portanto *se adéquam perfeitamente à poesia*;
3) as palavras chinesas originam-se no verbo e "grande número [das] raízes ideográficas carregam consigo uma *ideia verbal de ação*" (Fenollosa, [1912]1977, p.124);
4) as *categorias gramaticais se confundem na língua chinesa*, uma mesma palavra (e caractere) pode ter a função de substantivo, verbo, adjetivo,

advérbio, etc.[24]

A análise de Fenollosa chama a atenção para o papel da língua e da escrita chinesa na sua "lógica de correlação" e nos esquemas paradigmático-paralelísticos (Campos, 1977, p.70) que "parece[m] coincidir com a tendência da própria linguagem poética oriental a romper com [os paradigmas abstrato-imaginativo--analógicos] da lógica ocidental." (Campos, 1977, p.70; Liu, 1962) O que está sendo proposto pelo orientalista não é uma análise crítica do que pode ou não ser explicado pela etimologia e pela linguística chinesa, mas as possibilidades que se abrem quando vemos na escrita a expressão de uma ordem que não se oferece na fala. Ainda mais do que expressão, uma *evocação* inatingível pela fala. A escrita chinesa, assim vista, tem um poder ilocucionário e pragmático que vai além da fala.

Desta forma o texto de Fenollosa abre espaço para instigantes teses sobre a escrita, destacadas a seguir:

1) Os caracteres apontam para sua própria diacronia, contam a sua história. As possibilidades ideográficas são abertamente oferecidas no chinês, ao passo que a escrita alfabética favorece mais o fluxo unidimensional do som, evidenciando "a anemia de um discurso moderno" (Fenollosa, [1912]1977, p.140);
2) as imagens gráficas dos caracteres não devem ser vistas no sentido de uma representabilidade pictórica fidedigna, mas em um sentido metafórico--poético. Não importa se suas etimologias estejam estritamente corretas ou não, mas as possibilidades que se abrem, do jogo visual, das alusões que se projetam além da fala;
3) o chinês é fiel à natureza quando age como um segundo edifício metafórico construído sobre o edifício metafórico da linguagem. A própria Natureza é metafórica em si mesma, ela "grita" que é uma *metáfora* ("eu tenho uma história!"), não é uma ordem dócil que se oferece passivamente à experiência e que se dá a ver ao pensamento abstrato. É neste sentido que a escrita chinesa seria mais "natural;"
4) o ideograma dá a ver a ação, observando as coisas tecerem seus próprios destinos, ao passo que uma fotografia solidificaria e congelaria. Seria uma interpretação ingênua pensar que os caracteres seriam meros portadores

[24] Estas são características geralmente associadas ao conhecimento "pré-científico" da língua falada e escrita chinesa e já no tempo de Fenollosa eram colocadas em questão pelo crescente número de sinólogos trabalhando na China. Para maiores detalhes, veja-se Autor (2011).

de um significado estável e "fixo" "por trás." O que está em ação é um jogo de significantes no seu "uso poético;"

5) a notação chinesa favorece mais o verbo do que o nome e inverteria o paradigma representacionista, onde até o verbos são *nomes* de ações. O chinês evidenciaria que: "um nome verdadeiro, uma coisa isolada, não existe na Natureza. As coisas são apenas pontos terminais, ou melhor, pontos de encontro de ações." (Fenollosa, [1912]1977, p.124)

6) a escrita chinesa ilumina a razão pela qual a sentença é uma forma universal: "nenhuma sentença integral completa de fato um pensamento" (Fenollosa, [1912]1977, p.125) e a frase não captura nada e não se completa: é o fulgor de um relâmpago vocacionado a se extinguir. Ver uma frase como simples formadora de uma relação de união entre sujeito e predicado seria recair na subjetividade, retirar a sentença da Natureza, seu verdadeiro lugar onde as sentenças nutrem seu poder evocativo e sua convicção.

Sem dúvida Fenollosa construiu uma visão peculiar e extremamente enobrecedora da escrita chinesa, e, em particular, da escrita chinesa. Ao mesmo tempo em que seu texto é literário e extremamente poético, o trabalho do autor certamente carrega pretensões filosóficas em suas implicações metafísicas: "A forma da sentença foi imposta aos homens primitivos pela própria Natureza […] ela é reflexo da ordem temporal da causalidade." (Fenollosa, [1912]1977, p.127) Seu texto é frequentemente marcado por tentativas em ver a língua chinesa (e sua escrita) em uma posição privilegiada de proximidade em relação a esta ordem, como por exemplo, quando observa que: "se o chinês ignora a gramática, isso se dá pelo fato de que 'a Natureza, ela própria, não ter gramática'." (Campos, 1977, p.68)

É relativamente fácil criticar o trabalho de Fenollosa mostrando algumas inverdades científicas sobre o que ele afirmou da escrita chinesa.[25] Assim seu ensaio foi alvo fácil daqueles que viram em seu trabalho alucinações poéticas

[25] Por exemplo: a) os caracteres que ele examina em seu artigo parecem casos típicos de um "nutrir o espírito com um só exemplo," (Wittgenstein, 2009, §593) e são mais exceções do que regra em chinês; b) alternativamente, os registros arqueológicos mostram que alguns caracteres não foram etimologicamente formados da maneira que supôs o autor; c) a sintaxe chinesa (clássica) está longe de ser uma simples "ordem natural de causa e efeito," que poderia se supor pela pobreza morfológica da língua; d) existem palavras no chinês clássico que são verbos típicos ou outras que são substantivos típicos; e) seria uma simplificação excessiva chamar a escrita chinesa de "uma simples escrita figurativa."

travestidas de uma análise científica rigorosa (se é que Fenollosa jamais tivesse tal pretensão).

Entretanto, seguindo a linha abrangente da epistemologia de Auroux (2004), não devemos descartar as ideias de Fenollosa pelo simples fato de que não podemos nos fechar dentro de qualquer uma verdade absoluta. Mais especificamente, não devemos ignorar o efeito que seu texto teve nas representações ocidentais da escrita chinesa. Como nos ensina Aurouz, não há critério único e definitivo de valor que hierarquize tais representações e que nos obrigue a invalidar o que escreveu o orientalista. Seguindo o que escreve Orlandi (2001), necessitamos lutar contra as "abstrações mutilantes" que excluem os espaços onde julga-se que "não se produz ciência" e sim, ao contário, nos abrir para melhor "compreender o processo de construção e os sentidos dessas instituições [linguísticas] e dos sujeitos sócio-históricos que as habitam/praticam" (p. 9).

O trabalho de Fenollosa é ambicioso, poético, confuso e instigante, que nos oferece um modo alternativo de apreciar o semanticismo na escrita, e mais especificamente, suas possibilidades no âmbito da escrita chinesa.

3.2. Sylvain Auroux e a revolução tecnológica da gramatização

A história das línguas foi sempre marcada pelas pressões socioculturais dos povos da Terra, e intimamente ligada às noções de cultura e identidade nacional. A partir do advento histórico da escrita, a consolidação do saber sobre uma língua através de dicionários e gramáticas tornou-se um dos símbolos maiores da sobrevivência de cada língua e cultura associada. Mais do que um símbolo, o influente linguista e filósofo francês Sylvain Auroux nos propõe que a escrita de uma língua a constitui enquanto tal, dando-lhe sua existência, possibilitando que desenvolvamos uma reflexão sobre essa língua e sobre a linguagem, somente possível através dessa mesma escrita.

Em seu livro *A Revolução Tecnológica da Gramatização* Auroux explora esta via ao privilegiar a escrita não apenas como um artefato tecnológico (o que ela obviamente é), mas também como uma entidade fundadora e criadora da linguagem, da qual ela seria indissociável. Seu advento histórico não deveria ser, e nem poderiam ser considerado, psicológica, ontológica ou funcionalmente inócuo.[26]

Auroux nos propõe duas teses mestras sobre a escrita e seu aparecimento:

[26] Outros autores que subscrevem em grande parte o partido teórico de Auroux sobre a escrita e apresentam uma pesquisa original sobre o assunto são Olson (1994) e Taylor (1997).

1) a escrita proporcionou uma verdadeira revolução tecnológica, que possibilitou as primeiras reflexões sistemáticas sobre a linguagem e o aparecimento da metalinguagem e; 2) a constituição dos dicionários e gramáticas das línguas, processo por ele nomeado "gramatização," desenhou (e continua a desenhar) um mapa da comunicação e das línguas no mundo, e concedeu ao Ocidente uma posição ímpar de controle e conhecimento sobre as culturas da Terra.[27] Embora as duas posturas tenham implicações fundamentais para a escrita e a linguagem, neste artigo nos interessa primariamente sua primeira tese, uma vez que ela coloca em questão a tese da heteronomia da escrita em relação à fala.

Para o autor francês não há verdadeiro saber gramatical oral. Ele admite nas sociedades ágrafas a existência de uma reflexão sobre a linguagem, e usa como exemplo a comunidade dos Dogon e sua complexa visão sobre linguagem e a palavra (Auroux, 1992, p.20). Todavia Auroux argumenta que nesse caso não há um processo de abstração, da retirada do simbólico do real, uma vez que para os Dogon as palavras são coisas, não são suas representações. Dessa forma não haveria a necessidade da escrita reificar a palavra, uma vez que ela já é considerada concreta e o real é inteiramente simbólico. Assim como os Dogon, outras civilizações desprovidas de escrita também não seriam capazes de dar o passo fundamental da metalinguagem, da verdadeira reflexão linguística.

Estão em jogo aqui dois tipos de saberes sobre a linguagem: em primeiro lugar, o saber *epilinguístico* é aquele tipo do qual todo o locutor possui sobre sua língua e sobre a natureza da linguagem. Ele não é reflexivo, mas quase que intuitivo e inconsciente (não-representado),[28] o que parece ser o que ocorre com os Dogon. Por outro lado, o saber *metalinguístico* é constituído e manipulado através de uma *metalinguagem*.

Se por um lado aprendemos a falar uma nova língua simplesmente falando, não parece correto dizer que aprendemos uma escrita simples e automaticamente escrevendo. Há um outro aprendizado em jogo: "contrariamente à competência linguística [da fala], é um sistema já completamente formado que é transmitido. É sem dúvida isso que redobra o papel da escrita no desenvolvimento dos saberes linguísticos" (Auroux [1992]2009, p.28).

---

[27] Para um estudo minucioso do papel da gramatização na línguas do ocidente, veja também, em particular, Auroux (1995b).

[28] O conceito de *saber epilinguístico* é bastante complexo e seria simplista equacioná-lo a uma simples intuição sobre a língua. Auroux argumenta que tal saber, mesmo que não representado fisicamente, pode ser manipulado "sob a forma de relações conscientes com o seu objeto" (Auroux, [1992]2009, p.17). Assim sendo, a relação entre o epilinguístico e o metalinguístico seria melhor compreendida como um *continuum* em que ambos se interpõem e entrelaçam-se.

Todavia não seria correto, diz Auroux, considerar que seja a escrita a origem do saber linguístico. Não temos aqui uma origem, mas sim um processo ao qual a escrita estaria inexoravelmente inscrita. O autor não está propondo a reversão da hierarquia fala/escrita e sua história da linguagem pretende ser não-teleológica, com a adoção de uma atitude descritiva, não colocada sob uma perspectiva de evolução.[29] Auroux não diz que não há a possibilidade do saber nas sociedades ágrafas, mas sim que a escrita é um sistema a partir do qual o processo de abstração se torna possível. É importante todavia destacar que esta abstração não foi, para o autor, o fator que causou o aparecimento da escrita, que não surge vocacionada para o saber metalinguístico, mas sim antes de mais nada para suporte mnemônico oral, para a literatura. A tese central de Auroux sustenta que "a escrita é antes de tudo um saber técnico construído sobre um saber epilinguístico inconsciente" (Auroux, 2004, p.70).

Auroux nos chama a atenção para o aspecto *concreto* da escrita como crucial: "o processo de aparecimento da escrita é um processo de objetivação da linguagem [...], ele precisa do aparecimento de técnicas autônomas e inteiramente *artificiais* [...]" (Auroux, [1992]2009, p.21, meu grifo). Como seria, argumenta o autor, o empreendimento de um estudo sistemático, usando tabelas, listas e hierarquias, em um contexto exclusivamente oral? E como escapar do momento unidimensional, que sempre é fugidio e característico do fluxo da fala, sem a adoção de técnicas de escrita que permitam uma visão simultânea de fenômenos que normalmente assim não se apresentam?

Auroux está especialmente interessado nos momentos de *limiar da escrita*.[30] Em qualquer cultura (ágrafa ou não) há elementos da "passagem" do *epi-* para o *meta*linguístico, de especulações sobre a origem da linguagem. Mas "não encontramos em nenhuma civilização oral um corpo de doutrina elaborado *em relação* às artes da linguagem, mesmo onde podemos observar que certos indivíduos são especializados no papel de tradutores ou 'poetas'" (Auroux, [1992]2009, p.21, p.19).

A escrita, para o autor francês, primeiro produz textos, e não parece imediata e espontaneamente produzir reflexões sobre a natureza da linguagem.

---

[29] Auroux subscreve em seu trabalho a posição de neutralidade epistemológica: "não faz parte de nosso papel dizer se isto é mais ciência do que aquilo [...] ciência pode ser uma palavra normativa de nossa linguagem-objeto, mas em nossa metalinguagem será apenas uma palavra descritiva" (Auroux, [1992]2009, p.14).

[30] Na seção anterior, onde os discursos foneticistas foram apresentados, esse momento de "passagem" para uma escrita "completa" também foi um objeto de intenso escrutínio, embora tomado de uma forma totalmente diversa àquela que Auroux nos propõe aqui.

"Mas o que faz deslanchar verdadeiramente a reflexão linguística é a *alteridade*, considerada essencialmente do ponto de vista da escrita" (Auroux, [1992]2009, p.21, p.24). O aparecimento e desenvolvimento do saber linguístico surge quando a escrita fixa a linguagem e a coloca como um objeto a ser resolvido diante do sujeito. As primeiras marcas desta resolução aparecem sob a forma de estudos filológicos e lexicográficos.

Em contraste, não foram os momentos de comunicação derivados das necessidades de trocas comerciais que provocaram qualquer especulação além de meras generalidades sobre a diversidade linguística. Pois, segundo Auroux, não foi da necessidade de falar uma língua outra qualquer que nasceu a primeira análise gramatical, mas antes da vontade de se compreender um *texto*.

Dicionários e gramáticas, neste contexto, não foram apenas manuais descritivos de uma ou outra língua, criados unicamente para satisfazer uma necessidade didática, mas sim *instrumentos linguísticos*, produtos de interesses práticos e sociais, submersos em um contexto ideológico-cultural, instrumentos para regular uma língua literária. Tudo isso seria impossível sem a escrita.

Ao mesmo tempo em que Auroux delega à escrita um lugar privilegiado na evolução dos fatos linguísticos e a inscreve no núcleo do nosso conhecimento sobre a linguagem, em certas passagens de sua obra ele parece que resvala na tese representacionista da escrita: a escrita "não é toda manifestação gráfica, mas somente aquela que aparece a partir do momento em que a representação gráfica *tem por objetivo a representação da linguagem*. É o que viu Aristóteles na sua célebre definição [...]" (Auroux, 2004, p.73). Entretanto ao complexificar a natureza da transposição entre os meios da fala e da escrita, como vimos, Auroux descarta a visão trivial da representação de uma por outra. O autor francês em particular nos chama a atenção para a grande importância do aspecto bidimensional (gráfico) da escrita, que a torna muito mais do que mera adaptação da fala em meio físico. Desta forma, na opinião de Auroux, embora seja possível falar de escrita como representação, não é uma transposição isomórfica inócua. Nos parece então que o autor francês dialoga com as análises "foneticistas" acima no momento em que entende a escrita em seu aspecto dual fonético e semântico, baseado no seu cuidadoso estudo diacrônico das línguas naturais e de seus sistemas de escrita. Podemos interpretar que Auroux parece querer trazer o argumento da sua razão gráfica como substituto da razão pictográfica, em contraste ao estudo de Fenollosa, apresentado na seção anterior. Nos dois autores, entretanto, o gráfico e o pictográfico, cada um à sua maneira, concedem à escrita um impacto não somente sobre nossas práticas linguísticas, mas sobre a própria fala e nosso conceito de linguagem.

3.3. Roy Harris e repensando a escrita

Roy Harris (1931-2015), professor da Universidade de Oxford e eminente linguista, propôs uma forma bastante inovadora de se pensar a linguagem e as línguas. Seu extenso trabalho é brevemente introduzido aqui com o objetivo de mostrar de que forma para Harris a escrita toma um papel protagonista nos estudos da linguagem. O autor inicia seu pensamento sobre o assunto no livro *The Origin of Writing* de 1986, desenvolvido em *Signs of Writing* de 1995 até *Rethinking Writing* de 2001. A despeito de sua importância na linguística mundial, os livros de Harris até hoje ainda não foram traduzidos para o português.

Na linha de autores como Sylvain Auroux e David Olson, Harris entende que a escrita é crucial para compreendermos a cognição humana e a reflexão sobre a língua de um povo. Neste sentido, estaríamos equivocados em pensá-la como um simples substituto ou representação da fala, ou seja, apenas "servindo para tornar os sons 'visíveis'" (Harris, 2001, p.xii).

O argumento de Harris envolve uma crítica profunda e minuciosa da revolução semiológica encabeçada por Saussure para explicar a linguagem. A reformulação do autor inglês implica numa nova forma de pensar não somente a escrita, mas também toda a ciência da linguagem. É o que Roy Harris batizou de *Linguística Integracional*, da qual nos concentraremos aqui apenas nos aspectos em que envolve a escrita.

É certamente um lugar-comum dizer que a introdução da escrita revolucionou a forma de pensar das sociedades e daqueles povos que passaram a adotá-la. A escrita implicou na "criação de um status social para seus iniciados e a aceitação de uma escala de valores […] e isso em geral requereu, entre outras coisas, uma revisão das ideias sobre a linguagem" (Harris, 2001, p.6). Segundo Harris, alguns pensadores, como Marshall McLuhan (1964), Eric Havelock (1986) e W.J. Ong (1992) equacionaram escrita com civilização e levaram seus potenciais às últimas consequências, vendo a escrita não como "simples" tecnologia, mas como algo muito mais poderoso: "a escrita, pensou-se, 'reestrutura a consciência.'[31] A reivindicação é que quando o *homo scribens* eventualmente sucedeu o *homo loquens* um novo tipo de mentalidade apareceu pela primeira vez na história da raça humana" (Harris, 2001, p.13). Embora Harris reconheça os grandes méritos desta nova aceitação do papel cognitivo e cultural da escrita, para o autor falta a estes estudos uma análise crítica que

[31] Harris não considera válida a hipótese de que a escrita "re-estruture" a cognição e o pensamento. Veja Harris, 2001, p.228-237. Para uma discussão sobre a relação da escrita e cognição, além dos autores citados por Harris, veja-se Rubin (1997, epílogo), Goody (1987), entre outros.

justifique plenamente estas potencialidades, que surge pela proposta de uma nova semiologia da escrita, objetiva e independente. Sua finalidade é quebrar com a tradição que avalia a escrita em termos da sua capacidade e precisão na transcrição da fala.

Harris toma a visão saussuriana da linguística como um ramo da semiologia como ponto de partida para suas propostas. Os signos saussurianos, segundo Harris, possuem necessariamente um significado público reconhecido, uma base social (Harris, 2001, p.47). Mais ainda, formam um sistema que funciona com base nas relações e diferenças entre os signos linguísticos. Aqui vemos os paralelos no sistema de signos da *escrita*: 1) signos (grafemas e suas pronúncias) arbitrários socialmente definidos; 2) valores dos grafemas definidos por diferença e negatividade e obtidos dentro de um sistema fixo com número determinado de grafemas (a inserção ou exclusão de um grafema afeta o sistema como um todo) e; 3) tipologia e aspecto físico da escrita são ambos irrelevantes. Harris partirá deste tripé para repensar a natureza dos sistemas de escrita.

O autor inglês avalia como insuficiente a análise semiológica de Saussure sobre as relações entre os signos escritos. Para Harris, no sistema saussuriano a identificação do par sinal gráfico (*grafema*) X significante sonoro abstrato implicaria a codeterminação *simultânea* de significante e significado.[32] Para Harris é difícil entretanto aceitar esta premissa e ao mesmo tempo não se sentir compelido a comparar as formas alográficas de um grafema qualquer, com uma lista finita *anteriormente existente* de letras (um repertório de grafemas), o que nos tornaria obrigados a considerar um grafema prototípico, usado como base para o julgamento de suas formas alográficas.

Identificar as variantes alográficas com base nas suas ligações comuns com um repertório finito de sons básicos (os *fonemas*), seria também errado, pois implicaria em dar um valor *positivo* para os grafemas (por exemplo, os alógrafos de "t" seriam assim identificados por possuírem uma pronúncia igual, equivalente a algum fonema /t/ abstrato). E como lidar com o fato de que apesar das variações gráficas serem aceitas em diferentes línguas (no caso do exemplo com "t", escritas alfabéticas), a ligação entre o grafema "t" e seu

[32] Quando Harris se refere neste estudo sobre Saussure a um "sistema de escrita" ele parece restringir-se às escritas ditas *cenêmicas*, ou seja, semanticamente "vazias". Daí o pareamente significante/significado que reflete-se no binário grafema/expressão sonora. A exploração do contraste oferecido pelas escritas semanticamente relevantes (escritas chamadas de *plerêmicas*) aparece, no presente artigo, mais claramente nas especulações de Fenollosa sobre a escrita chinesa. Todavia, veremos adiante que esta separação acaba sendo complexificada no pensamento de Harris.

correspondente fonema varia de língua para língua? Mais ainda, já que cada língua tem um inventário diferenciado de grafemas, cada sistema deve se definir de maneira também diferente, e apesar disso, as formas alográficas de "t" (no exemplo que estamos tomando) valem para todas estas línguas que utilizam o grafema. Harris ainda levanta o questionamento sobre como considerar algumas formas específicas para os grafemas – como maiúsculas (vs. minúsculas), itálicos, negrito, etc. – todas referidas pelo mesmo nome ("t", no exemplo, para t, para T, para **t** ou para *t*), e sobre as quais todavia se podem conceber diferentes funções semiológicas. Na análise do autor,

> Ao insistir que a escrita seja um sistema separado semiologicamente daquele da fala e que, ao mesmo tempo, os sinais escritos sejam meramente metassinais [*metasigns*] para significar os sinais da fala, ele [Saussure] cria um dilema para si mesmo. (Harris, 2001, p.63)

Roy Harris então propõe sua *Semiologia Integracional*, na qual os signos não são propriedade de alguma sociedade que os tenha criado, mas sim formados através daquela que é essencialmente uma habilidade caracteristicamente humana, dentro de uma atividade e necessariamente ligados a um determinado contexto. O mesmo seria válido para o signo escrito e para a relação entre os dois sistemas semióticos, fala e escrita.

Para elucidar a interpenetração dos dois sistemas, Harris utiliza o exemplo da redução da vogal não tônica em inglês e dos sons virtualmente indistinguíveis entre "postman" e seu plural "postmen." Não faz sentido falar em duas gramáticas distintas (uma para a fala e outra para a escrita), mas da maneira como fala e escrita são usados em *contextos integracionais* diferentes. Ao ditar a forma singular, o falante pode optar por "artificialmente" enfatizar o vogal variante, e deste jeito estará modificando a forma oral para satisfazer uma necessidade comunicativa derivada da escrita. A escrita estaria "desambiguando" a fala neste aspecto, o que reverte radicalmente a tradicional primazia desta sobre aquela. Enfim, escrita e fala seriam "formas *integradas* de comunicação, e não apenas paralelas, mas formas separadas de comunicação que simplesmente se apresentam disponíveis" (Harris, 2001, p.75), formas estas que interagem de uma maneira que Harris chama de simbiótica. Ou seja, do mesmo modo como a pronúncia das palavras afeta sua escrita, a maneira como as palavras são escritas acaba por afetar o jeito como são pronunciadas. A interação ocorre sempre contextualizada, dentro das situações comunicacionais, não pode ser pensada, diz Harris, como uma ordem dada e fixada por convenção social.

Não haveria assim nada de "eterno" ou "duradouro" na escrita, este erro seria devido à confusão entre o que é o documento físico (escrito) e o que é são os signos escritos.

A partir do momento em que a escrita é vista como um sistema semiológico distinto da fala e composto por signos escritos, torna-se necessária a "distinção entre uma notação (*notation*) e uma escrita (*script*)" (Harris, 2001, p.91). A *notação* é o repertório de grafemas, que só adquirem algum valor como signos escritos dentro dos textos de um *sistema de escrita*. Harris usa o exemplo simples dos grafemas "c", "h", "a", "i" e "r". Mesmo apresentados juntos e grafados como "chair," eles, enquanto puramente elementos de uma notação, não têm qualquer valor. Uma vez dentro do sistema da escrita inglesa tomam a acepção de "cadeira," ao passo que no sistema da escrita francesa, sua acepção é de "carne." Este é o nível mais básico da escrita que faltaria à análise de Saussure. Harris usa uma metáfora esclarecedora: os grafemas (notação) são como peças de um quebra-cabeça e a escrita (*script*) é o quebra-cabeça montado. Saussure veria apenas sentido se o quebra-cabeça montado mostrasse alguma figura surgida na comunhão de suas peças (a imagem que mostra um quebra--cabeça), e assim deixaria de perceber o nível mais fundamental da notação. Nessa metáfora há duas estruturas semióticas envolvidas: aquelas das peças e a do quebra-cabeça montado. Note que isso não significa separar letras de palavras. O "quebra-cabeça montado" deve ser visto como a abstração de um sistema de escrita, não como um conjunto de letras.[33]

Outra forma de visualizar a diferença notação/escrita se espelha na distinção entre maiúsculas e minúsculas. Notacionalmente se trata da mesma *letra* (por exemplo, falamos apenas na letra "a", e não nos "a" minúsculo" e "a" maiúsculo), mas dentro do sistema de escrita, as formas maiúsculas e minúsculas assumem funções e usos diferenciados. A capitalização das letras seria portanto, uma característica não da notação, mas dos sistemas de escrita (*script*) e tem diferentes interpretações segundo cada uma das escritas que a utilizar.[34]

Que não haja relação fixa entre os grafemas e suas pronúncias aparece claramente pela própria possibilidade de se transferir letras (grafemas) de um sistema de escrita para outro. Se os grafemas não compusessem uma notação (*notation*), não seria possível emprestá-los para outras escritas sem que junto

[33] Harris exemplifica mostrando um sistema semiológico em que essa distinção fica mais evidente. Na *matemática* há uma clara separação entre o que são cifras, ou algarismos, e o que é são números. Os algarismos compõe a base notacional da matemática, retendo sua identidade notacional independente do número que eles compõem.

[34] Veja por exemplo a diferença do uso das maiúsculas entre o alemão e o português.

se carregasse sua pronúncia. Destacando a identidade da notação, Harris aponta para a substancialidade da escrita vis-à-vis aquela da fala. Há um "certo grau de organização independente" (Harris, 2001, p.98) em suas unidades, o que obviamente não ocorre na efêmera fala. Podemos historiar a notação da escrita, pensar na sua evolução social, nas similaridades e padrões que se impõem à evolução diacrônica dos grafemas, não tomados como "explicação" para o funcionamento de um sistema de escrita, mas que se apresenta de forma muito mais concreta do que as abstratas evoluções diacrônicas dos padrões fonológicos: "letras e algarismos são artefatos culturais. Sons não o são." (Harris, 2001, p.99) Não há, neste estado de coisas, como aceitar que as letras e a escrita sejam meros representantes da fala.

Harris também aborda a questão do valor linguístico saussuriano (na escrita) de uma forma diferenciada. O autor argumenta que a insistência de Saussure sobre o valor puramente diferencial das entidades do sistema é "uma das originalidades e forças do pensamento de Saussure. Mas é ao mesmo tempo o calcanhar de Aquiles da semiologia saussuriana," (Harris, 2001, p.106) porque a escrita é uma das instâncias em que o valor é baseado em algo diferente de uma pura rede de diferenças. Em contraste Harris propõe que se considere a possibilidade de um *valor positivo* para o signo gráfico.

Harris identifica as seguintes características estruturais do sistema notacional da escrita: 1) cada membro tem uma forma específica (e suas aloformas/alógrafos) que o diferencia dos demais; 2) há uma hierarquização de prioridades no sistema e 3) o número de membros do sistema é fixo. Tais sistemas o autor inglês chama de *emblematic frames*, da qual a notação da escrita seria um exemplo (Harris, 2001, p.106-109). A hierarquização de prioridades é uma propriedade do sistema que não é auferida por diferenças. A classificação alfabética só é concebível se houver um valor hierárquico atribuído a cada membro da notação da escrita.[35] Há portanto uma estruturação desse sistema que não depende somente da relação das diferenças entre seus membros.

A partir do momento em que postulamos uma notação para a escrita, é inevitável perguntar se as letras,[36] como unidades notacionais, correspondem aos fonemas como unidades fonológicas. Harris argumenta que sim, mas também que não. O fonema é uma unidade teórica, e, "como tal, baseada nas letras.

---

[35] Tão importante é a noção de hierarquização nos sistemas de escrita, que mesmo para as escrita não alfabéticas, como é o caso da escrita chinesa, foram desenvolvidos critérios de hierarquização.

[36] Harris faz sempre referências às "letras" ao invés do termo mais genérico "grafemas."

Por mais sofisticado que seja o sistema fonológico, sua segmentação básica é invariavelmente representada na transcrição através de letras alfabéticas de algum tipo." (Harris, 2001, p.118) Os fonemas não existem *a priori*, mas são sim o produto de uma análise fonológica, já as letras são concretas, unidades gráficas visíveis, que carregam uma história e que precisam ser aprendidas. Nenhuma criança ou adulto aprende a falar estudando um inventário de fonemas. Ao contrário das letras, é teoricamente incoerente conceber que um mesmo fonema ocorra em duas línguas diferentes.

Conquanto a análise de Harris parece claramente voltada para os sistemas de escrita cenêmicos,[37] para o autor todos os sistemas de escrita são mistos, pois envolvem signos fonéticos e "ideogramas" (como, por exemplo, os números, sinais como $, & e outros). O jogo entre os dois tipos diferentes de signos já pode ser vislumbrado no argumento sobre a imobilidade da escrita no próprio Saussure. Escreveu o linguista suíço que "o signo escrito tende naturalmente a se tornar um ideograma. Esta é a consequência inevitável do uso social da escrita e portanto da familiaridade com as formas escritas" (Harris, 2001, p.149). O leitor não precisa soletrar todas as palavras que lê, a leitura é quase automática, ela não "passa pela fala" ou pela dissecação fonológica. Assim todos os sistemas de escrita são inevitavelmente mistos, um embate entre o estabelecimento da análise ortográfica do significante vocal e a tendência oposta na direção de uma ideografia.

Olhando como um todo a complexa argumentação de Roy Harris, observamos como o autor não se prende àquela obsessão que domina quase todos os discursos sobre a relação entre escrita e fala, nomeadamente, se a escrita pode ou não ser usada e compreendida sem que se recorra à fala. Harris se adianta a este problema, pois acredita que qualquer sistema de escrita, mesmo aquele mais abertamente fonético, não pode ser tomado com uma representação da fala. Ao comentar brevemente a posição de alguns autores (DeFrancis, Sampson, Coulmas, Cohen e Diringer) sobre o assunto, Harris pontua que as controvérsias existentes carecem de "qualquer critério semiológico bem fundado" (Harris, 2001, p.156). A independência semiológica da escrita não dependeria, em sua visão, da ortografia utilizada, mas da própria natureza da articulação da escrita enquanto um sistema semiótico independente.

[37] Veja-se nota 32

Conclusão: Porque a escrita é pertinente para a linguística?

Os estudos que discutem a escrita tomando uma abordagem cultural, comunicacional ou funcional, frequentemente reconhecem o imenso impacto social, cultural, cognitivo e pedagógico desta nova tecnologia.[38] O presente artigo teve o objetivo de trazer o tema da escrita para o bojo dos estudos da linguagem, onde, ela frequentemente assume um papel coadjuvante e permanece pouco explorada em sua complexidade e importância.

Reconhecendo a ousadia ao propor uma colagem de autores que sequer focam-se sobre o mesmo tema, insistimos aqui que tal provocação é parte de um movimento capaz de deslocar não apenas ideologias prontamente aparentes, mas, de uma forma mais sutil, convicções pré-conceituais profundamente arraigadas, que incluem, mais especificamente, uma escrita que seja mero suporte representacional para a fala, da qual, em última instância, é completamente dependente.

Os três autores aqui selecionados tomam abordagens inteiramente diferentes ao lidarem com suas questões, que nem mesmo são todas especificamente relacionadas à escrita enquanto um sistema linguístico: o foco de Fenollosa é a poesia chinesa, a preocupação de Auroux é com o conhecimento metalinguístico e só em Harris o sistema da escrita aparece explicitamente protagonista de seu texto. Do ponto de vista de uma teoria sobre a escrita, Fenollosa é um autor que claramente não discute ou questiona o paradigma representacionalista na linguagem ou na escrita. Todavia, ao aceitar a possibilidade de uma representação figurativa e diferenciada no chinês poético, o autor abre espaço para uma visão semanticista da escrita e propõe seu distanciamento da fala. Sylvain Auroux, por outro lado, ainda que também não ofereça explicitamente um questionamento à visão representacionalista da escrita, propõe trazê-la ao centro e origem da articulação metalinguística, o que nitidamente outorga à escrita um poder muito além daquele como mera representação inerte da fala. Finalmente, Harris parece ser o autor que aqui vai mais longe, propondo uma semiologia independente do sistema da escrita. O autor inglês articula o que muitos estudiosos sobre a escrita sugerem mas não desenvolvem: "a escrita é uma nova linguagem" (Higounet, 1955[2004], p.10).

A proposta do presente artigo é de suscitar questões e chamar atenção para uma certa precariedade na posição simplista que afirma que

[38] Repete-se aqui algumas referências, como por exemplo: Havelock (1986), Goody (1987), Martin ([1988]1994), Vicent Lucci (In: Catach, 1996, cap.10) e Rubin (1997).

> A escrita não é particularmente linguagem, mas meramente uma forma de gravar a linguagem [...]; o uso da escrita [...] acaba por se mostrar, quando analisado, um mero derivativo da linguagem. (Bloomfield, 1933[1955] *in* Householder, 1971, p.248)

Como vimos, os três autores introduzidos neste artigo tem interesses, abordagens, contextos históricos de produção, objetos de pesquisa e conclusões muito diversos entre si. Entretanto um fio condutor une seus estudos: o uso da escrita e do sistemas de escrita ultrapassa aquele de um simples desejo de representação da fala em um meio permanente e estável. Mais ainda, sua utilização acarreta efeitos consideráveis sobre a linguagem falada, a forma como praticamos a linguística e até como concebemos a própria linguagem.

Referências

ALLETON, Viviane (org). *Paroles à dire, parole à écrire*. Paris: Édition de l'école des hautes études en sciences sociales, 1997.

_____. *L'écriture chinoise: le défi de la modernité*. Éditions Albin Michel: Paris, 2008.

ARISTÓTELES. De Interpretatione. In: *Ontologia e Predicação em Aristóteles*, Lucas Angioni (introdução, tradução e comentário), coleção Textos Didáticos no 41, Campinas: Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Unicamp, 2000.

AUROUX, Sylvain. *Catégories des Metalangages*. Histoire Épistémologie Langage, tome 1, fascicule 1, 1979.

_____. *A Revolução Tecnológica da Gramatização*. Trad.Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: Ed. Unicamp, [1992]2009.

_____. *Histoire des Idées Linguistiques (tome 1)*. Pierre Mardaga Editeur: Liège, 1995.

_____. *Histoire des Idées Linguistiques (tome 2)*. Pierre Mardaga Editeur: Liège, 1995b.

_____. *Histoire des Idées Linguistiques (tome 3)*. Pierre Mardaga Editeur: Liège, 2000.

_____. *La Philosophie du langage*. Paris: Ed. Presses Universitaires de France, 2004.

BAKER, G.P. & HACKER P.M. *Wittgenstein: understanding and meaning: part I – Essays*. Wiley-Blackwell – 2nd ed., 2009

BOLTZ, William. *Origin and Early Development of the Chinese Writing System*. New Haven, American Oriental Series, vol 78, 1994.

BOONE, Elizabeth, MIGNOLO, Walter. *Writing Without Words: Alternative Literacies in Mesoamerica and the Andes*. Duke University Press, 1994.

BOTTÉRO, Françoise and DJAMOURI, Redouane. *Écriture chinoise: données, usages et répresentations*. EHESS, Paris, 2006.

CAMPOS, Haroldo (org.). *Ideograma*: Lógica Poesia Linguagem. São Paulo: Ed. Cultrix, 1977.

CATACH, Nina (org) *Para uma teoria da língua escrita*. São Paulo, Editora Ática, 1996.

CLODD, Edward. *The Story of the Alphabet*. London: George Newnes Ltd, 1900.

COHEN, Marcel. *La Grande Invention de l'écriture et son évolution*. In: *Histoire et Art de l'Écriture*. Paris: Ed. Robert Laffont, [1958]2005.

COMRIE, Bernard. *The World's Major Languages*. Oxford University Press, 1990.

COULMAS, Florian. *Writing Systems*: an introduction to their linguistic analysis. Cambridge University Press, 2003.

_____.(ed.) *The Blackwell Encyclopedia of Writing Systems*. Oxford: Blackwell Publishing, 1996.

_____. *Evaluating merit — the evolution of writing reconsidered*. wsr.oxfordjournals.org, 2009. Acessado em 11/08/10.

CREEL Howard. On the Nature of Chinese Ideography. *T'oung Pao Second Series*, Vol. 32, Livr. 2/3, pp. 85-161, 1936.

DeFRANCIS, John. *Visible Speech*: the diverse oneness of writing systems. Honolulu: University of Hawai'i Press, 1996.

DANIELS, Peter. Fundamentals of Grammatology, *Journal of the American Oriental Society* 110: 727-731, 1990.

DANIELS, Peter, BRIGHT, William (org). *The World's writing systems*. Oxford: Oxford University Press, 1996.

DERRIDA, Jacques. *Gramatologia*, p.3-32, 132-146. Trad. Miriam Chnaiderman e Renato Janine Ribeiro. Editora Perspectiva, [1967]2004.

_____. *Posições*, Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

DIRINGER, David . *A Escrita*. Rio de Janeiro: Editorial Verbo, [1962]1985.

_____. *The Alphabet*: A key to the history of mankind. (v. 1 & 2) (3rd Edition). New York: Funk & Wagnalls, 1968.

EDGERTON, William F. *On the theory of writing*. In Journal of Near Eastern Studies, 11:287-90, 1952.

FABER, Alice. Phonemic segmentation as epiphenomenon: evidence from the history of alphabetic writing. In: DOWNING Pamela, LIMA Susan D,

NOONAN Michael (ed). *The Linguistics of Literacy*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Co, 1992.

FENOLLOSA, Ernest. Os caracteres da escrita chinesa como instrumento para a poesia. Trad. Heloysa de Lima Dantas. In: CAMPOS, Haroldo (org.) *Ideograma*: Lógica Poesia Linguagem. São Paulo: Ed. Cultrix, [1912]1977.

FISCHER, Steven R. *História da Escrita*. São Paulo: Editora Unesp, 2009.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira e BATISTA, Antônio Augusto Gomes. *Oralidade e Escrita: Uma Revisão*. Cadernos de Pessquisa ,v.36, n.128, pp 403-432, maio/ago. 2006.

GOODY, Jack. *The Interface between the Written and the Oral*. Cambridge University Press, 1987.

GELB, I.J. *A study of writing*. University of Chicago Press, 1963.

GNANADESIKAN, Amalia. *The Writing Revolution*: cuneiform to the internet. Wiley-Blackwell, 2009.

GROSSWILER, Paul. *Dispelling the Alphabet Effect*. Canadian Journal of Communication, v. 29, n. 2, 2004.

HAAS, William (ed). *Writing without letters*. Manchester University Press, 1976.

_____. Writing: the basic option. p.131-208, 1975. In: PULGRAM, Ernst. *The typologies of writing systems*. p.1-29, 1966.

HANSEN, Chad. Chinese Ideographs and Western Ideas. *The Journal of Asian Studies*, Vol. 52, No. 2, pp. 373-399, 1993.

HARRIS, Roy. *The Language Myth*. London: Duckworth, 1981.

_____. *The Origin of Writing*, Open Court Pub Co, 1986.

_____. *Language, Saussure and Wittgenstein: How to play games with words*. London: Routledge, 1988.

_____. *Re-thinking Writing*. London: The Athlone Press, 2001.

HARRIS, Roy & TAYLOR, Talbot. *Landmarks in Linguistic Thought*, volume 1. London and New York: Routledge, 1997.

HAVELOCK, Eric. *The Muse Learns to Write: Reflections on Orality and Literacy from Antiquity to the Present.* New Haven: Yale University Press, 1986

HIGOUNET, Charles. *História Concisa da Escrita*. Ed. Parábola, [1955]2004

HILL, Archibald. *The Typology of Writing Systems*. *IN:* AUSTIN, William M. (ed) (1967). *Papers in Linguistics: in honor of Léon Dostert* pp 92-99. The Hague: Mouton, 1967.

HOUSEHOLDER, Fred. *Linguistic Speculations*. Cambridge at the University Press, 1971.

HOUSTON, Stephen, (org). *The first writing: script invention as History and Process.* Cambridge University Press, 2004.

HUDSON, Nicholas *Writing and European Thougth – 1600-1830*. Cambridge University Press, 1994.

JAKOBSON, Roman. *Lingüística e comunicação*. São Paulo: Ed. Cultrix, [1954]2005.

JOSEPH, John & LOVE, Nigel Talbot. *Landmarks in Linguistic Thought*, volume 2. London and New York: Routledge, 2001.

KAVANAGH, James F. (ed). *Language by Ear and by Eye: The Relationship between Speech and Reading*. Cambridge: MIT Press, 1974.

KENNEDY, George. *Fenollosa, Pound and the Chinese Characters*, Yale Literary Magazine vol. 126:5, p.24-36, 1958.

LEPSCHY, Giulio. (ed) *History of Linguistics vol 2: Classical and Medieval Linguistics.* Routledge, 2014.

LEPSCHY, Giulio. (ed) *History of Linguistics vol 3: Renaissance and Early Modern Linguistics*. Routledge, 2014b.

LIU, James J. Y. *The Art of Chinese Poetry*. Chicago: University of Chicago Press, 1962.

LURIE, David. Language, writing, and disciplinarity in the Critique of the "Ideographic Myth": Some proleptical remarks. *Language & Communication* 26 250-268, 2006.

LYONS, John: *Linguagem e Linguística (uma introdução)*. Trad. Marilda Winkler Averburg & Clarisse Sieckenius de Souza. Rio de Janeiro: TLC Editora, 1987.

MARTIN, Henri-Jean. *The History and Power of Writing.* Chicago University Press, [1988]1994.

MARTINET, André. *Elementos de Linguística Geral.* Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora, 1960.

MORPURGO DAVIES, Anna (ed) *History of Linguistics vol 4: Nineteenth--Century Linguistics.* Routledge, 2014.

McLUHAN, Marshall. *Understanding media*. New York: Mentor, 1964.

MUSSALIM, Fernanda e BENTES, Anna Christina. *Introdução à linguística***.** v.3: fundamentos epistemológicos. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

OLSON, David R. *The World on Paper: the conceptual and cognitive implications of writing and reading.* Cambridge University Press, 1994

ONG, Walter. *Orality and literacy: The technologizing of the word*. London: Methuen, 1982.

ORLANDI, Eni (Org). *História das Ideias Linguísticas: Construção do Saber Metalinguístico e Constituição da Língua Nacional.* Unemar Editora Pontes, 2001.

PAULUK, Marcel. Sistemas de escrita: abordagens, tipologias, perspectivas em semiótica. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Semiótica). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2003.

PERCY, Carol. *Ezra Pound and the Chinese Written Language*, 2009. http://www.chass.utoronto.ca/~cpercy/courses/6362Pickard2.htm, acesso em 11/05/2010.

POMMIER, Gérard. *Naissance et renaissance de l'écriture*. Presses Universitaires de France: Paris, 1993.

POWELL, Barry. *Writing: Theory and History of the Technology of Civilization*. Wiley-Blackwell, 2009.

ROGERS, Henry. *Writing Systems***:** A Linguistic Approach. Malden: Blackwell Publishing, 2005.

RUBIN, David. *Memory in Oral Traditions: The Cognitive Psychology of Epic, Ballads, and Counting-out Rhymes*. Oxford University Press, 1997

SAMPSON, Geoffrey. Sistemas de escrita: tipologia, história e psicologia. São Paulo: Ática, [1985]1996

SAPIR, Edward. *Language***:** An Introduction to the Study of Speech. London: Granada Publishing Limited, [1921]1963.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de Linguística Geral*. Trad. Antônio Chelini, José Paulo Pires e Izidoro Blikstein. São Paulo: Ed. Cultrix, [1916]2006.

SAUSSY, Haun; STALLING, Jonathan e KLEIN, Lucas (orgs.) *The Chinese Written Character as a Medium for Poetry: a critical edition written by Ernest Fenollosa and Ezra Pound.* New York: Fordham University Press, 2008.

SCHMANDT-BESSERAT, Denise. *How Writing Came About***.** University of Texas Press; Abridged edition, 1997.

TANNEN, Deborah (ed.). *Spoken and Written Language*: Exploring Orality and Literacy. Norwood: Ablex Publishing Co, 1982.

TAYLOR, Talbot. *Theorizing Language*. Emerald Press, 1997.

VACHEK, Josef. *Written language:* General problems and problems of English (Janua linguarum. Series critica) The Hague: Mouton, 1973.

WAI-LIM Yip. *Ezra Pound's Cathay*. Princeton University Press, 1969.

WITTGENSTEIN, Ludwig. P*hilosophische Untersuchung – Philosophical Investigations*. transl. ANSCOMBE, G.E.M, HACKER, P.M.S and SCHULTE, Joachin. Wiley-Blackwell, 2009.

WOODS, Christopher (ed.) with TEETER, Emily & EMBERLING, George (2010). *Visible Language: inventions of writing in the ancient middle east and below.* The Oriental Institute, 2010.

Recebido em 27 de junho de 2016.
Aceito em 29 de setembro de 2016.

Expressões idiomáticas: a visão dos professores da educação básica

Idioms as seen by basic education teachers

Fernando Moreno Silva
Universidade Estadual do Norte do Paraná
moreno@uenp.edu.br

Diego Junior Oliveira de Azevedo
Universidade Estadual do Norte do Paraná
diego_azevedo96@hotmail.com

RESUMO:
Sendo a língua formada por um repertório de unidades em constante crescimento e renovação, as ciências do léxico, em especial a fraseologia, deparam-se com a difícil tarefa de lidar com unidades fraseológicas como as expressões idiomáticas, sobretudo quando inseridas no ensino da língua. Pensando nessa problemática teórica e prática, a proposta desse trabalho é verificar junto a professores da educação básica (i) o que eles entendem por expressões idiomáticas e (ii) se eles as abordam em sala de aula. Para isso, foi aplicado um questionário a 41 professores de língua portuguesa (ensinos fundamental II e médio) de escolas pública e particular nos municípios de Jacarezinho, Santo Antônio da Platina, Cambará e Cornélio Procópio, na região paranaense do Norte Pioneiro. A pesquisa apresentou três constatações: conhecimento insuficiente dos professores em relação à teoria fraseológica; abordagem lexical insuficiente nos documentos curriculares; e resistência dos professores ao novo. Com isso, a pesquisa mostrou que o conhecimento produzido na universidade está distante dos professores que atuam na educação básica.

PALAVRAS-CHAVE:
Léxico. Expressões Idiomáticas. Ensino.

ABSTRACT:
As language is a repertoire of units constantly growing, Lexicon sciences, in particular the phraseology, to deal with the difficult task of working with phraseologisms as idioms, especially when inserted in language teaching. Considering this theoretical and practical

problems, the purpose of this work is to check with basic education teachers (i) what they understand by idioms and (ii) if they approach them in the classroom. For this, a questionnaire was administered to 41 Portuguese teachers (primary and secondary education) of public and private schools in the cities of Jacarezinho, Santo Antônio da Platina, Cambará and Cornélio Procópio, northern Paraná. The research presented three conclusions: insufficient knowledge of teachers in relation to the phraseological theory; insufficient lexical approach in the documents that guide the school curricula; and resistance of teachers to the new. Thus, research has shown that the knowledge produced at the university is far from teachers working in primary education.

KEYWORDS:
Lexicon, idioms, teaching.

Introdução

A língua, vista sob a óptica lexical, é formada por um repertório de unidades significativamente amplo, em constante crescimento e renovação. Chega-se a estimar que a cada 25 anos 10% das palavras de uma língua se renovam. A língua, portanto, é um organismo vivo e complexo.

Em relação às unidades polilexicais, em especial as expressões idiomáticas (doravante EI's), a complexidade é maior. Segundo Xatara (1998, p. 149), "expressão idiomática é uma lexia complexa indecomponível, conotativa e cristalizada em um idioma pela tradição cultural". De emprego corrente entre falantes da língua (materna ou estrangeira), as EI's estão presentes nos códigos oral e escrito, provocando as visões polêmicas de quem as definem como desvios linguísticos ou até mesmo uma ameaça à norma culta.

Além disso, a presença "ubíqua" dessas expressões faz com que também sejam abordadas em sala de aula. Contudo, em trabalhos como o de Rodrigues (2010), conclui-se que o tratamento delas no ensino ainda permanece um desafio. É uma dificuldade não pelo fato de não serem trabalhadas, mas por um baixo nível teórico dos docentes a esse respeito. Tal situação leva-os a conceberem distintas unidades como sinônimas de EI's.

Pensando nessa problemática teórica e prática, a proposta deste trabalho é verificar junto a professores da educação básica (i) o que eles entendem por EI's e (ii) se eles as abordam em sala de aula. Para isso, foi aplicado um questionário a 41 professores de língua portuguesa (ensinos fundamental II e médio) de escolas pública e particular nos municípios de Jacarezinho, Santo Antônio da Platina, Cambará e Cornélio Procópio, na região paranaense do Norte Pioneiro.

1. O léxico

Caracterizado como um sistema aberto e em constante ampliação, o léxico corresponde ao conjunto de palavras de uma língua. O registro dessas unidades de maneira sistemática, contudo, não é uma tarefa fácil, pois há uma constante e ampla renovação desse repertório.

Antunes (2007, *apud* RESENDE, 2012, p. 02), ao definir o léxico afirma:

> O léxico é um conjunto relativamente extenso de palavras, à disposição dos falantes, as quais constituem as unidades de base com que construímos o sentido de nossos enunciados. [...]. É mais do que uma lista de palavras à disposição dos falantes. É mais do que um repertório de unidades. É um depositório de recortes com que cada comunidade vê o mundo.

Constitui, portanto, um elemento cultural característico de um povo. Na visão de Biderman (2001, *apud* RODRIGUES, 2010, p. 15), é a "somatória de toda a experiência acumulada de uma sociedade e do acervo de sua cultura através das idades".

A partir de sua definição, pode-se estabelecer qual a sua unidade. Assim como em outras ciências, como a fonologia e a morfologia, que apresentam como unidade uma entidade abstrata (fonema e morfema) que se realiza materialmente por meio de fones e morfes, respectivamente, a lexicologia, enquanto ciência que se volta à análise da estrutura e funcionamento do léxico, define como unidade o lexema, que se concretiza por meio de lexias.

Segundo Pottier (1978, p. 269-270), as lexias são classificadas da seguinte maneira:

a) Lexia simples: unidade formada por um único elemento. Ex. café, casa etc.
b) Lexia composta: unidades formuladas por mais de um elemento separado por hífen. Ex. couve-flor, guarda-chuva etc.
c) Lexia complexa: unidades formadas por mais de um elemento (sem hífen) formando sequências estereotipadas. Ex. à moda da casa, risco de vida etc.
d) Lexia textual: unidades polilexicais na qual se insere as lexias maiores como provérbios e expressões idiomáticas. É uma classificação próxima a lexia complexa.

É no campo das unidades complexas e textuais, isto é, do léxico especial, que se encontra o desenvolvimento da Fraseologia como área de estudos própria das expressões polilexicais.

1.1. A fraseologia

Segundo Rodrigues (2010, p. 18), fraseologia é uma subárea da lexicologia que tem por unidade "um grupo lexicalizado de duas ou mais palavras, que se integram, com um sentido conotativo", chamado unidade fraseológica ou frasema[1]. Cunha (2012, p. 32) define unidade fraseológica como:

> [...] todas aquelas construções formadas por pelo menos dois elementos lexicais, ou seja, caracterizadas pela pluriverbalidade, e que compartilham as seguintes características: a) Estabilidade sintático-semântica: diz respeito à fixidez e à frequência das construções, mesmo que existam graus de fixação diferentes. b) Institucionalidade: construções fixas arraigadas na língua e que são facilmente reconhecidas e produzidas pelos falantes.

Dentre as principais unidades fraseológicas, tem-se as expressões idiomáticas, os provérbios, as locuções, as colocações, os clichês, os motes e o slogan. Uma das maiores dificuldades dos estudos fraseológicos é delimitar claramente cada uma dessas unidades, pois é muito tênue a fronteira entre elas, de maneira que são normalmente abordadas de modo simultâneo ou até mesmo como sinônimas em certos casos.

Como esse artigo tem por objeto as expressões idiomáticas, a seguir é destacado seu conceito, traçando inclusive as diferenças entre EI's e provérbios, unidades bem próximas.

1.2. Expressões idiomáticas

Retomando Xatara (1998, p. 149), "expressão idiomática é uma lexia complexa, indecomponível e cristalizada em um idioma pela tradição cultural". Depreende-se daí que corresponde a formações linguísticas compostas por mais de um elemento que, em função do processo de lexicalização, assume a função semântica de um único elemento lexical. A partir dessa concepção, podem-se apresentar três características elementares dessas unidades: indecomponibilidade, convencionalidade e conotatividade.

A indecomponibilidade forma unidades complexas formadas por mais de uma palavra: "constituem uma combinatória fechada, de distribuição unida ou

---

[1] Frasema segue a mesma perspectiva de outras unidades linguísticas: fonema (unidade da fonologia), grafema (unidade da escrita), morfema (unidade da morfologia), portanto, frasema corresponde à unidade da fraseologia.

bastante restrita, pois se apresentam como sintagmas complexos que não tem paradigma" (XATARA, 1998, p. 149).

A convencionalidade ou cristalização diz respeito ao uso social de sua estrutura, fruto do consenso de uma comunidade linguística: destinador e destinatários compartilham a mesma forma e o mesmo significado a fim de que o discurso possa ser compreendido por ambos.

> O elenco de EIs de uma comunidade lingüística encontra-se em sua memória coletiva, em nível individual e social, como *modo de dizer* tradicional. E, para que uma lexia complexa possa, então, ser identificada como EI, é necessário que seu uso seja, ou tenha sido, freqüente por um considerável número de pessoas, processo este que denominamos "cristalização". (RIVA, 2009, p. 26)

A expressão "pagar o pato", por exemplo, jamais será encontrada sob a forma "pagar muito o pato"; é possível encontrar a variante "paguei o pato", pois há alterações possíveis, sobretudo em relação às flexões nominal e verbal[2].

A conotatividade se refere ao significado metafórico e opaco, pois o sentido não é formado pela simples soma das partes que compõe a expressão. Riva e Camacho (2010, p. 197) afirmam que "haverá sempre a produção de um efeito especial, com a transferência do sentido denotativo para o conotativo", um esvaziamento do sentido dos elementos constituintes em detrimento do todo. Isoladamente, "quebrar um galho" pode ter dois sentidos: o denotativo, referindo-se à quebra de galho; ou o conotativo, o mesmo que "dar uma ajudinha". É a conotatividade que transforma uma oração (sentido denotativo) em unidade fraseológica (sentido conotativo). Por isso, a expressão idiomática será sempre conotativa.

1.3. Expressões idiomáticas e provérbios

Os provérbios, também denominados de adágio, ditado, parêmia, máxima, alegoria, etc., pertencem à Paremiologia. O estudo das EI's, à Idiomatologia. Ambas são subáreas da Fraseologia, que estuda todas as unidades fraseológicas. Talvez EI's e provérbios sejam as unidades polilexicais mais prototípicas, daí a razão pela qual é comum, em alguns casos, o equívoco de tomá-las como sinônimas. Essa confusão ocorre porque ambas possuem características estru-

[2] Flexão nominal recebe o nome de declinação e a flexão verbal conjugação. No que é próprio às expressões idiomáticas, pode-se variar a conjugação (tempo, pessoa e número) e a flexão (gênero e número).

turantes próximas: indecomponibilidade, convencionalidade e conotatividade. O provérbio, no entanto, apresenta um aspecto que o diferencia das EI's: o caráter moral.

No exemplo *"água mole em pedra dura tanto bate até que fura",* há um discurso de conselho, de motivação. Já em "bater as botas*"* não há qualquer tipo de lição moral, apenas uma conotação: morrer. Pelo exemplo primeiro, é possível depreender uma segunda característica que diferencia o provérbio das EI's: a estilística, sobretudo o uso de rima. Desse modo, são características próprias do provérbio: aspecto moral e rima.

Sabino (2010) aplica os conceitos elaborados por Succi (2006) para caracterizar os provérbios e as EI's a fim de estabelecer em que pontos as unidades são comumente caracterizadas, os aspectos presentes em ambas, porém de maneira distinta em cada uma, e, por fim, os elementos plenamente diferentes em cada frasema. Ao todo são 20 critérios destacados por Sabino (2010, p. 334-41), dos quais 18 já são destacados em Succi (2006) e dois depreendidos por Sabino (2010).

Os quadros apresentados a seguir objetivam sintetizar as características das duas unidades fraseológicas para esclarecer os dois conceitos. O quadro está dividido em três partes, conforme a natureza das características sugeridas por Sabino (2010, p. 333): características que são comuns em provérbios e expressões idiomáticas (quadro 1); características presentes em ambas as unidades, porém com efeitos distintos (quadro 2); características distintas - correspondente apenas aos provérbios (quadro 3).

Tabela 1: características que são comuns em provérbios e expressões idiomáticas

1. FREQUÊNCIA: ambas as unidades, para serem consideradas lexicalizadas, precisam ser de uso corrente em toda uma comunidade linguística. Ou seja, o emprego pelos falantes precisam obedecer considerável frequência.
2. LEXICALIZAÇÃO E CRISTALIZAÇÃO: Provérbios e expressões idiomáticas são fraseologismos cristalizados pelos falantes de uma língua. Desse modo, podem ser reconhecidos quando são inseridos no discurso.
3. CONVENCIONALIZAÇÃO/INSTITUCIONALIZAÇÃO: corresponde ao aspecto estável que gozam. Ao longo do tempo em que são empregados, ambos mantêm estabilidade dos elementos formais e semânticos.
4. CONOTAÇÃO: o sentido nunca é gerado pela simples soma das partes. As partes se esvaziam em função do todo (cf. CUNHA, 2012, p. 07)

5. SINONÍMIA E ANTONONÍMIA: diz respeito ao fato das unidades terem, assim como nas lexias simples, elementos que são sinônimos (ex. a expressão *"bater as botas"* e *"esticar as canelas"*) e elementos que são antônimos (ex. os provérbios antônimos *"quem encontrou um amigo encontrou um tesouro"* e *"amigos, amigos negócios à parte"*).
6. FUNÇÃO DE EUFEMISMO: Podem tanto suavizar a ideia sugerida por uma palavra em sentido denotativo, como também causar um efeito mais acentuado.
7. FUNÇÃO NA MÍDIA: por fugirem, na maioria das vezes, as regras gramaticais, chamam mais atenção do interlocutor, por isso configuram-se como recurso, sobretudo à publicidade.
8. CONTEXTO E INTERTEXTUALIDADE: ambos fraseologismos sempre vinculam-se a um discurso. Isto é, não se realizam aleatoriamente, de modo que a compreensão efetiva subentende a existência de conhecimento de mundo, portanto, das relações contextuais e intertextuais.
9. HUMOR, CRIATIVIDADE E CRENÇA: são efeitos alcançados por meio do jogo com as palavras que compõe uma EI ou provérbio. A inversão da ordem com que as unidades léxicas aparecem, por exemplo, cria esse efeito, uma vez que, o interlocutor continua sabendo a qual unidade pertence o fraseologismo em questão, mas também percebe a sátira.

(fonte: elaboração própria)

Tabela 2: características presentes em ambas as unidades, porém com efeitos distintos

10. ORIGEM E ANONIMATO: quanto aos provérbios, com exceção dos bíblicos, a origem remota a uma tradição antiguíssima sem poder precisar em datas o surgimento e até mesmo o contexto em que tal feito se deu. As EIs, embora também sejam cristalizadas pela tradição cultural e transmitidas ás gerações seguintes, muitas delas se consegue encontrar a motivação para que alcançasse o significado atual. Como exemplo, a expressão *"cair do cavalo"*, cujo sentido hoje diz respeito ao fato de alguém frustrar-se em relação a expectativa inicial, a motivação pode ser encontrada no texto bíblico no qual é relatado a conversão do apóstolo Paulo, em que literalmente se tem o fato de cair do cavalo e a total mudança na vida de Paulo, pois, a partir dali deixa de perseguir os cristãos, tornando-se um também (cf. At 9, 1-22)
11. IDEOLOGIA PRESENTE: os provérbios correspondem a um reflexo da moral predominante de um povo. Por isso, a temática central preocupa-se em difundir os valores, ressaltando os conceitos de certo/errado, bom/mau etc. As EIs também pode conter elementos ideológicos, contudo, sua função é angariar expressividade no que está sendo dito. Em uma linguagem filosófica, no provérbio, transmitir um ensinamento é sua essência, já nas EIs isso é apenas um acidente.
12. TRADIÇÃO EXPRESSA: enquanto os provérbios são representantes de toda a tradição moral de um povo, e reside nisso a sua autoridade no que refere aos seus ensinamentos, as expressões idiomáticas também são frutos da tradição cultural de um povo, contudo sem o *status* que possui o provérbio, constantemente de caráter milenar.
13. UNIVERSALIDADE DOS SIGNIFICADOS: para um provérbio, seu alcance semântico chega muitas vezes a várias culturas, por isso da sua universalidade. Isto é, o aspecto moral é válido em muitas culturas. As EIs, no entanto, mesmo com estruturas sintáticas próximas em outras culturas, o aspecto semântico não se confunde.

14. CRISTALIZAÇÃO DO PASSADO: enquanto discurso autônomo, representa em si toda a tradição popular do seu contexto de surgimento. No caso das EIs, também se encontra uma forma de materialização do contexto, contudo não constituem discursos autônomos bem como o elevado grau com que surgem novas unidades em detrimento das antigas também são aspectos que as diferenciam quanto a presença desse aspecto.
15. ASPECTOS ESTRUTURAIS DA CONSTITUIÇÃO DOS FRASEOLOGISMOS: ambas as unidades são tidas como as unidades fraseológicas prototípicas. Todavia, ainda que fuja as regras gramaticais, os provérbios são mais elaborados, sobretudo no aspecto da sonoridade e constitui-se um enunciado autônomo. Já as EIs, são dependentes, pois precisam estar vinculadas a outros discursos para concretizarem seus respectivos sentidos.
16. O PAPEL QUE DESEMPENHAM NA SOCIEDADE: o provérbio tem na sociedade a função de transmitir de geração em geração um legado cultural, ou seja, levar a diante tudo aquilo que é fruto da experiência de vida de um povo. As EIs, no entanto, não têm a missão de transmitir um legado, mas constitui uma função na sociedade, visto que é um recurso que está à disposição dos falantes de uma língua.

(fonte: elaboração própria)

Tabela 3: características distintas

17. ENUNCIADO AUTÔNOMO: as parêmias constituem sentidos em si mesmos, ou seja, não dependem de outros elementos para terem valor semântico. As EIs não são autossuficientes. Para realizarem-se necessitam vincular-se a outros textos e, por vezes, até complementos específicos.
18. AUTORIDADE NO DISCURSO: esse aspecto está relacionado à autoria coletiva dos provérbios, por isso o discurso de quem o utiliza torna-se mais significativo, pois o coletivo também está falando por meio do ensinamento moral presente no provérbio. As EIs não possuem essa característica.
19. POLIFONIA: em função de seu caráter social e coletivo o provérbio possui uma polifonia, melhor dizendo, é representante de várias vozes no momento de sua enunciação, o que não ocorre nas EIs.
20. MORAL DA HISTÓRIA: por ser dotado de um ensinamento moral, o provérbio figura como moral da história em gêneros como a fábula e na parábola[3]. O mesmo não ocorre com as EIs.

(fonte: elaboração própria)

As características sintetizadas nos quadros acima, comparando as duas unidades polilexicais, servem para mostrar as diferenças para evitar confusões, além de esclarecer ainda mais o conceito de EI's.

[3] Embora a parábola não apresente em sua estrutura uma moral relativa à história de forma canônica, sua interpretação pode ser feita por meio de provérbios

2. Expressões idiomáticas e ensino

O trabalho com o léxico em sala de aula nem sempre é abordado com a devida importância. Cunha e Ferraz (2010, p. 73) destacam que, ao analisarem uma coleção de livros didáticos para ensino fundamental 2, composta de quatro volumes, apenas um volume apresentou 26 expressões ao longo dos seus seis capítulos. Nos outros, não houve registro.

É considerável destacar que, em função do livro didático ser um instrumento amplamente empregado pelos professores, a ausência das unidades fraseológicas nesse recurso pode sinalizar um não tratamento em aulas de língua materna. As razões que podem levar a essa situação não se restringem ao elemento livro didático, mas outros que vão desde o preconceito até o não preparo para tal trabalho.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB), falando da língua materna assume oficialmente a concepção de língua como interação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania (BRASIL, 1996). Essa abordagem, como interação, inclui as unidades fraseológicas, uma vez que, nas diversas situações comunicativas, elas se farão presentes, exigindo dos falantes habilidades para compreendê-las. Ademais, interagir não é uma maneira de desprezar as regras, mas mostrar sua necessidade sem desconsiderar as demais formas de utilização.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) destaca:

> A questão não é falar certo ou errado, mas saber qual forma de fala utilizar, considerando as características do contexto de comunicação, ou seja, saber adequar o registro às diferentes situações comunicativas. É saber coordenar satisfatoriamente o que falar e como fazê-lo, considerando a quem e por que se diz determinada coisa. É saber, portanto, quais variedades e registros da língua oral são pertinentes em função da intenção comunicativa, do contexto e dos interlocutores a quem o texto se dirige. A questão não é de correção da forma, mas de adequação ás circunstâncias de uso, ou seja, de utilização eficaz da linguagem: falar bem é falar adequadamente, é produzir o efeito pretendido. (PCN, 1997, p. 31-2).

Miranda e Farias (2008, p. 139) apontam para o fato de não haver nos PCNs "uma orientação clara sobre que registros léxicos devem ser ensinados na escola", embora, como se observa, as orientações para o trabalho docente tragam uma abertura às variantes linguísticas. Desse modo, é altamente possível um trabalho com unidades fraseológicas, uma vez que elas também se configuram como uma variante, já que a estrutura foge às normas dos padrões gramaticais.

No estado do Paraná, as Diretrizes Curriculares Estaduais (DCEs), ao

conceberem que "[...] o conteúdo estruturante da disciplina é [...] o discurso como prática social" (PARANÁ, 2008, p. 62/63), novamente corrobora a posição referente às variantes. Isto é, o discurso como prática social pressupõe o trabalho com aquilo que o aluno vivencia em seu cotidiano e isso só é possível por meio dos gêneros, os quais, em considerável número, apresentam expressões idiomáticas.

Essa realidade teórica mostra que é necessário um olhar especial para o léxico em sala de aula. A gramática normativa descontextualizada pode gerar um empobrecimento do valor semântico das palavras quando se engessa um único significado para cada unidade léxica. Exemplo disso é a tentativa de estabelecer listas de sinônimos como se a palavra fosse portadora de um significado único.

O desenvolvimento de atividades com unidades polilexicais em sala de aula colabora com o desenvolvimento da capacidade lexical dos alunos em função de se apresentar unidades em que o valor semântico ocorre em função do todo. Realiza-se, assim, o contato com a metaforicidade das palavras e com o esvaziamento semântico particular a fim de que o todo ganhe nova significação (CUNHA, 2012, p. 07).

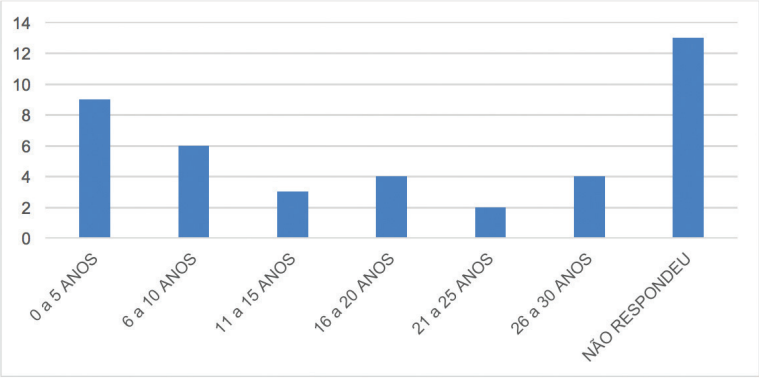
3. A visão dos professores

Com o intuito de verificar a visão dos professores da educação básica em relação às EI's, aplicou-se um questionário junto a professores de língua portuguesa (ensinos fundamental II e médio) de escolas pública e particular nos municípios de Jacarezinho, Santo Antônio da Platina, Cambará e Cornélio Procópio, na região paranaense do Norte Pioneiro. A pesquisa objetivava verificar (i) o que os professores entendem por EI's e (ii) se eles as abordam em sala de aula.

Dos 41 professores que responderam ao questionário, 17 possuem apenas graduação, 19, especialização e cinco, mestrado. Além disso, 12 são graduados

em outras áreas: seis em pedagogia, quatro em direito – que se mostraram os mais conservadores em relação ao ensino -, um em jornalismo e um em agronomia. Quanto às instituições em que atuam, 24 são da rede pública, nove da rede particular e oito atuam nas duas. No tocante ao tempo de docência, embora 13 não tenham respondido, houve quase um equilíbrio:

Gráfico 4: Tempo de experiência dos professores pesquisados



Ao serem questionados se conheciam EI's, apenas um respondeu que não conhecia. Os demais afirmaram conhecê-las. No entanto, na segunda questão do questionário (Poderia dar exemplos de expressões idiomáticas?), notou-se um desconhecimento em relação aos tipos de unidades fraseológicas, pois os docentes exemplificaram gírias, interjeição, clichê, locução, etc. Houve até a citação de lexias simples, como "tipo", "aí", "credo!". Estas unidades não contemplam a principal característica das unidades fraseológicas: polilexicalidade.

Tabela 5: exemplos de expressões idiomáticas apresentados pelos professores

O tiro saiu pela culatra
Bater perna
Estender a mão a
Sair com o rabo entre as pernas
Trocar o certo pelo duvidoso
Dar uma colher de chá

Saber com quantos paus se faz uma canoa
Antes que cante el gallo
Trocar gato por lebre
Advogado do diabo
Sem eira nem beira
Nas coxas
Sangue nos olhos
Mar de rosas
Engolir sapo
Pisar na bola
Cara de pau
Tá tranquilo, tá favorável
É nóis que voa
De boa
Desceu quadrado
Pisar em ovos
Meter o pé na jaca
Descascar esse abacaxi
Corda no pescoço
Pintando o sete
Chutar o balde
Mão na roda
Pé na cova
Cabeça de vento
Encher o caneco
Pincelada no assunto
Entrar pelo cano
Andar na linha
Encher o saco
Bater com as botas
Pendurar as chuteiras
Agarrar algo com unhas e dentes
Beber água que passarinho não bebe
Tipo
Aí

Nossa Senhora!
Daí ele pegô
É pra acabar
Só Jesus na causa
Credo!
Ao pé da letra
Chutar o pau da barraca
Quebrar o galho
Segurar vela
Bater as botas
Boca de siri
Ai meu Deus!
São e salvo!
Até mais!
Mamão com açúcar
Acertar na mosca
Tremer como vara verde

Quando questionados se conheciam dicionários de EI's, nove responderam positivamente. Obras exemplificadas: "Dicionário Online de EI's da UNESP"[4], "Dicionário prático de expressões idiomáticas", "Dicionário de expressões idiomáticas Michaelis", "Dicionário espanhol-português de expressões idiomáticas com nomes de animais", "Pequeno dicionário de expressões idiomáticas: de olho no futuro". Citaram equivocadamente, mesmo não sendo obras especiais, dois dicionários gerais da língua: Aurélio e Houaiss. Isso demonstra que os dicionários especiais de unidades fraseológicas (de provérbios, de EI's, de locuções, etc.) são pouco conhecidos. Se entre docentes de língua portuguesa houve essa constatação, no público em geral o cenário seria mais insuficiente.

Quanto à questão se os alunos usam EI's nas falas e nos textos, a maioria (36) dos docentes respondeu positivamente, quatro responderam que os alunos não usam e um não quis manifestar-se. Essas respostam revelam que de fato tais unidades fazem parte do cotidiano dos alunos.

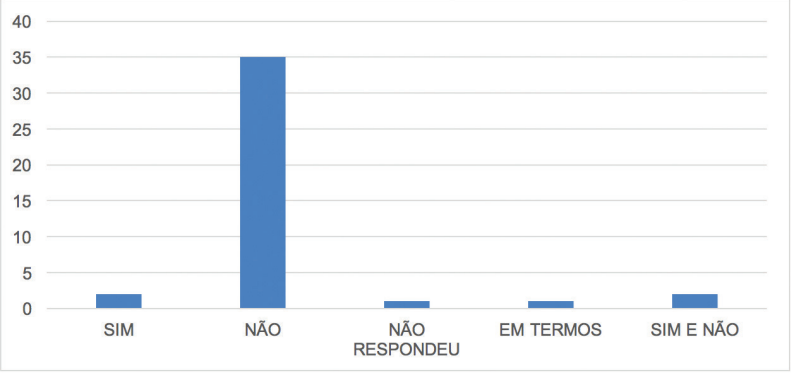
Tomando como base as DCEs (PARANÁ, 2008), na dimensão do conteúdo estruturante, as unidades fraseológicas entram como tema importante para

[4] Embora no questionário não tenha sido especificada a obra, provavelmente se trata do trabalho de Xatara (2013)

estudo em aulas de língua materna, pois trazem a possiblidade de valorizar a linguagem empregada pelos alunos e, a partir dela, construir o conhecimento em diversos aspectos que são próprios à linguagem humana.

Sob esse aspecto, quando questionados se as EI's devem ou não ser evitadas, seguem as respostas:

Gráfico 6: Se as EI's devem ser evitadas, segundo os professores



As justificativas dos professores que afirmaram que as IE's devem ser evitadas é o que mais chama atenção. Os dois que assumiram esse posicionamento dizem que tais expressões possuem ambiguidade e ferem as regras gramaticais. Dos 35 que as defendem, argumentam que é uma manifestação cultural e um recurso recorrente nas interações. Os que responderam "em termos" ou "sim e não" afirmaram que há necessidade de adequação linguística conforme a situação comunicativa na qual o falante se insira. Nesse contexto, é que se insere outro questionamento: as EI's ajudam os alunos a entender melhor a língua? A maioria (37) respondeu que "sim"; 4, "não". Os prós confirmam a presença constante dessas unidades entre os falantes. Os contras, por sua vez, argumentam que devem ser evitadas porque vão contra as regras da gramática e são apenas expressões.

Por fim, a questão: "Você trabalha ou pretende trabalhar com EI's em sala de aula?". Houve 32 respostas positivas e nove negativas. Apesar desse número expressivo, as atividades exemplificadas no questionário deixam a desejar. Cunha (2012) propõe que no trabalho com unidades polilexicais seja levado em consideração a chamada competência léxico-fraseológica, composta de cinco componentes: componente linguístico, componente discursivo, componente referencial, componente sociocultural e componente estratégico.

As atividades citadas pelos docentes focam apenas o componente linguístico, pois se restringem à identificação de unidades e ao uso delas como ponte para outras atividades. Alguns exemplos citados: interpretação de textos, charges e tiras que tenham expressões; pesquisas da etimologia das expressões; contexto de uso das expressões; significado das expressões mais usadas no momento; passagem da linguagem informal para a formal; identificação do significado das expressões; trabalho com imagens; gincanas e adivinhações; trabalho com músicas.

Os que não trabalham com EI's em sala de aula argumentam que, como não há esse tema nos materiais didáticos, necessitam cumprir o planejamento, priorizando o ensino da norma padrão. Não sabem como o assunto poderia ser trabalhado.

Considerações finais

A aplicação do questionário junto aos 41 professores da educação básica do Norte Pioneiro permitiu verificar a visão deles em relação às EI's. Embora o universo pesquisado não tenha sido grandioso, o levantamento qualitativo realizado foi suficiente para apresentar um cenário preocupante por meio de três constatações: distância entre universidade e escola; abordagem lexical insuficiente nos documentos curriculares; e resistência dos professores ao novo.

A primeira constatação que o questionário revelou foi o desconhecimento dos professores no tocante às EI's. A maioria afirmou que conhecia, usava e incentiva as EI's. Mas as respostas mostrou um cenário contrastante, pois os exemplos dados mostraram-se equivocados, pois citavam locuções, clichês, colocações, etc. Esse desconhecimento é uma prova de que o conhecimento produzido pela universidade está distante dos professores que atuam na escola básica.

Outra constatação foi a abordagem insuficiente do léxico nos documentos oficiais que regem o sistema educacional. Isso também se refletiu no questionário, uma vez que um dos argumentos utilizados por aqueles que não trabalham com EI's é a sua ausência no conteúdo curricular.

Por fim, ressalta-se a estreita ligação entre a formação acadêmica e as concepções verificadas na pesquisa: os docentes com formação na década de 1990 e na área do Direito mostraram-se mais resistentes ao ensino de unidades fraseológicas, ao passo que os formados a partir do ano 2000 ou com formação em pedagogia apresentaram-se mais aberto ao trabalho com unidades polilexicais.

Referências

BRASIL. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e as bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.

CUNHA, Aline Luiza da. *Expressões idiomáticas*: da linguagem publicitária para a sala de aula. Belo Horizonte. 2012. 117 f. Dissertação (mestrado em Estudos Linguísticos), Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

_____; FERRAZ, Aderlande Pereira. *Expressões idiomáticas na sala de aula de língua materna:* o tratamento dessas unidades lexicais no livro didático. In: ALVES, Ieda Maria *et al.* (orgs.). *Os estudos lexicais em diferentes perspectivas.* vol. 2.São Paulo: FFLCH/USP, 2010.

MIRANDA, Félix Bugueño; FARIAS, Virginia Sita. Desenho da macroestrutura de um dicionário Escolar de língua portuguesa. In: XATARA, Claudia; BEVILACQUA, Cleci; HUMBLÉ, Philippe. *Lexicografia pedagógica:* pesquisas e perspectivas. Florianópolis, NUT, 2008, p. 129-167.

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa / ministério da educação. Brasília: MEC/SEF, 1997.

PARANÁ. *Diretrizes Curriculares Estaduais.* Curitiba, SEED, 2008.

POTTIER, Bernard; *Linguística geral:* teoria e descrição. Tradução e adaptação portuguesa de Walmírio Macedo. Rio de Janeiro: Presença; Universidade Santa Úrsula, 1978. 320 p.

RIVA, Huélinton Cassiano. *Dicionário onomasiológico de expressões idiomáticas usuais na língua portuguesa do Brasil.* 2009, 311 f. Tese (Doutorado em estudos linguísticos), Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2009.

RIVA, Huélinton Cassiano ; CAMACHO, Beatriz Facicani. Expressão idiomática: uma unidade fraseológica. In: BARROS, Lídia Almeida; ISQUERDO, Aparecida Negri. *O léxico em foco:* múltiplos olhares. São Paulo, Cultura Acadêmica, 2010, p. 195-217.

RESENDE, Priscila de. *O tratamento dado às expressões idiomáticas em sala de aula*. Anais do SIELP. Uberlândia: Volume 2, Número 1. EDUFU, 2012.

RODRIGUES, Gislaine. *Estudo sobre as expressões idiomáticas e o uso de dicionários Especiais da língua portuguesa no ensino fundamental.* 2010, 117 p. Dissertação (Mestrado em estudos linguísticos) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto,.

SABINO, Marilei Amadeu. *Expressões idiomáticas, provérbios e expressões*

idiomáticas proverbiais: iguais, semelhantes ou diferentes? In: BARROS, Lídia Almeida; ISQUERDO, Aparecida Negri. *O léxico em foco.* São Paulo, Cultura Acadêmica, 2010, p. 331-47.

SUCCI, Thais Marini. *Os provérbios relativos aos sete pecados capitais*. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista. Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas. São José do Rio Preto, 2006. 152 f.

XATARA, Claudia Maria. O campo minado das expressões idiomáticas. *Alfa*, São Paulo, 42 (n. esp.), p. 147-159, 1998.

_____. *Dicionário de expressões idiomáticas*: português do Brasil e de Portugal - francês da França, da Bélgica e do Canadá. 2013. Disponível em: http://www.deipf.ibilce.unesp.br/pt/index.php

Anexo - Questionário aplicado aos professores.

1. Você conhece expressões idiomáticas?
[ ] sim [ ] não

2. Poderia dar exemplos de expressões idiomáticas?

_____

_____

3. Você conhece algum dicionário de expressões idiomáticas?
[ ] sim [ ] não
Se sim, quais?_____

4. Os alunos usam essas expressões nas falas ou nos textos em aula?
[ ] sim [ ] não

5. Você acha que essas expressões devem ser evitadas?
[ ] sim [ ] não
Por quê? _____

_____

6. Você acredita que as expressões idiomáticas ajudam o aluno a entender a estrutura e o funcionamento da língua?
[ ] sim [ ] não
Por quê?

_____

_____

7. Costuma trabalhar atividades com expressões idiomáticas em sala de aula?
[ ] sim [ ] não
Se sim, quais?

_____

_____

Em caso negativo, por quê?

_____

_____

Recebido em 15 de setembro de 2015.
Aceito em 2 de novembro de 2016.

Reorganização da linguagem de um sujeito com afasia

Language reorganization of a person with aphasia

Nirvana Ferraz Santos Sampaio
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
nirvanafs@terra.com.br

Lucélia Teixeira Santos Santana
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
ltssantana_1@hotmail.com

RESUMO:
Objetivamos, neste trabalho, discorrer sobre a linguagem na afasia. Para tanto, apresentaremos um recorte da dissertação de mestrado intitulada: INTERAÇÃO VERBAL E ESCRITA: REORGANIZAÇÃO DA ORALIDADE DE UM SUJEITO COM AFASIA. Assim, este trabalho apresenta o estudo de caso de um sujeito afásico (OJ), que foi acompanhado longitudinalmente, sob os pilares da Neurolinguística Discursiva (ND). Consideramos que o afásico, por meio de estratégias, recursos linguísticos, via mediação, pode ser considerado sujeito de linguagem.

Palavras-chave: Neurolinguística Discursiva, Linguagem, Afasia, Oralidade, Escrita.

ABSTRACT:
We aim in this paper discuss the language in aphasia. Therefore, we present an excerpt of the dissertation entitled: VERBAL INTERACTION AND WRITTEN: ORALITY OF REORGANIZATION OF A PERSON WITH APHASIA. This work presents the case study of an aphasic (OJ), which was followed longitudinally under the pillars of the Discursive Neurolinguistics (ND). We believe that the aphasic through strategies, linguistic resources via mediation, can be considered subject language.

Keywords: Discursive Neurolinguistics, Language, Aphasia, Orality, Writing.

Introdução

É por meio da linguagem que o homem interage e toma conhecimento de várias informações e expõe suas opiniões no mundo. Há várias formas de se colocar no mundo com a linguagem, como, por exemplo, por meio da oralidade, da escrita, dos desenhos, por meio de sinais e várias outras combinações que dão forma à linguagem.

Neste trabalho, tivemos como objeto de estudo a linguagem escrita de OJ[1] como estratégia para a realização da oralidade, e tentamos compreender o seu funcionamento através da observação de suas manifestações na afasia. Para tanto, adotamos o conceito de linguagem estabelecido por Franchi (1977), no qual ele afirma que a linguagem "é um trabalho que dá forma ao conteúdo variável de nossas experiências", e é desenvolvida continuamente, levando em conta fatores históricos, sociais e individuais.

O presente trabalho tem como aporte teórico a Neurolinguística Discursiva (ND), que, conforme afirma Coudry (1988), realiza um trabalho que toma como base as teorias e práticas que defendem uma concepção de linguagem que relaciona língua, discurso, cérebro e mente, assim como, também, definida por Franchi (1977). E é nessa relação da linguagem, juntamente com os estudos realizados por Luria (1984) e Freud (1891), sobre o funcionamento dinâmico e integrado de cérebro e mente, os quais afirmam que a linguagem está presente em todo o cérebro e funcionam por meio de associações, estudos estes que se contrapõem a uma visão localizacionista, que fundamentamos este trabalho.

1. Neurolinguística discursiva

A Neurolinguística Discursiva (ND) se contrapõe a uma avaliação linguística com base nos testes-padrão e a aplicação de determinados modelos teóricos linguísticos com enfoque metalinguístico em sujeitos acometidos por patologias da linguagem. Coudry (1988), a precursora da ND, apresenta, em seu livro: *Diário de Narciso: Discurso e Afasia*, uma prática clínica avaliativa, que propõe um trabalho com a linguagem incluindo o sujeito e priorizando as interlocuções e as ações deste sujeito sobre a língua. Para fundamentar o seu trabalho, a autora resgatou teorias relacionadas aos estudos linguísticos, com o intuito de teorizar a prática que realiza.

---

[1] Os dados relacionados ao sujeito afásico OJ poderão ser encontrados, posteriormente, neste artigo.

Ao resgatar teorias que pudessem dar conta das questões apresentadas, Coudry (1988) rejeita concepções de língua e linguagem que possam excluir os aspectos históricos e sociais da linguagem, para ela, a língua se estabelece em coletividade e para atender necessidades que fazem parte de aspectos culturais de um povo, assim, a língua é uma forma de admissão cultural e de socialização. Desse modo, ela afirma que "(...) a língua é resultante desse trabalho coletivo e histórico, de uma experiência que se reproduz e se perpetua". Coudry (1988, p.56), discorrendo sobre o conceito de língua adotado pela ND afirma que:

> A língua é um sistema o que implica organização entre seus elementos em relações que se estabelecem historicamente - um sistema *plástico* (aberto como define Geraldi 1991 (1993) e, por isso, passível de mudanças (em certas direções e não em outras) em função da relação que há entre o conhecimento que o sujeito tem do sistema e o uso que faz dele. Isso mostra então, a heterogeneidade da linguagem. (COUDRY, 1988, p.29)

Ela reitera que:

> (...) O que deriva do social, pois, não é a língua enquanto sistema, mas as regras sociais do jogo da linguagem que se originam na prática com a linguagem. Regra não é uma lei formal de correspondência entre categorias e um sistema abstrato. (COUDRY, 1988, p.56)

Segundo a autora, a língua, enquanto sistema, não deriva do social, o que deriva do social são as regras do jogo da linguagem, estas podem ser modificadas. Há várias formas de utilizá-la, mas o objetivo a ser alcançado é o mesmo, produzir sentido para inserção no mundo com ela. A linguagem pode ser comparada a um jogo e há várias formas de jogar, e um objetivo.

O conceito de linguagem que embasa a ND é a mesma apresentada por Franchi (1977). Para esse linguista, ela está sempre inacabada, a construir. Franchi afirma que:

> Não há nada de imanente na linguagem, salvo sua força criadora e constitutiva, embora certos 'cortes' metodológicos e restrições possam mostrar um quadro estável e constituído. Não há nada universal, salvo o processo – a forma, a estrutura dessa atividade. A linguagem, pois, não é um dado ou resultado; mas um trabalho que dá 'forma' ao conteúdo variável de nossas experiências, trabalho de construção, de retificação do 'vivido', que ao mesmo tempo constitui o sistema simbólico mediante o qual se opera sobre a oralidade como um sistema de refe-

> rências em que aquele se torna significativo. Um trabalho coletivo em que cada um se identifica com os outros e a eles se contrapõe, seja assumindo a história e a presença, seja exercendo suas opções solitárias. (FRANCHI, 1977, P.22)

Esta abordagem discursiva da Neurolinguística nos permite olhar de modo abrangente para a linguagem, mostrando que o trabalho realizado pelo homem sobre esta é criativo e dotado de novas experiências que se materializam continuamente. Olhar para o sujeito como criador, retificador da linguagem abre margens para uma interpretação que abarca todos os processos alternativos de significação, pois, ao dar forma ao conteúdo de suas experiências ele agirá de forma particular, de acordo com sua história na sociedade.

Para materializar nossas experiências, podemos utilizar várias modalidades da linguagem, mas o uso da modalidade oral é primordial. É falando que nos inserimos, interagimos, demonstramos a subjetividade em sociedade. Perder a capacidade de se colocar no mundo com a linguagem oral é ,praticamente, perder a capacidade de se representar nele. A afasia, sequela que afeta a linguagem, foi e continua sendo uma patologia investigada por muitos linguistas. Coudry (1988) caracteriza a afasia como:

> (...) alterações de processos linguísticos de significação de origem articulatória e discursiva (nesta incluídos aspectos gramaticais) produzidas por lesão focal adquirida no sistema nervoso central, em zonas responsáveis pela linguagem, podendo ou não associarem a alterações de outros processos cognitivos. Um sujeito é afásico quando, do ponto de vista linguístico, o funcionamento de sua linguagem prescinde de determinados recursos de produção ou interpretação. (COUDRY, 1988, p.5)

A afasia é campo fértil para estudos relacionados ao funcionamento da linguagem, pois, como afeta a linguagem de várias formas e sempre mostra as dificuldades encontradas ,quando há uma lacuna, e quais os recursos utilizados para manter o seu funcionamento, mesmo quando nem todos os recursos que a língua oferece estão disponíveis.

Coudry (1988) não poderia deixar de inserir os estudos de Roman Jakobson no seu trabalho, pois, este autor foi um dos primeiros a considerar que não é possível estudar as patologias da linguagem sem a presença de um linguista. Roman Jakobson é considerado um dos maiores linguistas da atualidade e trouxe ideias inovadoras para sua época, algumas ideias formuladas por ele contribuíram muito para os estudos linguísticos. Dentre os estudos realizados por Jakobson, trazemos, à luz da ND, para este artigo, algumas definições ou

considerações que ele fez em relação aos distúrbios da fala.

Os distúrbios da fala estavam limitados aos estudos das afasias, que, inicialmente, eram realizados somente pela área médica. Jakobson (1965) realizou um grande feito para o avanço desses estudos, pois ele foi o primeiro linguista a realizar um trabalho sobre a afasia no qual ele afirmou que:

> Se a afasia é uma perturbação da linguagem, como o próprio termo sugere, segue-se daí que toda descrição e classificação das perturbações afásicas deve começar pela questão de saber quais aspectos da linguagem são prejudicados nas diferentes espécies de tal desordem (...). (JAKOBSON, 1965, p.34)

Para estudar os distúrbios da linguagem é necessário saber, em primeiro lugar, quais são as características da ruptura e o que deixou de funcionar. Para isto, é necessária a presença do Linguista, pois este poderá ter uma visão mais detalhada e precisa, já que a linguística, segundo Jakobson (1965, p.35), "interessa-se pela linguagem em todos os seus aspectos – pela linguagem em ato, pela linguagem em evolução, pela linguagem em estado nascente, pela linguagem em dissolução".

O autor fez uma importante classificação das afasias sobre este aspecto. Para tanto, ele afirmou que os distúrbios da fala podem comprometer o desempenho do sujeito em termos de seleção e combinação e os classificou como distúrbios da similaridade e distúrbio da contiguidade.

No distúrbio da similaridade a parte de seleção é afetada e o sujeito, segundo Jakobson, apresenta problemas para escolher os sintagmas. Nesse caso, o contexto e a fala do outro facilitam o desempenho do falante acometido por esse tipo de problema. No segundo, o da contiguidade, a parte de seleção está perfeita, mas a da combinação, responsável pela constituição dos enunciados está comprometida. O sujeito terá problemas para combinar os sintagmas e, dessa maneira, realizará frases agramaticais, as sentenças tendem a diminuir ou desaparecer.

Ele asseverou que, basicamente, mesmo entre a imensa variedade de afasias, um desses campos estaria comprometido. E que a base para se compreender um caso de afasia seria sempre avaliar em qual desses aspectos estaria havendo falhas. Ele também fez menção aos polos metafóricos e metonímicos relacionando-os com as relações de simultaneidade e contiguidade. Sujeitos com problemas de seleção, provavelmente, terão dificuldades no polo metafórico e os com dificuldades de combinação, no polo metonímico.

As colaborações de Jakobson (1975) apontaram para uma análise da lin-

guagem voltada para o uso e funcionamento da linguagem. Inferimos que, para observar qual parte da linguagem parou de funcionar, é necessário olhar para o sujeito a partir de seus diálogos, pois, somente assim, é possível identificar tais aspectos.

Pensando, também, nesses dois aspectos de análise, a ND busca identificar quais são as dificuldades dos sujeitos afásicos e, ao identificar o fenômeno linguístico que se manifesta em cada afásico, busca trabalhar com esse sujeito de forma contextualizada, fazendo com que sua linguagem seja estimulada, mesmo em meio à sequela.

Outro grande inspirador da ND foi Alexander Romanovich Luria (1981), um neuropsicólogo, que apresentou em seu livro: *Fundamentos de Neuropsicologia* grandes colaborações para os estudos das afasias e, consequentemente, para a ND. Esse livro apresenta um estudo do cérebro, de sua estrutura e de sua organização funcional. Esse autor se contrapõe aos localizacionistas de sua época, que objetivavam relacionar o local da lesão cerebral com a função desta no cérebro. O autor formulou um conceito, no qual estabeleceu que os processos mentais são realizados por meio de um *sistema funcional complexo*, onde as áreas trabalham em *concerto*. Nas palavras do autor:

> Os processos mentais humanos são sistemas funcionais complexos e que eles não estão "localizados" em estreitas e circunscritas áreas do cérebro, mas ocorrem por meio da participação de grupos de estruturas cerebrais operando em concerto, cada uma das quais concorre com a sua própria contribuição particular para a organização desse sistema funcional. (LURIA, 1981 p.27)

Luria (1981) fez uma descrição dos processos mentais humanos, denominando-os como um *sistema funcional complexo*. Além de se contrapor, em certa medida, aos localizacionistas, ele negou que os processos pudessem estar localizados em áreas restritas no cérebro e afirmou em sua teoria, que os processos funcionais da linguagem são realizados de forma sincrônica. O sistema que ele descreveu é composto, de forma hierárquica, por três unidades ou zonas, sendo necessária a participação conjunta para que o sistema funcione normalmente. Luria afirmou que há uma dependência entre as áreas para que a linguagem se realize. Diante disso, ele assegurou que quando há lesão em uma área, outras áreas, ou mesmo todo o sistema pode ser comprometido.

Essa ideia de funcionamento, na qual uma área depende da outra para funcionar, significou muito para os estudos sobre os distúrbios da linguagem, pois nem sempre a localização da lesão coincidia com os sintomas observados

nos sujeitos cérebro- lesados, isso apontou um novo caminho para os pesquisadores da época.

A ND também se inspirou em Luria quando escolheu estudar a linguagem de sujeitos cérebro-lesados longitudinalmente. Esse médico observou e descreveu casos de soldados vítimas de lesões sofridas na Segunda Guerra Mundial. Oliver Sacks (2008), no prefácio de sua autoria, encontrado no livro *O homem com um mundo estilhaçado,* de Luria, discorre sobre este afirmando que:

> A vida toda Luria empenhou-se em estudar o pensamento, a percepção e a ação do ser humano, os modos como podem ser danificados ou transtornados e os modos como podem ser reconstituídos depois de danos produzidos por ferimentos ou doenças. (SACKS, 1987, p.9)[2]

Luria escrevia livros clássicos, considerados científicos e romances, nos quais ele escrevia histórias descrevendo casos de sujeitos com ferimentos cerebrais ou doenças. Casos que acompanhou por mais de 30 anos. Sacks considerava ambas as obras importantes, considerando os romances uma forma de ciência diferente que servia de complemento à ciência tradicional. Ao descrever esses casos, pudemos perceber que Luria considerava importante a presença das descrições detalhadas dos casos em seus estudos.

> Sempre tive a consciência de que uma boa descrição clínica dos casos desempenha papel predominante na medicina, especialmente em neurologia e psiquiatria. Infelizmente, a capacidade de escrever, tão comum nos grandes neurologistas e psiquiatras do século XX... praticamente se perdeu nos dias de hoje...(LURIA,2008,p.12)

A ND segue este mesmo pensamento ao acompanhar, longitudinalmente, os casos de sujeitos acometidos por patologias linguísticas, descrevendo as características dos fenômenos, observando as lacunas e dificuldades dos sujeitos e, principalmente, enfocando nos mecanismos utilizados nas reconstruções da linguagem.

Coudry (1988) apresentou uma prática de acompanhamento longitudinal, na qual, a partir de atividades contextualizadas, os sujeitos são estimulados a realizar atividades que possam estimulá-los a colocar a linguagem em funcionamento, usando os mais variados recursos, e, assim, o pesquisador pode

---

[2] Esta citação de Oliver Sacks pode ser encontrada no prefácio do livro *Um homem com o mundo estilhaçado* de autoria de A.R. Luria.

observar e descrever as características do caso e realizar intervenções que o auxilie em suas dificuldades.

Freud (1977) apresentou um aparelho de linguagem que funciona por meio de associações. Ele afirmou que a afasia é uma interrupção nas associações relacionadas à palavra, e faz uma comparação da afasia com a construção e aprendizado da linguagem na infância. Ele explica que ao adquirir a linguagem, na infância, por meio de associações da palavra em relação aos objetos, o aparelho de linguagem segue uma ordem hierárquica. Já nas afasias há uma desintegração da linguagem de forma aleatória, desse modo, pode haver problemas associativos em várias ordens. O que nos chama atenção, em especial, é o que ele nos apresentou a seguir:

> [...] a patologia das perturbações da linguagem não faz mais que repetir uma situação que se apresenta normalmente durante a aprendizagem de funções da linguagem [...] a única diferença está no facto de no aprender estarmos ligados à hierarquia existente dos centros que iniciaram a sua função em tempos diversos. (primeiro o sensorial acústico, depois o motor, mais adiante o visual e por fim o gráfico), ao passo que nos casos patológicos é chamado em auxílio em primeiro lugar o centro que permaneceu mais eficiente. (FREUD, 1977, p.29).

Freud afirmou que quando há desintegração no aparelho de linguagem, o centro associativo que se encontra menos eficiente e falho pode receber auxílio dos centros que estão mais eficientes. Esta ideia de funcionamento dinâmico mostra que novas associações e combinações são realizadas para que a linguagem se restabeleça. A ND também se apoia em teorias freudianas, ao realizar a prática avaliativa que aposta no sistema funcional e na neuroplasticidade cerebral. Com base nestes elementos, Coudry (1988) assegurou que os sujeitos, ao se depararem com situações adversas, conseguem driblar suas dificuldades, mediante a força criadora de que são dotados.

Então, ao buscar luz em antigas teorias como as colocadas por Luria, Jakobson e Freud, dentre outros que possam fundamentar sua prática, Coudry (1988) mostra que, há muito tempo, os distúrbios da linguagem já vinham sendo investigados e que trazem explicações e soluções para problemas que, hoje, se apresentam de forma latente nas avaliações de sujeitos com linguagem afetada.

2. A oralidade e a escrita nas afasias

Os estudos sobre a oralidade e a escrita, hoje, na maioria das vezes, não fazem sentido se não forem realizados numa perspectiva que faça referências às funções dessas práticas na sociedade contemporânea. São modalidades de linguagem que se misturam de forma natural na rotina do homem e que ocupam papeis importantes na língua.

Ao discorrer sobre algumas reflexões sobre o uso da língua, Marcuschi (2004) adota uma perspectiva que enfatiza a língua em funcionamento, considerando as ações do sujeito sobre a língua como fundamentais. Para esse autor, a fala e a escrita não devem ser analisadas somente de acordo com o uso das regras, das formas, e sim, a partir dos mecanismos que são usados para emitir sentido aos enunciados. Ele afirma que:

> (...) são os usos que fundam a língua e não o contrário, defende-se que falar ou escrever bem não é ser capaz de adequar-se às regras da língua, mas é usar adequadamente a língua para produzir um efeito de sentido pretendido numa dada situação. Portanto, é a intenção comunicativa que funda o uso da língua e não a morfologia ou a gramática. (...). (MARCUSCHI, 2004, P.9)

O autor afirma que, para ele, não importa saber como se pode chegar a um texto ideal, seguindo as regras, as formas, mas como construir um discurso significativo de acordo com as situações.

Marcuschi (2004) discorre sobre duas modalidades linguísticas: Fala e Escrita. Para tanto, ele relaciona, diferencia e define oralidade/letramento e fala/escrita dentro de uma perspectiva voltada para as práticas sociais ou letramentos. O letramento é conceituado por Marcuschi (2004) como "um processo de aprendizagem social e histórica da leitura e da escrita em contextos informais e para usos utilitários, por isso é um conjunto de práticas, ou seja, letramentos". Segundo esse autor:

> Até mesmo analfabetos, em sociedades com escrita, estão sob a influência do que contemporaneamente se convencionou chamar práticas de letramento, isto é, um tipo de processo histórico e social que não se confunde com a realidade representada pela alfabetização regular e institucional. (MARCUSCHI, 2004, p.19).

Ao caracterizar o homem e diferenciá-lo de outros animais, podemos dizer que o homem é um ser que fala, pois, desde o nascimento, esta é desenvolvida, naturalmente, nos primeiros anos de vida. A história da origem da fala remonta

milhões de anos e não há relatos sobre quando ou se pôde ser desenvolvida fora do convívio social, porém, sabe-se que a fala é carregada de características individuais, como já afirmava Saussure (1916, p.28): "nada existe, portanto, de coletivo na fala; suas manifestações são individuais e momentâneas. No caso, não há mais que a soma de casos particulares (...)". No entanto, acreditamos que a coletividade ou, ao menos, o contato com o outro é fator muito importante para que a fala seja desenvolvida, mas também sabemos que, ao produzir a fala, estão em jogo vários fatores como, aspectos físicos e psíquicos que dependem de particularidades de cada pessoa.

A fala, modalidade linguística de primeira ordem, é definida por Marcuschi (2004), como:

> (...) uma forma de produção textual discursiva para fins comunicativos na modalidade oral (situa-se no plano da oralidade, portanto), sem a necessidade de uma tecnologia além do aparato disponível pelo próprio ser humano. Caracteriza-se pelo uso da língua na sua forma de sons sistematicamente articulados e significativos, bem como os aspectos prosódicos, envolvendo, ainda, uma série de recursos expressivos de outra ordem, tal como a gestualidade, os movimentos do corpo e a mímica. (MARCUSCHI, 2004, P. 25).

Marcuschi (2004) afirma que a linguagem oral é produzida por meio dos sons e por elementos prosódicos, que são naturais da própria língua e, ainda, é complementada por vários recursos de outras ordens como gestos, expressões faciais, movimentos com o corpo e a mímica. O homem, ao utilizar a fala, lança mão de vários recursos para dar sentido ao que pretende dizer e demonstra, por meio de particularidades, sua subjetividade.

Acredita-se que em todas as sociedades têm ou tiveram uma tradição oral, no entanto, não se pode dizer a mesma coisa em relação à escrita. A fala está, cronologicamente, em primazia em relação à escrita, a história da linguagem oral está sempre à sua frente, mas este fato não a torna superior. Segundo Marcuschi (2004), a escrita pode ser implantada e adotada em determinada sociedade de uma forma tão marcante, podendo se sobressair em relação à oralidade. Esse autor define a escrita como:

> (...) um modo de produção textual-discursiva para fins comunicativos com certas especificidades materiais e se caracteriza por sua constituição gráfica, embora envolva também recursos de ordem pictórica e outros (situa-se no plano dos letramentos) Pode manifestar-se do ponto de vista de sua tecnologia, por unida-

> des alfabéticas (escrita alfabética), ideogramas (escrita ideográfica) ou unidades iconográficas, sendo que no geral não temos uma dessas escritas puras (...). (MARCUSCHI, 2014, P. 26).

A escrita tem conquistado lugar na sociedade atual, mesmo sendo criada pelo engenho humano muito depois do surgimento da fala, é praticamente impossível não estar envolvido em práticas com a escrita no cotidiano. Ela se tornou imprescindível para a sobrevivência na modernidade e está no trabalho, na escola, no dia a dia, na família, na vida burocrática, em atividades intelectuais e nos meios religiosos. O ato de escrever não é tão natural como o da oralidade e para aprender a escrever é necessário ir para a escola, ter o auxílio de um professor, ser apesentado ao mundo das regras gramaticais, no entanto, com a ampliação do uso da escrita na sociedade, todos acabaram, de certa forma, tendo que se adequar às novas regras. O uso da escrita foi se imbricando de tal forma com a oralidade que as pessoas começaram a transitar da fala para a escrita e vice versa de forma natural. Segundo Marcuschi (2004), a escrita utilizada, de forma geral, está desvinculada daquela adquirida na escola, baseada em regras e formas.

Com as práticas de letramento, que podem estar relacionadas à escrita, é possível que as pessoas possam conviver em sociedade superando as dificuldades, inicialmente impostas pelo uso da leitura e da escrita, antes privilégio de poucos. O sujeito letrado, mesmo sem ter sido alfabetizado, é capaz de identificar os produtos de um supermercado, observando mecanismos diversos como, por exemplo, conhecer qual produto deve-se levar de acordo com a cor, logomarca, tamanho e desenho das letras ou qual ônibus embarcar, observando os números, tamanho da palavra ou cores.

Com os estudos que determinaram as práticas de letramentos, a fala e a escrita deixaram de ser vistas somente de forma dicotômica e conceituadas a partir de códigos que supervalorizavam a regras gramaticais, a linguagem falada e escrita começou a ser observada com base no uso e funcionamento da língua e como unidades que se complementam. São modalidades linguísticas de ordens diferentes, mas que não possuem características que possam as considerar dicotômicas e sim complementares.

Considerando a fala e a escrita como modalidades linguísticas que permeiam o humano e considerando-as sob uma perspectiva das práticas de letramento, façamos deste texto, também, um lugar para discorrer sobre questões relacionadas a essas modalidades nas afasias.

O início dos estudos acerca das afasias é marcado pelo interesse em estudar

a oralidade, desse modo, a afasia há muito tempo, já vem sendo relacionada à oralidade em primazia. Ainda que, atualmente, muitos estudos linguísticos tenham mostrado que a linguagem oral e a linguagem escrita não são modalidades dicotômicas, e sim complementares, a Neurolinguística moderna insiste em deixar essa relação à margem de sua literatura e em realizar os estudos das afasias voltados apenas para a oralidade e considerando-a em sua modalidade metalinguística.

Refletindo sobre as patologias de linguagem, Santana (2002) chama atenção para os estudos realizados sobre a modalidade escrita nas afasias. A autora aponta para a prevalência de uma relação da afasia com a oralidade, na qual, a escrita é, na maioria das vezes, deixada fora desses estudos. Ela afirma que:

> (...) se a escrita também é um processo linguístico, significa que o termo "afasia" serviria tanto para designar alterações da linguagem oral quanto alterações da linguagem escrita. (SANTANA, 2002, P.17).

Segundo a autora, "quando se toma a linguagem como sinônimo de código ou como estrutura, vários fatos importantes afeitos a ela ficam excluídos" (Santana, 2002, p. 39). Nesse caso, a linguística não dá conta de descrever as várias faces do objeto linguístico. Para que as várias faces da linguagem possam ser consideradas dentro dos estudos linguísticos é necessário lançar mão de uma visão de língua e linguagem orientada de forma discursiva, levando em consideração o trabalho do sujeito e dos interlocutores.

A linguagem escrita deve ser tomada como prática social nas observações sobre a linguagem afásica. Há que considerar que a escrita só acontece por meio da subjetividade, de trabalho e de diálogos, pois ao escrever o sujeito sempre mantém uma relação dialógica com um interlocutor, ainda que seja com o próprio eu.

Ao observar a linguagem escrita nas afasias é imprescindível o olhar para o sujeito enquanto ser histórico que mantém relações com o mundo letrado desde o nascimento. Saber a trajetória dos sujeitos com a escrita antes e depois da afasia, investigar sobre o conceito de escrita para ele e como e para quê ele fazia uso da escrita. Usava a escrita por diversão? Usava no trabalho? Usava por necessidade ou por prazer e quais são os hábitos com a escrita depois da sequela? São perguntas que devem ser respondidas antes que um pesquisador ou terapeuta comece o trabalho com o sujeito. O uso da escrita não deve estar pautado nos códigos, mas sim, nos mecanismos que estão sendo usados para estabelecer sentidos. Assim como na linguagem falada, a produção da escrita

também pode ser afetada com a afasia e a escrita pode se tornar confusa, embaralhada, fragmentada e cheia de parafasias. Para dar sentido à escrita, busca-se o apoio de elementos de outras ordens ou não como a fala, a prosódia e a leitura e também de modalidades não linguísticas como gestos, pantomimas, expressões faciais, sendo assim, é preciso olhar sempre para o conjunto com o intuito de entender o único.

Santana (2002) enfatiza que "a escrita também é uma forma de diálogo entre o escritor e o leitor" e quando se escreve tem-se objetivos a serem alcançados. Pode-se escrever para lembrar-se de algo, essa escrita pode estar abreviada e fugir das formalidades, assim como, também, pode se escrever um bilhete para um amigo. Já no caso de uma escrita para um desconhecido, geralmente, busca-se uma escrita mais formal. O afásico pode, simplesmente, escrever para falar com alguém, ou seja, escrever o que gostaria de falar, mas nem sempre a escrita está preservada, podendo estar, também afetada. Desse modo, há um movimento que mescla fala escrita, leitura e outros processos alternativos que possibilitam o sujeito a chegar ao seu objetivo.

De acordo com as colocações de Santana (2002), esses fatores não são observados pelos pesquisadores e terapeutas que não utilizam uma perspectiva discursiva da linguagem e, sendo assim, existe uma tentativa de (re) alfabetizar os afásicos como se eles nunca o tivessem sido. |O afásico tem a linguagem alterada pela sequela, mas as suas capacidades de escrita e oralidade continuam existindo, sendo elas, principalmente, concebidas em meio a práticas sociais do mundo letrado.

O pesquisador ou terapeuta não deve agir como um professor, aquele que ensina, que alfabetiza, que ensina falar "corretamente", mas sim, um interlocutor, mediador que procura compreender o que está sendo dito por meio de vários processos que só existem pelo funcionamento flexível da língua e da linguagem.

3. Materiais e métodos

Para realizar este trabalho, acompanhamos um sujeito afásico, longitudinalmente, utilizando a prática avaliativa sugerida pela ND. A ND se caracteriza, principalmente, por realizar um trabalho que relaciona a prática avaliativa com a linguagem, acompanhamento longitudinal de sujeitos acometidos por patologias linguísticas e teorias que fundamentam e iluminam as análises dos dados.

A prática avaliativa utilizada no acompanhamento e estudo de caso se contrapõe aos modelos de avaliação utilizados pela Neurolinguística tradicional, que se pautam em testes psicométricos que idealizam uma divisão "estrita

entre o que é da ordem do normal e do patológico" Coudry (2010, p.24). Estes modelos não consideram, em suas avaliações, os processos alternativos de significação utilizados pelos falantes, desse modo, acabam fazendo diagnósticos equivocados e diminuindo as chances de uma reestruturação da linguagem.

Desse modo, acompanhamos um sujeito afásico durante três anos e nove meses, no Espaço de Convivência entre Afásicos e não Afásicos (ECOA), localizado na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Esse espaço faz parte do Laboratório de Pesquisa e Estudos Neurolinguísticos e é coordenado pela Prof.Drª. Nirvana Ferraz Santos Sampaio, também orientadora deste trabalho.

4. Conhecendo o sujeito OJ

O participante voluntário que foi acompanhado de forma longitudinal, possibilitando a realização da pesquisa e escrita da dissertação, é identificado como OJ. Estabelecemos referenciá-lo desta forma para garantir o sigilo de sua identidade. Trata-se de um homem de 35 anos, 1.80, casado, pai de uma menina de 12 anos, alfabetizado, inclusive possui o 1ºgrau incompleto, ou seja, estudou até a 5ª série. Reside em uma cidade próxima, com sua filha e esposa. A cidade está localizada a 182 km de Vitória da conquista, OJ faz uma pequena viagem de aproximadamente 2 horas e 45 minutos toda semana para participar das sessões de acompanhamento.

OJ é uma pessoa muito vaidosa, amigável, carismática e brincalhona, às vezes até mais se parece com um meninão. É também, explosivo e sabe reclamar sempre quando algo não lhe agrada, ficando nervoso, se mostrando bem teimoso e turrão em suas opiniões. De acordo com o relato de OJ, juntamente com sua família, ele, após ter ido a uma festa e ingerido uma quantidade alta de bebidas alcoólicas, chegou a sua casa, deitou-se normalmente e horas depois acordou se sentindo mal e sem conseguir falar ou levantar-se da cama. Sua esposa o socorreu chamando um médico em sua casa. O médico, ao chegar e examinar orientou-os para que o retirassem da cidade que mora e o trouxesse para Vitória da Conquista. Foi preciso ficar um tempo no hospital aguardando uma vaga na UTI. Todos os exames solicitados pela equipe médica foram realizados.

O episódio ocorreu no dia 08-05-2011. No laudo médico, emitido no dia que OJ recebeu alta, 11-05-2011, consta que ele sofreu um Acidente Vascular Cerebral isquêmico, (AVCi) e que apresentava quadro de disartria e hemiplegia à direita. Verificando outros exames posteriores, vimos que o (AVCi) aconteceu devido a uma obstrução completa da artéria carótida interna esquerda e há

diagnóstico de afasia de expressão.

O Acidente deixou sequelas como a hemiplegia e a afasia, desse modo, o sujeito não consegue exercer algumas das atividades que realizava antes. Ele exercia a profissão de motorista de caminhão no supermercado do pai, e agora não trabalha mais formalmente e está aposentado. No início do acompanhamento, em relatório redigido por sua esposa, consta que dentre as suas atividades preferidas estavam: Sair com os amigos, cuidar do carro, assistir jogos de futebol, e trabalhar. Com a limitação, ele agora não tem permissão médica para dirigir nem trabalhar. Sua vida mudou, está muito impaciente e nervoso e, além de não poder dirigir, também não pode exagerar na alimentação, sair à noite e ingerir bebidas alcoólicas. Tenta falar com os amigos, com muita dificuldade. A família estava procurando se comunicar com ele. De acordo com sua esposa: "Sempre perguntando o que ele quer. E tentando adivinhar suas palavras.".

OJ começou a ser acompanhado no dia 29 de Setembro de 2011. Este sujeito está sendo acompanhado por pesquisadoras do ECOA, longitudinalmente, há três anos, o que totaliza, aproximadamente, 50 sessões. Reunimo-nos com este afásico uma vez por semana para realizar seu acompanhamento.

5. O que nos mostrou a escrita e a oralidade de OJ.

A afasia é uma das sequelas deixadas pelo AVCi que acometeu o sujeito OJ. Esse sujeito teve sua linguagem oral comprometida e carregada de particularidades que terão possibilidades de reestruturação, com base no histórico de vida deste sujeito. A afasia aqui apresentada afetou drasticamente sua capacidade de expressar-se oralmente. A fala é fragmentada e reduzida, a dificuldade em articular as palavras faz com que venham outras em seus lugares, trazendo à tona as parafasias e estereotipias. Estas, por não serem compreendidas por seus interlocutores, são complementadas por meio da escrita, dos gestos, dos olhares, das expressões faciais, da entoação, dos desenhos e de muitas outras combinações que não podem ser descritas, por fazerem parte de uma linguagem que está sempre inacabada como afirma Franchi (1977), e, desse modo, sendo sempre moldada por quem a coloca em funcionamento.

Uma das marcas mais evidentes na linguagem do participante dessa pesquisa é a presença da construção verbalizada "Paquí". A repetição de segmentos sem significação, a estereotipia, também conhecidos como "não palavra", é uma das características da afasia do sujeito em questão. A construção que se apresenta sempre na linguagem oral, ocupando o lugar da palavra desejada, é sempre complementada com algum recurso linguístico, ou não, que se apresenta

como processo alternativo de significação como, por exemplo, o desenho, a escrita, o apontar para pessoas ou objetos.

Sessão realizada em 2012 – Aniversário sem presente
Legenda: Serão utilizadas as siglas OJ, para o sujeito da pesquisa e ILs para investigadora.

Contexto: Nesta ocasião, estávamos comemorando um aniversário no grupo e OJ, por esquecimento ou mesmo por um desentendimento de informações, não trouxe um presente para o aniversariante. Desse modo, questiona para ILs sobre o fato de não ter sido informado sobre o aniversário e fica zangado. Ele quer resolver a situação porque, para ele, aniversário sem presente não dá certo.

Dado 1: **Não, eu não sabia que ia ter aniversário**.
Dado 2: **Esse valor é suficiente?**

Quadro 1: Aniversário sem presente

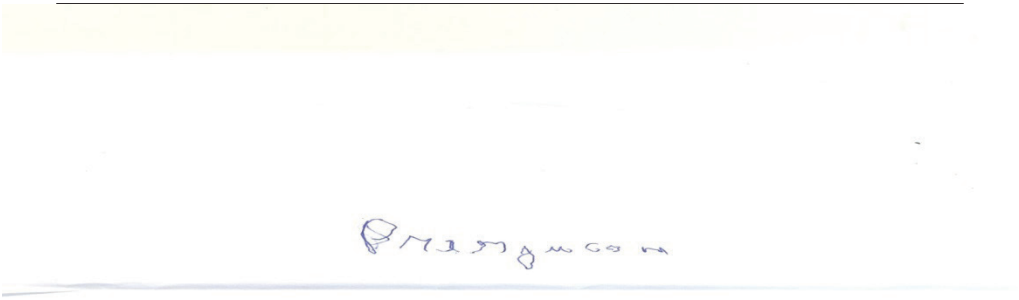
Turnos	**Sigla do locutor**	**Transcrição**	**Observação sobre as condições de produção de processos alternativos de produção não verbais**	**processo utilizado para expressar a linguagem**
Recorte...				
1º	Ils	Hoje tem o aniversário, OJ, temos festa!		Oralidade
2º	OJ	**O quê?**		Oralidade
3º	Ils	O aniversário lembra? Te falei na semana passada no último encontro.		Oralidade
4º	OJ	**Não! Não. Paqui? Nada**	**Balança a cabeça negando. Coloca a mão no peito.**	Oralidade e gesto

Recorte...				
5º	OJ	**Aqui ó. Tá bom?**	Balança a cabeça afirmando e sorrindo. Quer a confirmação de que estou entendendo.	Oralidade e gesto
6º	Ils	Para quê esse dinheiro, OJ?	Mostro o dinheiro para ele	
7º	OJ	**Paqui, paqui...ó**	Olhando e apontando para a aniversariante que acaba de chegar.	
8º	Ils	Você vai dar o dinheiro? Não, não se preocupe com isso. Outro dia você traz um presente, ela vai entender.		Oralidade
9º	OJ	**Nãão moça! Paquió, pa-quió.**	Me chama para ir lá fora e aponta para o papel	Oralidade e gesto
10º	Ils	Um momen-to. Você quer escrever!	Pega o papel e caneta e lhe entrego	Oralidade
11º	OJ		Escreve a palavra presente e aponta para o centro da cidade	Escrita e gesto
12º	Ils	AAh! Você quer que eu compre o presente?		Oralidade
13º	OJ	Isso! Isso! Tá bom.	Balança a cabeça afirmando.	Oralidade e gesto
14º	ILs e OJ	**PRE-SEN –TE**		Oralidade
Recorte...				

Podemos perceber, após visualização dos dados, que OJ utiliza vários mecanismos para alcançar a palavra desejada. Quando ILs, no primeiro turno, lhe fala sobre o aniversário, ele logo questiona sobre o fato de não ter sido avisado **"Não, não. Paquí? Nada"** e ao mesmo tempo coloca a mão sobre o peito reforçando que está falando sobre ele. Nesse momento, ele reclama seu

lugar e seus direitos no meio social. Em seguida, convida ILs para a o canto da sala e retira da carteira uma determinada quantia em dinheiro e mostra a ILs dizendo: "**Aquí ó. Tá bom"**. Utiliza o próprio corpo quando balança a cabeça afirmando e sorrindo, esperando uma resposta positiva, que foi compreendido. A investigadora pergunta para ele para quê é o dinheiro e ele imediatamente aponta para a aniversariante dizendo: "**Paqui, paquió**". ILs pergunta se ele vai dar o dinheiro como presente e ele a corrige: "**Nãão moça! Paquió, paquió"** e convida a pesquisadora para sair da sala. Lá fora, aponta para um papel e ela o compreende dizendo: "Ah! Você quer escrever!" OJ escreve então a palavra desejada e ,dessa forma, é compreendido, mesmo antes de terminar a palavra toda. Quando ILs o compreende ele responde: **"Isso! Isso! Tá bom."** OJ costuma se desenvolver bem oralmente com ajuda de um prompting[3], então, juntos eles realizam a palavra desejada que, no caso, era: PRESENTE. Esse sujeito, antes de ser acometido pela afasia, não tinha o hábito da leitura e nem da escrita, mas depois da sequela, percebemos que a leitura e a escrita têm sido utilizadas por ele em muitos momentos quando a oralidade falha. A escrita e a leitura dão pistas para que o prompting seja oferecido e ajuda OJ a reorganizar sua linguagem oral.

Figura: A escrita de OJ.



[3] Prompting é uma espécie de pista utilizada pelo pesquisador ou acompanhante para auxiliar ou estimular a continuidade dos diálogos estabelecidos com o sujeito que possui dificuldades linguísticas.

A escrita e a leitura de OJ também se encontram desorganizadas, como já discutimos anteriormente, a afasia é uma patologia da linguagem, então, não fica restrita somente à fala, mas também pode afetar a leitura e a escrita, que também são formas de se expressar. Os campos de linguagem vão se organizando de forma mútua e, no momento da falha, o sujeito busca o campo que se encontra mais eficiente para aquela situação.

Enfatizamos, também, a utilização da escrita para falar. O sujeito OJ começa escrever e quando consegue ser compreendido, este volta, imediatamente, para a fala, mesmo quando esta se encontra severamente limitada pela afasia.

Considerações finais

Como se vê, a linguagem pode ser expressa de múltiplas formas e, mesmo quando esta se encontra limitada em razão de uma afasia, como nesse caso, é possível, por meio de estratégias da própria língua, utilizar recursos como leitura, escrita, desenho, gestos, pantomimas e outros para inserir-se em situações comunicativas. É de suma importância uma visão linguística que leve em consideração o sujeito e, principalmente, suas estratégias para se fazer compreender, pois a partir dessas estratégias ele poderá, com ajuda do outro, reorganizar sua linguagem e manter-se na linguagem.

Referências

ABAURRE, M.B. e COUDRY,M.I.H. Em torno de sujeitos e olhares. In: *Estudos da Lingua(gem)*,v.6, n2.,1988, p. 171-191.

COUDRY, M.I.H**.** *Diário de Narciso: discurso e afasia: análise discursiva de interlocuções* com afásicos. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. Neurolinguística Discursiva: Afasia como Tradução. *Estudos da Lingua(gem)*. N.6, 2008, p. 67-96.

FRANCHI, C. Linguagem – Atividade Constitutiva. In: *Almanaque,* 5. São Paulo: Brasiliense, 1977, p. 9-27.

FREUD, S. *A interpretação das afasias.* Lisboa: Edições 70, 2003.

JAKOBSON, R. Dois aspectos da linguagem e dois tipos de afasia. In: _____. *Lingüística e comunicação*. São Paulo: Cultrix, 1965, p. 34-62.

LURIA, A.R. *Fundamentos de Neuropsicologia.* Rio de janeiro/ São Paulo: LTC – Livros Técnicos e Científicos Editora S.A., Ed. da Universidade de São Paulo, Trad. Juarez Aranha Ricardo, 1974.

LURIA, A, R. *O homem com um mundo estilhaçado*. Petrópolis: Vozes, 2008.

MARCUSCHI, L.A. *Da fala para a escrita*: Atividades de retextualização. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTANA, A.P**.** *Escrita e afasia: o lugar da escrita na afasiologia.* São Paulo: Plexus Editora, 2002.

SAUSSURE, F. *Curso de lingüística geral***.** 27 ed. Rio de Janeiro: Cultrix, 2000.

Recebido em 30 de setembro de 2016.
Aceito em 31 de outubro de 2016.

Ainda a questão: que gramática ensinar na escola?

Still the issue: what kind of grammar should teachers teach in the classroom?

Marcos Bispo dos Santos
Universidade do Estado da Bahia
mabispo@uneb.br

RESUMO:
Este artigo tem como objetivo refletir sobre os fundamentos epistemológicos das diversas posições acerca do ensino de gramática, de maneira a reunir bases teóricas e políticas para responder à questão "que gramática ensinar na escola"? A análise evidenciou que: i) o enfoque descritivo, por adotar uma concepção naturalista e cientificista da gramática, não apresenta respostas satisfatórias às questões que envolvem a padronização linguística; ii) as alternativas para a superação dos impasses decorrentes das limitações do paradigma descritivo se apresentam de duas formas: a) uma perspectiva que defende o ensino de língua orientado para o desenvolvimento de competências de leitura e escrita, em que o ensino de gramática perde especificidade; b) uma perspectiva que postula a especificidade e complementaridade do trabalho com o texto e com a gramática. Diante da constatação de que muitas práticas de leitura e escrita se estruturam em torno da língua padrão, conclui-se que a gramática a normativa, em função de sua importância sociopolítica, deve ser a principal referência nas práticas de ensino de língua portuguesa.

PALAVRAS-CHAVE: Gramática tradicional; Gramática descritiva; Ensino de gramática.

ABSTRACT:
This article aims to reflect on the epistemological basis of the various opinions on grammar teaching, in order to gather theoretical and political bases to answer the question "what kind of grammar should teachers teach in the classroom"? The analysis showed that: i) the descriptive approach, by adopting a naturalistic and scientificist conception of grammar, does not present satisfactory answers to the questions that involve linguistic standardization; ii) the alternatives for overcoming impasses due to the limitations of the descriptive paradigm come in two forms: (a) a perspective that

favors language teaching guided to the development of reading and writing skills, in which grammar teaching loses its specificity; b) a perspective that demands the specificity and complementarity of the activities with text and grammar. In view of the fact that many reading and writing practices are structured around the standard language, it is concluded that the normative grammar, due to its socio-political importance, should be the main reference in Portuguese language teaching practices.

KEYWORDS: Traditional grammar; Descriptive grammar; Grammar teaching.

Introdução

Nos últimos vinte e cinco anos, o ensino de gramática se tornou objeto de intensos debates nos cenários acadêmico e escolar brasileiros, opondo posicionamentos não apenas distintos mas também conflitantes acerca de sua pertinência nas aulas de língua portuguesa. Em geral, o processo dialético desses debates concentra-se na exposição de argumentos contrários ou favoráveis a determinadas concepções de gramática e suas finalidades, de onde se extraem sínteses ou conclusões parciais favoráveis a um dos lados da disputa. Com efeito, embora tais debates sejam fundamentais para aclarar os diversos ângulos dos problemas ligados ao ensino de gramática, as decisões sobre seu ensino e suas finalidades devem ultrapassar o nível estrito do debate dialético para constituir um componente das políticas educacionais.

Nesse sentido, é razoável pensar que os debates explicitam também uma vontade de poder dos debatedores (FOUCAULT, 1979), que pretendem determinar as concepções de gramática que devem orientar o currículo. De um lado, os defensores da tradição gramatical justificam sua relevância amparando-se na ampla e inegável importância das regras da chamada gramática normativa nas práticas sociais institucionalizadas em que se exige do sujeito o domínio da língua padrão. Além disso, alegam que seu domínio permitirá ao indivíduo o acesso a toda uma tradição cultural escrita conforme suas regras. Defendem, portanto, o ensino da gramática normativa tendo em vista a lógica de sua descrição interna e sua relevância sociocultural e política. Privar o indivíduo desse conteúdo da aprendizagem seria o mesmo que limitar sua cidadania.

Por outro lado, um conjunto plural de posições reunidas sob o rótulo da linguística, ou das ciências da linguagem, defende uma abordagem antinormativa no ensino de gramática, amparada no pressuposto de que a explicitação das regras naturais e intrínsecas da língua deve constituir o cerne do ensino. Assim, por uma questão de coerência, rejeita-se a gramática normativa como referên-

cia para o ensino e postula-se uma nova concepção de gramática entendida como mais adequada para a compreensão da natureza da língua: a descritiva. Diferentemente do enfoque normativo, a gramática descritiva não tem como objetivo fixar regras para o uso social da língua, mas visa à descrição das regras internas – não exatamente da língua compreendida em sua totalidade, como frequentemente se afirma, mas de determinados fenômenos de uma variedade – que estruturam o funcionamento linguístico. Uma conclusão imediata pode ser extraída dessas premissas: dada a heterogeneidade inerente a qualquer língua natural, o postulado de um ensino orientado por uma abordagem descritiva jamais poderá contar com um compêndio gramatical que contemple todas as variedades de uma língua.

A brevíssima exposição das linhas gerais que caracterizam os distintos polos do debate em torno do ensino da gramática, não obstante ratifique a importância desse objeto como conteúdo de ensino, suscita a formulação de algumas questões, sobretudo quando consideramos o fato de que a formação de professores de língua portuguesa nos cursos de Letras se dá com foco exclusivo nas teorias linguísticas, marcadamente descritivas, em detrimento da abordagem tradicional/normativa. Por que estudar gramática? Que gramática estudar/ensinar na escola? O estudo sistemático da gramática exerce papel relevante no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita? Como lidar com o pluralismo teórico da linguística diante da complexidade do ensino de língua/gramática? Como lidar com a diversidade linguística, tendo em vista o ensino da norma padrão ou da norma culta? Essas questões serão objetos de reflexão ao longo deste texto.

1. Ensino de gramática, ciência e senso comum

Muitos trabalhos têm sido escritos com o propósito de apresentar respostas para os problemas que atualmente envolvem o ensino de gramática. Contudo, em razão da inexistência de objetos e objetivos comuns, da diversidade de referências teóricas e metodológicas, aliados a uma perspectiva monodisciplinar e fragmentada de estudos da linguagem, torna-se urgente refletir sobre o impacto social dessas respostas. Seria ideal que tal reflexividade partisse dos próprios linguistas, porém não há exagero em afirmar que tem prevalecido um consenso ortodoxo nas discussões sobre a relação entre gramática, norma padrão, variação linguística e ensino. Bagno apresenta duas situações bem ilustrativas das dificuldades de diálogo entre ciência e sociedade nesse campo.

No primeiro caso, Bagno (2015) escreve sobre sua participação no 18º

Seminário de Estudos Linguísticos e Literários, na Universidade Federal de Rondônia. Da participação do público, o autor destacou duas perguntas feitas por professores após sua exposição, que, segundo ele, sintetizam questões que vem ouvindo pelo Brasil há cerca de 15 anos. São elas:

i) Existe uma maneira de se ensinar língua do ponto de vista linguístico sem o uso da gramática? Há alguma pesquisa em andamento nesse sentido?
ii) Ao longo de sua fala, o senhor atentou para o que é ensinado na escola. Sendo assim, o que deveria ser ensinado na escola? E o que deveria ser feito com a gramática tradicional?

Conforme diz o autor, não há diferenças no teor desses questionamentos sejam eles feitos por estudantes e/ou docentes de uma pequena cidade do interior da Amazônia, ou de universidades prestigiadas de São Paulo, Rio de Janeiro ou Minas Gerais.

Estamos diante de um cenário que aponta para a necessidade de uma postura reflexiva dos linguistas quanto à relevância de seus postulados em relação ao ensino. Ao invés de tratar os dados que atestam a incompreensão das propostas dos linguistas como um fato social relevante para a pesquisa sociológica e sociolinguística, Bagno (p. 268), dizendo-se perplexo, se pergunta: "Será mesmo verdade que nós, linguistas, estamos pregando no deserto?".

É possível que ele não tenha se dado conta de quão adequada está a metáfora para explicar alguns equívocos da sociolinguística como ciência aplicada. Sabe-se que um pregador não é alguém que se mostra disposto a dialogar com o contraditório. Ao contrário, trata-se de um sujeito dogmático que acredita possuir uma verdade inquestionável a ser divulgada de maneira impositiva. Assim, o pregador acredita piamente que, ao fazer chegar sua verdade aos ignorantes, leva-lhes também um benefício de valor inestimável.

A resposta que Bagno (p. 270) apresenta às perguntas demonstra bem a pertinência da analogia entre o linguista e pregador: "*Não é preciso mais fazer pesquisa nenhuma nesse sentido*, porque faz muito tempo já que dispomos de um grande volume de conclusões de pesquisas que provam, comprovam e recomprovam que *as práticas tradicionais de ensino de língua, sobretudo o chamado ensino de gramática, não tem mais razão de ser* [...]" (Grifos do autor).

De fato, há um número significativo de trabalhos que criticam a gramática normativa e seu ensino da escola. Todavia, se esses trabalhos não são capazes de provocar mudanças na forma como a sociedade trata a questão, o problema é necessariamente da sociedade? Sustentar a falta de necessidade de novas

pesquisas não seria assumir uma postura dogmática, absolutamente contrária aos princípios do conhecimento científico nas ciências sociais?

O segundo caso extraído das discussões de Bagno sobre o ensino de língua refere-se a uma pesquisa intitulada "Os conhecimentos linguísticos nos livros didáticos de língua portuguesa", em que analisou 24 coleções destinadas ao segmento de 5ª a 8ª série, equivalentes a 96 livros, aprovados para integrar o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), edição de 2008. Diante da conclusão de que, quando se trata dos conhecimentos linguísticos, as ciências são sobejamente desprezadas em favor da abordagem tradicional, juntamente com o que Bagno chamou de arcaica visão de sociedade subjacente à doutrina normativa, o autor procede à apresentação de explicações para o fenômeno identificado. Um levantamento sobre a formação dos autores das coleções analisadas aponta que boa parte deles possui graduação, mestrado e doutorado em algumas das maiores universidades brasileiras, onde se desenvolvem pesquisas de qualidade reconhecida internacionalmente. Diante disso, pergunta-se o autor: "*Por que, então, esse desprezo pela ciência linguística moderna que, sem dúvida, esteve presente na formação da maioria desses autores*?" (BAGNO, 2010, p. 48).

A primeira explicação para o problema encontrado aponta para os interesses comerciais das editoras que, conforme o autor, exercem pressão para que as grandes coleções não sofram grande mudança e, assim, economizar nos custos de produção e para que atendam às expectativas da grande maioria dos professores em relação aos conteúdos dos livros. Contribui para isso o fato de a escola ser, em grande parte, ideologicamente conservadora. Isso faz com que um livro didático de português que não traga seus "pontos de gramática" corra o risco de despertar desconfiança de pais e professores em geral. Nesse contexto, os editores que concorrem aos editais do Ministério da Educação, tendo em vista seus interesses capitalistas, colaboram com a manutenção de um círculo vicioso.

Refletindo sobre possíveis soluções para o problema encontrado e suas causas, o autor questiona se uma postura mais radical do PNLD, no sentido de aprovar apenas os livros considerados os melhores, seria um caminho viável para a superação do conservadorismo. Imediatamente, tal hipótese é abandonada diante da constatação de que tais livros não seriam utilizados pelos professores, que não teriam formação adequada para trabalhar com materiais muito inovadores. Assim, a solução estaria no equilíbrio entre as duas pontas do sistema e numa integração das duas: a avaliação de um lado e a formação de professores do outro.

A partir dos problemas identificados nas coleções, passando pelas causas apresentadas até a solução proposta, é possível tecer algumas considerações importantes para problematizar um pouco mais as relações entre a ciência linguística e a sociedade.

A pesquisa parte de pressupostos definitivamente estabelecidos como verdades sobre a natureza dos conhecimentos linguísticos nas coleções analisadas e sobre as razões de seu prestígio na sociedade. Nesse sentido, contribui para a dogmatização da ciência, uma vez que não se considera a possibilidade de que, dos fatos sociais, possam emergir problemas que demandem a necessidade de revisão de seus princípios teórico-metodológicos. Em outras palavras, prevalece o ideal positivista segundo o qual a ciência deve orientar a vida social, mesmo que isso se dê ao custo do apagamento das representações e valores dos atores sociais.

Para ajustar a explicação das causas dos problemas apontados nos livros didáticos à teoria crítica que fundamenta a pesquisa, o autor parece inverter a relação causa-consequência quando afirma que, movidos por interesses capitalistas, os grupos editoriais que publicam as coleções de livros didáticos coagem os autores a não serem muito inovadores, sob o argumento de que não estão dispostos a aumentar os custos de produção. Não seria mais coerente pensar que as editoras só não mudam porque a sociedade em geral, aí incluída a escola, já tem crenças e expectativas muito bem definidas acerca do que esperam encontrar nos livros didáticos? Se fosse do interesse social que houvesse modificação na forma como os conhecimentos linguísticos são compreendidos ou como devem funcionar nas práticas sociais, obviamente as editoras não estariam na contramão dos interesses da sociedade, sob pena, aí sim, de contabilizar prejuízos.

A pesquisa de Bagno restringe-se à análise do livro didático para discutir as razões que fazem com que os autores dos livros, mesmo formados em algumas das maiores universidades com notório desenvolvimento de pesquisas científicas, desconsiderem as propostas da ciência linguística. A pesquisa não deveria contar com métodos de coleta de dados que buscassem as explicações dos próprios professores ao invés de atribuir suas ações à mera submissão aos interesses comerciais das editoras? De igual modo, não seria necessário, em lugar da afirmação categórica de que os professores não teriam formação adequada para trabalhar com livros que trouxessem as contribuições da linguística moderna, ouvi-los para conhecer suas crenças e se eles realmente atribuem sua forma de atuação a uma formação precária? Essas questões põem em evidência a necessidade de se refletir acerca da forma como se faz pesquisa sobre o ensino de língua portuguesa e sobre a pertinência de se adotarem enfoques qualitativos,

nos quais as interpretações dos atores sociais são extremamente relevantes não apenas para as conclusões dos estudos, mas para sua própria concepção.

Por outro lado, a solução apresentada para o problema – integração entre rigor na avaliação dos livros didáticos e melhora na qualidade da formação dos professores – pode ser vista com uma faca de dois gumes, uma vez que permite a formulação de críticas ao papel da universidade como instituição formadora de professores e também como avaliadora dos livros didáticos. Contudo, fica em aberto ainda o entendimento das razões que levam os autores dos livros didáticos a desprestigiar as contribuições da linguística ao ensino de língua portuguesa. Ou seja, a solução proposta pressupõe que os autores possuem as competências necessárias para realizar a transposição didática dos conceitos, teorias e métodos científicos ao ensino de língua na educação básica; que os professores universitários que compõem o quadro de avaliadores do PNLD possuem as mesmas competências e que estão de acordo quanto a quais saberes científicos devem fundamentar o ensino; e, ainda, que os conceitos, teorias e métodos da linguística moderna já se apresentam no estágio de desenvolvimento adequado para substituir a abordagem tradicional na prática pedagógica de ensino de língua. Mais uma vez, coloca-se em evidência a necessidade de um enfoque qualitativo nas pesquisas envolvendo o ensino, para verificar todos esses fatores.

A dogmatização da ciência – a concepção de ciência que vê nesta o aparelho privilegiado de representação do mundo, que desconsidera qualquer outra forma de explicação da realidade produzida sem o recurso aos métodos científicos (SANTOS, 1989) – tem como uma de suas consequências a ruptura entre o senso comum e os conhecimentos científicos. Diferentemente do que ocorre nas ciências naturais, levar a termo tal ruptura nas ciências sociais é uma tarefa muito difícil por dois motivos principais:

> Por um lado, porque as ciências sociais têm por objeto real um objeto que fala, que usa a mesma linguagem de base de que se socorre a ciência e que tem uma opinião e julga conhecer o que a ciência se propõe a conhecer. [...] Por outro lado, porque o próprio cientista social sucumbe facilmente à sociologia espontânea, confundindo os resultados de investigação com opiniões resultantes de sua familiaridade com o universo social. (SANTOS, 1989, p. 31, 32)

Na esteira dessa compreensão, a linguagem, como prática social, não pode ser encarada como mero objeto de estudo científico, tampouco os linguistas podem ser considerados os únicos autorizados a falar sobre a língua ou seu

ensino, como se fossem os porta-vozes da verdade acerca dela (RAJAGOPALAN, 2013). As explicações ad hoc apresentadas para justificar as incertezas e inseguranças dos professores quanto às relações entre linguística e gramática (primeira situação) e o desprestígio da ciência linguística nos livros didáticos de língua portuguesa (segunda situação) podem ser interpretadas como sinais de que a relevância social das pesquisas em linguística precisa ser avaliada.

Faraco (2008) ressalta que as relações entre ciência e senso comum não sofrem alterações substanciais mesmo com a presença dos linguistas nos debates sobre o ensino, nos processos de elaboração de diretrizes e propostas curriculares, seja na esfera federal, estadual ou municipal, e nas comissões avaliadoras do PNLD. Isso significa que, da formação inicial dos professores à definição de propostas curriculares, passando pela produção e avaliação dos materiais didáticos, os linguistas têm ampliado sua participação nos diversos espaços em que são decididos os rumos da educação. Logo, parece soar simplista o argumento de que as elites têm simplesmente feito prevalecer sua ideologia capitalista à revelia dos interesses da sociedade.

A suspeição sobre a validade desse argumento aumenta ainda mais quando se lê a afirmação de Mattos e Silva (2005, p. 86) de que "a massa de professores partilha dialeto semelhante com a maioria dos alunos [...]". Como explicar o fato de que professores que não têm o domínio do padrão normativo continuem a defender sua centralidade no ensino? A resposta para essa questão aponta para a necessidade de um olhar que não escamoteie a complexidade que caracteriza a forma como se produzem e reproduzem as representações sociais sobre a língua e seu ensino. Faraco (2008, p. 191) aventa conjecturas que poderiam indicar uma postura reflexiva dos linguistas, quando enuncia: "Nós, linguistas, temos de reconhecer que, em geral, temos tido pouco sucesso nas nossas relações com a escola. Talvez isso seja consequência de não termos tido sucesso nas nossas relações com a sociedade em geral". Contudo, tal reconhecimento não significa que haja qualquer intenção de se abandonar a postura dogmática da ciência linguística.

2. Gramática tradicional e tradições gramaticais inventadas

A forma como o discurso científico apresenta a gramática tradicional e como critica seus fundamentos e sua finalidade tem conseguido, pelo menos no âmbito acadêmico, se impor como verdade quase inquestionável. Contudo, tais avaliações têm-se pautado em um escamoteamento ou simplificação da história da gramática tradicional e na desconsideração de suas bases epistemológicas,

que é preciso explicitar, sobretudo, quando se pensa em questões relativas ao ensino de língua.

Não será possível neste texto traçar um percurso histórico que faça justiça à importância e ao legado da gramática tradicional, mas podemos ter uma ideia aproximada dos problemas a partir das acepções que o conceito de tradição adquire na crítica da linguística, pois, conforme observa Hobsbawm, "Muitas 'tradições' que parecem ou são consideradas antigas são bastante recentes, quando não são inventadas" (2012, p. 7). O conceito de tradição inventada designa

> [...] um conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras tácitas ou abertamente aceitas; tais práticas, de natureza ritual ou simbólica, visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente, uma continuidade em relação ao passado. Aliás, sempre que possível, tenta-se estabelecer continuidade com um passado histórico apropriado. (HOBSBAWM, 2012, p. 8).

Etimologicamente, tradição representa a transmissão da herança cultural ou legado de crenças e técnicas de uma geração a outra. Nesse sentido, o qualificativo "tradicional" costuma receber uma conotação positiva, sobretudo enquanto o contexto social valoriza a tradição.

Quando se trata da chamada gramática tradicional, é fundamental frisar que o qualificativo só passou a fazer sentido após o surgimento de novas perspectivas de estudos desenvolvidos no âmbito da abordagem científica da linguística. Tradicional, então, passou a representar o estado pré-científico dos estudos gramaticais. A ideia de progresso aplicada à ciência implica que o conhecimento científico deve desenvolver-se no sentido de uma verdade e uma racionalidade cada vez maiores. Como diz Machado (2007, p. 29),

> Quando a ciência afirma uma proposição como verdadeira ela lhe confere uma validade retroativa. A verdade científica elimina o falso. [...] É, portanto, a imposição de critérios próprios da ordem científica à história da ciência que é responsável pela distinção absoluta entre o verdadeiro e o falso na ordem histórica [...].

Assim, a linguística não podia se instituir como ciência que postula as verdades acerca da linguagem em coexistência com outra abordagem pré-científica representada pela gramática tradicional. O falso deveria ser substituído pelo verdadeiro. É necessário, então, inventar uma nova tradição.

Ao contrário do que se supunha inicialmente, o desprestígio acadêmico da gramática tradicional não resultou, *ipso facto*, em seu desprestígio social.

Desde então, a ciência tem intensificado sua ofensiva em relação ao prestígio que a gramática ainda preserva, não apenas por meio da redefinição do próprio conceito de gramática como também através da reconstituição de aspectos de sua história, com base nos princípios científicos que ela mesma estabeleceu. O objetivo desta seção é separar a história factual da tradição gramatical clássica de uma hermenêutica de sua história forjada a partir da hegemonia da ciência.

2.1 A tradição gramatical clássica

A história da gramática tradicional tem sido apresentada como uma continuidade dos estudos que se iniciaram na Grécia Antiga. Se questionarmos essa forma de conceber a história, como faz Foucault, para quem a história é feita de descontinuidades, seremos conduzidos a pensar que não existe apenas uma tradição gramatical, mas várias, uma vez que a gramática é o resultado de milênios de desenvolvimento nos quais diversas contribuições foram sendo incorporadas ao *corpus*. Desse modo, aquilo que aparece nos compêndios gramaticais como uma unidade é, na verdade, a síntese de milênios de reflexões sobre a linguagem como teoria e prática de descrição e ensino de língua.

Na classificação aristotélica das ciências, a gramática seria uma *técnhe*, ou seja, uma arte, em que saber e saber fazer se ligam de modo inseparável. Tratava-se de um saber prático, diferente do saber produzido pelas ciências especulativas, cujo fim era o saber puro e desinteressado. Conforme observa Robins (2004, p. 10),

> Que o desenvolvimento e o uso da escrita constituem a pedra angular da erudição linguística na Grécia é atestado pela história da palavra *grammatikós*. Até a época de Platão e Aristóteles, inclusive, o vocábulo significava simplesmente aquele que entendia o uso das letras, *grámmata*, e que podia ler e escrever; *técnhe grammatiké* era a arte de ler e escrever. [...] O termo *grammatiké* significava, de início apenas a compreensão das letras; o que hoje se considera como investigação linguística estava compreendido sob o título genérico de *philosophía*, que cobria então um campo muito mais amplo do que a "filosofia" de hoje, pois abrangia virtualmente todos os setores do conhecimento humano.

As reflexões iniciais sobre a linguagem realizadas pelos filósofos estavam comprometidas, do lado de Platão, de Aristóteles e dos estoicos com questões lógicas e metafísicas, mas outra motivação impulsionou as investigações dos antigos: o estudo do estilo literário. Os alexandrinos, com o objetivo de descrever a língua grega em que foram escritos os poemas de Homero, desenvolveram

estudos gramaticais visando à preservação do grego clássico da corrupção. Esses estudos não tinham objetivos imediatamente pedagógicos, antes, serviam de auxiliar aos estudos de natureza filológica e à crítica literária. Dessa tradição, herdou-se a predileção pelo texto literário como exemplo de uso da língua, que mais tarde influenciaria toda a tradição gramatical voltada para fins pedagógicos.

A primeira abordagem gramatical voltada especificamente para objetivos pedagógicos foi a *Técnhe Grammatiké*, de Dionísio da Trácia, a qual, da definição à divisão de suas partes, evidencia seu caráter de saber prático:

> A gramática é o conhecimento prático do uso linguístico comum a poetas e prosadores e propõe sua divisão em seis partes: primeira, leitura em voz alta, com a devida atenção à prosódia; segunda, explicação das expressões literárias; terceira, preparo de notas sobre fraseologia e temática; quarta, descobrimento das etimologias; quinta, determinação das regularidades analógicas; sexta, crítica das composições literárias, que é a parte mais nobre da gramática. (ROBINS, 2004, p. 24, 25)

A obra de Dionísio apresenta a gramática em seu sentido amplo, contemplando a relação entre oralidade, escrita, leitura e texto, conforme os valores socioculturais cultivados à época na sociedade grega. Ainda que seja possível, a partir dos conhecimentos que temos hoje, criticar a superioridade da escrita, a que a fala deveria imitar, e a primazia do texto literário, não se pode negar que todos esses elementos, que hoje desejamos ver articulados nas aulas de língua portuguesa, estavam presentes no processo de ensino de linguagem praticado pelos antigos. Quem hoje diria que a leitura em voz alta, primeira parte da gramática de Dionísio, seria estudar gramática? Como explicar que aquilo que a literatura não constituía uma disciplina à parte, mas era estudada nas aulas de gramática, sendo, inclusive, sua parte mais nobre?

Na Idade Média, o "currículo" europeu agrupava as chamadas *artes liberais* (gramática, retórica e dialética) no *Trivium*, ao lado do *Quadrivium*, formado pelas disciplinas aritmética, geometria, astronomia e música. O fato de existir uma área ocupada exclusivamente por disciplinas voltadas para o conhecimento da linguagem como um saber prático revela a importância que se atribuía a esses saberes. A gramática voltava-se para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. O gramático devia ensinar aos meninos a *enarratio auctorum*, ou seja, a explicação dos autores clássicos. Linha por linha, a obra era dissecada do ponto de vista gramatical e também histórico, filológico, jurídico e científico.

A segunda parte da educação consistia em trabalhar com a técnica da retórica durante uns quatro ou seis anos. Aprender as regras e procedimentos do discurso. Segundo os autores do século IV, os *Rethores latini minores*, era necessário saber inventar temas, lugares comuns – os *topoi* –, construir um discurso – a *dispositio* –, um exórdio, uma peroração, e explicitar tudo através da palavra – a *elocutio* – e do gesto – a *actio*. Através dos conhecimentos de textos antigos, os estudantes aprendiam a dar forma ao discurso, a utilizar os *exempla* aí encontrados. Treinavam fazendo elogios de grandes personagens, descrevendo monumentos, discutindo questões morais. Nesses exercícios, os alunos utilizavam toda sua erudição e também a arte da discussão, a dialética.

O centro de gravidade das relações entre gramática, retórica e dialética repousava na filosofia, na medida em que as três disciplinas visavam a um fim moral, a uma ética do comportamento em sociedade. Todo o conjunto preceptivo de saberes oferecido por elas representa, para além de sua função informativa básica, o substrato racional e ideológico de que se espera munir o cidadão para usufruto do bem. O conhecimento objetivo proposto pelas disciplinas humanísticas do *Trivium* funcionava como um elevado sistema de princípios reguladores da linguagem e da conduta, entendidos de forma coesa pelos antigos.

A influência do *Trivium* no modelo educacional europeu sobreviveu ao processo de gramatização das línguas vernáculas, que se inspirou na tradição clássica e, não sem transformações, perdurou até o século XIX, quando a ciência moderna se estabeleceu como regime de verdade hegemônico, especialmente no domínio acadêmico. O surgimento de um novo paradigma discursivo, instituído pela ciência moderna, que aspirava a alcançar a natureza das coisas, excluirá do enunciado as pessoas do enunciador e do enunciatário e vai referendar os mecanismos veredictórios do discurso na impessoalidade.

Uma importante consequência da influência desse novo paradigma no ensino foi a erosão do *Trivium*, começando pela retórica. Afinal, se o mundo deveria ser regido pela verdade científica, qual seria a necessidade da retórica, comprometida com a verdade que se constrói por meio do discurso imbuído do objetivo de persuadir? À exclusão da retórica, seguiu-se a da dialética, bastante identificada com a primeira, restando do antigo sistema apenas a gramática. Finalmente, em observância ao princípio da fragmentação do saber em campos disciplinares delimitados conforme a especificidade dos objetos, a literatura separou-se da gramática, passando a constituir uma disciplina à parte e, como que para recompor a tríade perdida, criou-se a disciplina redação. Assim, seguindo a lógica da demarcação dos campos e da especialização dos saberes, gramática, literatura e redação passaram a constituir disciplinas autônomas.

Desvinculada da literatura e da redação, a gramática restringiu-se ao estudo de regras, classificações e nomenclaturas, tendo o período como seu limite máximo de descrição.

2.2 Tradição gramatical moderna e tradição gramatical científica

Da tradição clássica, o que se transferiu de geração em geração até o século XIX foi a ideia de gramática como um saber prático e holístico. A partir daí, inventa-se uma nova tradição decorrente do esfacelamento do sistema clássico, em virtude da hegemonia do paradigma cientificista, que fragmentou e isolou a gramática. Compreender a existência dessas duas tradições e suas características é fundamental para que se determine qual delas é o alvo das críticas que hoje se faz à gramática tradicional. Em geral, as críticas se referem à tradição de modo genérico, obliterando o processo histórico que deu origem aos problemas. Assim, imputar à tradição clássica problemas que só surgiram em consequência do triunfo da racionalidade científica moderna reflete uma interpretação equivocada da história. Quando a crítica incide sobre a concepção de língua, a adequação e pertinência das categorias e dos conceitos empregados na descrição e a primazia da escrita sobre a fala, refere-se à tradição clássica. Por outro lado, quando dirigida ao caráter descontextualizado e fragmentado do ensino, à ênfase em atividades de taxonomia e nomenclatura gramatical e ao período como unidade máxima de estudo da língua, a crítica se refere à tradição moderna. Verifica-se, então, que as críticas às duas tradições devem referir-se a aspectos diferentes: aos teóricos, quando dirigidas à clássica e aos práticos, quando relativas à moderna. Ou seja, a ruptura científica instaurou a dupla tradição sobre a cisão entre teoria e prática.

As alternativas para a superação dos problemas que envolvem o ensino de gramática, a partir da tradição moderna, são variadas. A perspectiva que propõe a substituição do ensino de gramática pela prática de análise linguística (GERALDI, 2003; MENDONÇA, 2006) orienta-se pelo objetivo de propor uma visão holística do ensino de língua, integrando a prática de análise linguística às práticas de leitura e produção textual. Nesse modelo, não há prioridade dos saberes gramaticais científicos em relação aos tradicionais, mas ambos podem ser complementares na prática de análise linguística. Na Tabela 1, Mendonça apresenta uma síntese das diferenças entre essa proposta e o ensino de gramática.

Tabela 1 – Diferenças entre ensino de gramática e análise linguística

ENSINO DE GRAMÁTICA	PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA
• Concepção de língua como sistema, estrutura inflexível e invariável.	• Concepção de língua como ação interlocutiva situada, sujeita à interferência dos falantes
• Fragmentação entre os eixos de ensino: as aulas de gramática não se relacionam necessariamente com as de leitura e produção textual.	• Integração entre os eixos de ensino: a AL é ferramenta para a leitura e a produção de textos.
• Metodologia transmissiva, baseada na exposição dedutiva (do geral para o particular, isto é, das regras para o exemplo) + treinamento.	• Metodologia reflexiva, baseada na indução (observação dos casos particulares para a conclusão das regularidades/regras).
• Privilégio das habilidades metalinguísticas.	• Trabalho paralelo com habilidades metalinguísticas e epilinguísticas.
• Ênfase nos conteúdos gramaticais como objetos de ensino, abordados isoladamente e em sequência mais ou menos fixa.	• Ênfase nos usos com objetos de ensino (habilidades de leitura e escrita), que remetem a vários outros objetos de ensino (estruturais, textuais, discursivos, normativos), apresentados e retomados sempre que necessário.
• Centralidade da norma-padrão.	• Centralidade dos efeitos de sentido.
• Ausência de relação com as especificidades dos gêneros, uma vez que a análise é mais de cunho estrutural e, quando normativa, desconsidera o funcionamento desses gêneros nos contextos de interação verbal.	• Fusão com o trabalho com os gêneros, na medida em que contempla justamente a intersecção das condições de produção dos textos e as escolhas linguísticas.
• Unidades privilegiadas: a palavra, a frase e o período.	• Unidade privilegiada: o texto
• Preferência pelos exercícios estruturais, de identificação e classificação de unidades/funções morfossintáticas e correção.	• Preferência por questões abertas e atividades de pesquisa, que exigem comparação e reflexão sobre adequação e efeitos de sentido.

Fonte: Mendonça (2006, p. 207)

Na tabela, fica evidente a identificação entre ensino de gramática e tradição gramatical moderna. Todos os aspectos que a caracterizam, do ponto de vista teórico e prático, são consequências do declínio da influência da tradição clássica em virtude do triunfo do paradigma positivista. Por outro lado, na prática de análise linguística, a definição do texto como unidade de ensino, em função do qual todos os aspectos linguísticos são estudados, passa a impressão de que todos os aspectos que estruturam o funcionamento da língua precisam necessariamente de uma abordagem textual, o que é bastante discutível. O estudo das regras ortográficas e da estrutura mórfica das palavras, por exemplo, não exigem,

necessariamente, o recurso ao texto. Claro que seu funcionamento pragmático deverá ser estudado de maneira contextualizada, mas não necessariamente no texto. Outro exemplo: o estudo da estrutura sintática das orações, importante para a construção do período e para o emprego correto dos sinais de pontuação, pode-se dar de maneira independente do texto em sua totalidade. Não se nega, evidentemente, que esse processo envolve a análise de relações entre períodos dentro de um parágrafo, mas não o texto em sua totalidade.

A comparação confunde, ainda, a gramática como um manual descritivo e expositivo com sua metodologia de ensino. Assim, a caracterização do ensino de gramática apresenta uma metodologia voltada para o tratamento prioritário da norma padrão codificada em gramáticas normativas. Na tabela, o contraponto desse aspecto é a centralidade dos efeitos de sentido. Desse modo, a prática de análise linguística é apresentada como uma alternativa metodológica ao ensino de gramática da tradição moderna, mas não aborda o problema das escolhas teóricas que fundamentarão as descrições gramaticais que que se propõe a realizar.

Outra perspectiva de estudos gramaticais que busca responder ao problema da tradição moderna é a da ciência aplicada transpositiva, aquela que propõe a transferência direta dos conceitos e métodos científicos ao ensino. Essa é a perspectiva que reúne o maior número de defensores entre os linguistas e reflete o pluralismo teórico-metodológico que caracteriza as ciências da linguagem, de onde podem sair propostas díspares e até mesmo conflitantes para os problemas relativos ao ensino. Apesar dessa diversidade conceitual e operacional, há um consenso geral acerca da concepção de gramática que deve orientar as pesquisas e discussões científicas:

> Entendo aqui gramática como a explicitação do conjunto de regras e princípios em que se estruturam as línguas, permitindo o seu funcionamento, e que fazem parte do saber linguístico de qualquer ser humano normal que a utiliza nos variados processos de comunicação verbal sob a forma de uma língua particular, portadora de propriedades específicas. (MATTOS e SILVA, 2004, p. 79)

Essa definição mostra-se aberta o suficiente para sustentar diferentes posições epistemológicas, ou seja, é possível atribuir o fundamento de tais regras a fatores sociais ou biológicos. De qualquer forma, prevalece na definição a ênfase no caráter intrinsecamente linguístico, portanto, intrassistêmico das regras da gramática. Chomsky, atento às dificuldades que as variações estilísticas e dialetais podem causar ao estudo da gramática, como pressuposto da investigação científica em linguística, que se imagine uma comunidade ideal de

fala em que o conhecimento da língua seja representado de maneira uniforme na mente de cada um de seus membros, correspondendo à gramática da língua. A essa gramática ele opõe a gramática do linguista:

> Devemos distinguir cuidadosamente gramática, enquanto estrutura mental postulada, da gramática do linguista, uma teoria explicitamente estruturada que visa exprimir de forma precisa as regras e princípios da gramática existente na mente do falante-ouvinte ideal. A gramática do linguista é uma teoria científica, correta na medida em que corresponde à gramática internamente representada. [...] É comum empregar o termo "gramática" com ambiguidade sistemática, de modo que o contexto determine se estamos nos referindo à gramática internalizada ou à teoria do linguista. (CHOMSKY, 1981, p. 166).

Pelas definições apresentadas, percebe-se que a ciência se apropria do conceito de gramática, delimitando radicalmente seu escopo para adequá-lo à normatividade da ciência moderna. A partir de então, a polissemia em torno do conceito só aumentou, o que demandou investimento em precisão conceitual. A gramática tradicional passou a ser chamada também de gramática normativa ou prescritiva, e, dessa forma, sofreu mais uma mutilação: foi alijada de sua face prática e reduzida a um compêndio de regras produzidas por um aparato descritivo equivocado e pré-científico. Na esteira do gerativismo de Chomsky, a linguística, em geral, acolheu os conceitos de gramática internalizada, que corresponde à competência linguística inata do falante-ouvinte, e o de gramática descritiva, uma teoria científica cuja finalidade é descrever a gramática internalizada tal como ela é, ou seja, com o objetivo de explicitar suas regras próprias de estruturação interna. Apenas diante desse quadro polissêmico, passou a fazer sentido a pergunta: que gramática ensinar na escola?

Como a gramática internalizada não é algo que se possa ensinar ao falante, surge no âmbito do gerativismo outro conceito fundamental para a linguística descritiva contemporânea, o de (a)gramaticalidade. Segundo Chomsky, um falante nativo de uma língua jamais produzirá sentenças agramaticais, ou seja, que não estejam de acordo com as regras internas de funcionamento da gramática da língua. Sendo assim, um estudo descritivo dessa gramática jamais poderá classificar qualquer uso como "errado", uma vez que não é possível ao falante de uma língua produzir sentenças que estejam em desacordo com as regras da gramática internalizada. O conceito de (a)gramaticalidade opõe frontalmente as gramáticas descritiva e normativa em torno de questões axiológicas, uma vez que esta, dado seu papel no processo social de regulamentação linguística,

estabelece regras baseadas na oposição entre o certo e o errado. Logo, afirmação de que não há "erro de português", por exemplo, só faz sentido no âmbito da gramática descritiva.

A resposta à pergunta "que gramática ensinar na escola" tem motivado a produção de diversos trabalhos por parte dos linguistas, os quais, situados em diferentes perspectivas de abordagem da língua, buscam apresentar respostas ao problema, orientados pela concepção de ciência aplicada que visa a transferir o modelo descritivo de estudos gramaticais ao ensino. Nesse sentido, considerando que, como diz Chomsky, a gramática descritiva é uma teoria científica formulada pelos linguistas para estudar a gramática internalizada, seria essa a abordagem a ser adotada pela escola, tendo em vista seus objetivos de socialização? Independentemente da resposta, o fato é que, com a gramática descritiva, a ciência inventa uma nova tradição de estudos gramaticais.

O estudo descritivo da gramática exige a elaboração de um aparato conceitual que diverge daquele utilizado na gramática normativa em vários aspectos. Por essa razão, o dispositivo teórico da gramática tradicional tem recebido várias críticas dos linguistas. Muitas dessas críticas se devem ao fato de que vários fenômenos da gramática internalizada, objeto de investigação dos linguistas, estão fora do escopo da língua descrita e normatizada na gramática tradicional. Como saber científico de natureza especulativa, logo, desinteressado, a abordagem descritiva propõe que o ensino de gramática seja equiparado ao de disciplinas como a física, a química, a biologia ou a geografia. Seus defensores postulam que o estudo de gramática não apresenta qualquer contribuição para o desenvolvimento de habilidades de leitura e a escrita. Essa abordagem se caracteriza pela rejeição à tradição clássica por considerá-la como um estágio pré-científico dos estudos gramaticais. Perini (2010) assinala que a gramática não estuda todo o fenômeno da linguagem, mas um de seus componentes básicos, que é sua estrutura formal e semântica. Nesse sentido, embora admita a importância do conhecimento da norma padrão, entende que o estudo da gramática não é uma condição para tal aprendizagem.

> Nenhum linguista questiona a necessidade de se adquirir competências em português padrão, aquela língua escrita que é tão diferente da que realmente se fala. A questão é se estudar gramática é o caminho para se adquirir essa competência. E toda a evidência indica que não é. Não vou desenvolver aqui esse ponto que já foi suficientemente argumentado em trabalhos de autores que vão de linguistas profissionais como Sírio Possenti a escritores como Luiz Fernando Veríssimo: saber gramática não é condição para o bom uso da língua padrão, nem o estudo da gramática é o caminho para chegar lá. (PERINI, 2010, p. 35)

O linguista faz algumas afirmações categóricas que carecem de investigação sistemática ou que podem ser facilmente questionadas. Há estudos que comprovem a inutilidade do conhecimento gramatical para o desenvolvimento de competências em português padrão? A concepção de Possenti (1996), citada pelo autor e desenvolvida por Rocha (2007), que propõe o estudo da norma padrão sem o ensino de gramática normativa, só faz algum sentido se a concepção de gramática se restringir à da tradição moderna. Bagno (2011) avalia a proposta de Rocha equivocada por duas razões. Primeiro porque propõe o ensino da norma padrão, um objeto arcaico; segundo porque a metodologia consiste na realização de exercícios estruturais de preenchimento de lacunas, uma metodologia de ensino ultrapassada e descartada pela pedagogia de línguas há muitas décadas. Quanto à asserção de Perini segundo a qual nenhum linguista questiona a necessidade de se adquirir competências em língua padrão, Bagno (2011, p. 31) afirma que

> [...] *não se deve ensinar norma-padrão na escola*. A educação em língua materna não é sinônimo de um ensino exclusivo de uma única modalidade de emprego da língua, muito menos de uma modalidade obsoleta e anti-intuitiva. Educar em língua materna é permitir o acesso dos aprendizes *ao maior número possível de modalidades faladas e escritas de sua língua*, modalidades que só se realizam empiricamente, concretamente, na forma de gêneros textuais. (Grifos do autor)

Bagno nega à norma padrão o caráter de variedade linguística, sob a alegação de que ela não possui existência natural, mas constitui um modelo de língua idealizado, descrito e prescrito pela tradição gramatical, construída com base em determinados usos de um grupo seleto de escritores literários. Contrariamente à sua afirmação de que já existem pesquisas suficientes que apresentam respostas aos problemas do ensino de gramática nas escolas, reproduzida na primeira parte deste texto, sua proposta de educação em língua materna através do acesso dos estudantes a diversos gêneros textuais jamais foi objeto de qualquer pesquisa científica. Sendo assim, qual o papel da gramática no ensino e por que escrever uma, como faz o autor?

Bagno faz uma distinção entre duas concepções de gramática que se aproxima, em alguns pontos, daquela que traçamos entre tradição clássica e tradição moderna de estudos gramaticais. Para ele, existe um sentido corrente que identifica gramática a nomenclatura gramatical. Nesse caso, o autor incorre no mesmo equívoco que pretende denunciar. Mesmo a tradição moderna não se resume a nomenclatura, uma vez que busca desenvolver saberes processuais

(análise, síntese, comparação, identificação, classificação etc.) imprescindíveis ao ato de nomear tecnicamente os fenômenos linguísticos. Além disso, é preciso reconhecer que nenhuma descrição linguística se faz sem o recurso a uma nomenclatura específica. Logo, o problema maior da tradição moderna não reside no aspecto destacado pelo autor.

A outra concepção de gramática citada pelo autor enfatiza seu caráter puramente processual: "gramática como depreensão dos sentidos de um texto e dos mecanismos linguísticos que permitem a produção desses sentidos" (BAGNO, 2011, p. 31). Embora o autor minimize a importância do uso da terminologia técnica, podemos afirmar que é impossível tratar, pedagógica e cientificamente, dos mecanismos linguísticos que permitem a produção dos sentidos sem o uso de uma nomenclatura adequada. Por outro lado, cumpre assinalar que a gramática escrita pelo autor não dá conta da segunda acepção defendida por ele, mas debruça-se sobre a descrição do que ele entende como português brasileiro recorrendo, para isso, ao uso incontornável da nomenclatura especializada. Nesse sentido, é possível concluir que permanece o problema da separação estanque entre teoria e prática, portanto, entre saber e saber fazer.

Em sua gramática, Bagno (2011, p. 21) apresenta uma síntese de posições políticas assumidas por muito linguistas em decorrência das concepções internalizada e descritiva de gramática adotadas nos trabalhos acadêmicos, das quais destaco as seguintes:

a) Assumir como válido, aceitável e correto todo e qualquer uso linguístico que já esteja plenamente incorporado ao vernáculo geral brasileiro, falado e escrito;
b) Assumir, graças ao conhecimento do vernáculo geral, a existência de uma norma urbana culta real, radicalmente distinta da norma padrão clássica, ideal, prescritiva e totalmente desvinculada dos usos autênticos do português brasileiro;
c) Postular que o ensino de língua se faça com base nessa norma culta real, de modo a facilitar sua aquisição por parte dos aprendizes provindos de camadas sociais usuárias de outras variedades sociolinguísticas; embora exista uma distância entre essas variedades e a norma urbana culta real, ela é muito menor que do que a existente entre essas variedades e a norma padrão clássica, na qual nem mesmo os cidadãos urbanos mais letrados se reconhecem.

O conceito de vernáculo utilizado pelo autor foi extraído da sociolinguística laboviana e era definido como o registro de fala em que havia menos monitoramento. O próprio Bagno reconhece essa característica do conceito: "o vernáculo, portanto, como termo técnico da sociolinguística, tem essas características: é falado, é espontâneo, é informal, é não monitorado" (BAGNO, 2011, p. 104). Sendo assim, como admitir que ele seja a referência para a definição da norma culta? Mais adiante, ao apresentar a língua descrita em sua gramática, o autor define o vernáculo geral brasileiro como os usos que ocorrem em todas as variedades da língua e declara seu objetivo de contribuir na criação de um modelo de referência para as práticas sociais de linguagem que exigem maior grau de monitoramento estilístico na fala e na escrita. Ora, se o vernáculo é falado e não monitorado, como ele pode ser a referência para usos monitorados e escritos da língua? E ainda, já dispomos de uma descrição exaustiva desse vernáculo em função do qual seja possível a instauração de uma norma culta real para reorientar o ensino de gramática? Considerando que uma norma culta real não seria uma variedade natural de todos os falantes da língua portuguesa, seu ensino não se revestiria de um caráter normativo, em tudo contrário à concepção de língua e gramática adotadas pelo autor? Sua resposta a essa última questão assinala a aporia a que chega sua proposta: "pode ser considerada normativa [...], mas não prescritiva, porque os usos descritos aqui e propostos como modelo não necessitam de imposição nem de prescrição, já que pertencem à língua falada por todos os brasileiros (p. 109)". Primeiro o autor força uma distinção entre normativo e prescritivo; em seguida, contrariando a todas as pesquisas que inclusive cita em seu trabalho, postula a existência de uma norma culta homogênea falada por todos os brasileiros.

3. O papel da gramática no ensino de língua

A tradição gramatical descritiva institui um paradigma de investigações no qual se busca o fundamento das regras da gramática da língua internalizada, em fatores biológicos – Chomsky e a ideia da gramática universal como uma propriedade inata da espécie humana – ou sociais, inspirados nas teorias de Labov e em seus desdobramentos posteriores. Atualmente, as pesquisas desenvolvidas na área de linguística vinculam-se a essas duas perspectivas do paradigma descritivo. Em ambos, compete ao linguista o papel do agente que explicita as regras subjacentes ao funcionamento da língua. Ao falante, cabe apenas a função de informante nos processos de coleta de dados linguísticos pelos pesquisadores. Por assim procederem, essas abordagens situam a linguís-

tica no quadro das ciências naturais, quando enfatizam os aspectos biológicos da gramática, ou da sociologia positivista, quando, mesmo voltada para fatores sociais que determinam a configuração interna da língua, reduzem o sujeito a um autômato produtor de dados de pesquisa. Dessa forma, a centralidade da abordagem descritiva na pesquisa científica em linguística persegue um objeto puro, depurado dos valores sociais: a gramática natural da língua. O problema é que isso não fica muito claro nos discursos científicos. Chomsky assume abertamente sua posição de que a linguística é uma ciência natural. Contudo, há muitos que, mesmo assumindo uma posição naturalista em relação à gramática descritiva, classificam a linguística como uma ciência social. Como explicar tal contradição?

Na realidade, o componente sociológico se acrescenta ao discurso científico através do que Bourdieu, Chamboredon e Passeron (2015, p. 36, 37) chamaram de profetismo do sociólogo:

> Na medida em que tem mais dificuldade do que qualquer outra ciência para se liberar da ilusão da transparência e para realizar, irreversivelmente, a ruptura com as prenoções; na medida em que, muitas vezes, lhe é atribuída, *volens nolens*, a tarefa de responder às questões últimas sobre o futuro da civilização, a sociologia está, hoje, predisposta a manter com o público, que nunca se reduz completamente ao grupo dos pares, uma relação mal esclarecida que corre sempre o risco de voltar a encontrar a lógica da relação entre o autor de sucesso e seu público ou, até mesmo, por vezes, entre o profeta e sua audiência. [...] Ao aceitar definir seu objeto e as funções de seu discurso em conformidade com as demandas de seu público, apresentando a antropologia como um sistema de respostas totais às questões últimas sobre o homem e seu destino, o sociólogo faz-se profeta.

A definição da gramática descritiva como o objeto legítimo de estudo no âmbito científico é hoje uma espécie de consenso ortodoxo entre os linguistas, mas o mesmo não ocorre em relação à sociedade em geral, que valoriza a chamada gramática normativa, conforme apresentado na primeira seção deste texto. Assim, o profetismo dos linguistas tem levado em conta prioritariamente o consenso entre os pares para tentar redefinir a concepção de ensino de gramática na escola. Isso explica a pergunta de Bagno explicitada na primeira seção: "será que nós, linguistas, estamos pregando no deserto"? Uma das razões do insucesso comunicativo dos linguistas com a sociedade está na diferença entre os objetivos da educação e os da ciência, talvez ainda não compreendida pelos pesquisadores. Conforme observa Zabala (2008, p. 16),

> A natureza das finalidades da ciência é simplesmente diferente da natureza das finalidades educativas, o que nos permite supor que os resultados não devem ser indefectivelmente os mesmos. É, portanto, razoável pensar que devemos realizar o exercício que nos permita estabelecer critérios para a seleção e a organização dos conteúdos a partir da explicitação de algumas finalidades do ponto de vista estritamente educativo.

A proposta de Zabala vai de encontro à concepção de ciência aplicada transpositiva monodisciplinar adotada pelos defensores de um ensino de gramática com foco no paradigma descritivo. Como prática científica, sabemos que seu objetivo consiste na descrição da gramática da língua, entendida como uma capacidade natural do falante. A escrita, por exemplo, não é uma capacidade natural, mas uma tecnologia cultural constituída sócio-historicamente, logo está fora do escopo do paradigma descritivo, que se volta para a fala, concebida como a modalidade que permite o acesso à gramática natural da língua. Esses aspectos, definidos em conformidade com os objetivos da prática científica, se coadunam com os objetivos do ensino de gramática no contexto amplo dos objetivos educacionais referentes à socialização dos cidadãos? Numa abordagem propriamente sociológica da linguagem, aquela em que a relação entre o linguístico e o social é estudada tendo como foco precípuo a compreensão de aspectos constitutivos da sociedade, a partir de contextos reais, e não a descrição da estrutura da língua, Bourdieu (2008, p. 41, 42) define o papel da língua legítima (padrão) na vida social:

> Ao privilegiar as constantes linguisticamente pertinentes em detrimento das variações sociologicamente significativas para construir este artefato que é a língua "comum", tudo se passa como se a *capacidade de falar*, mais ou menos universalmente difundida, fosse identificável à maneira socialmente condicionada de realizar esta capacidade natural, cujas variedades são tantas e quantas sejam as condições sociais de aquisição. A competência suficiente para produzir frases suscetíveis de serem compreendidas pode ser inteiramente insuficiente para produzir frases suscetíveis de serem *escutadas*, frases aptas a serem reconhecidas como *admissíveis em quaisquer* situações nas quais se pode falar. Também neste caso, a aceitabilidade não se reduz apenas à gramaticalidade. Os locutores desprovidos de competência legítima se encontram de fato excluídos dos universos sociais onde ela é exigida, ou então, se veem condenados ao silêncio. Por conseguinte, o que é raro, não é a capacidade de falar, inscrita no patrimônio biológico, *universal e, portanto, essencialmente não distintiva*, mas sim a competência necessária para falar a língua legítima que, por depender do patrimônio social, retraduz distinções sociais na lógica propriamente simbólica dos desvios diferenciais ou, numa palavra, da distinção. (Grifos do autor)

Para avaliarmos a pertinência das palavras de Bourdieu, precisamos questionar, inicialmente, se, em nossa sociedade, a língua comum ou legítima representa uma competência relevante que o sujeito deve apresentar em determinadas práticas sociais de linguagem. Sabemos que diversos contextos sociais ainda exigem dos indivíduos o domínio da língua padrão. A própria resistência da sociedade em admitir qualquer proposta que vise a excluí-la do ensino revela, para além do mero apego a uma tradição, o reconhecimento de sua importância social. Assim, não existe uma relação direta entre a capacidade natural de falar, objeto de estudo científico, e a capacidade de usar a língua legítima, patrimônio social que o indivíduo adquire através de aprendizagem sistemática.

O reconhecimento dessa realidade coloca os linguistas num impasse de difícil superação. Admitir a relevância social da norma padrão, codificada na gramática normativa, representaria, também, aceitar que a abordagem descritiva não pode desempenhar suas funções. Para superar esse problema, os sociolinguistas propuseram que a padronização linguística também se desse em consonância com os princípios da gramática descritiva. Com o Projeto da Norma Urbana Oral Culta (Nurc) buscaram depreender os usos linguísticos efetivos dos falantes cultos, definidos, no projeto, como aqueles que possuíam nível superior completo, com o objetivo de estabelecer o que passaram a chamar de uma norma culta real. Os informantes foram selecionados em cinco metrópoles do Brasil: Recife, Salvador, Rio de Janeiro, São Paulo e Porto Alegre.

A solução se mostra problemática por, pelo menos, dois fatores principais. Do ponto de vista da coerência epistemológica, não é possível dizer que a norma culta segue os fundamentos epistemológicos do paradigma descritivo, pois, ao se definir, de maneira arbitrária, que os falantes cultos são aqueles que possuem nível superior completo, não é mais possível postular que a gramática da língua seja um objeto depurado dos valores sociais. Do ponto de vista sociopolítico, o foco exclusivo na língua falada e a inexistência de uma norma culta homogênea inviabilizam o projeto de padronização linguística de base naturalista. Mattos e Silva (2005, p. 78, 79) reconhece que

> [...] o linguista ou o sociolinguista, na tentativa de depreender e determinar normas sociais de comunidades de fala, talvez não consiga, com o rigor que desejaria, atingir seu objetivo. *Impossível, parece-me, será estabelecer uma norma padrão com base na realidade linguística*. Esse padrão estará sempre carregado de arbitrariedade. (Grifos meus)

Apesar desses problemas marcadamente instransponíveis em face dos princípios epistemológicos do paradigma descritivo, a ideia de um padrão real, natural e depurado de valores sociais – belo, feio, certo, errado – se impôs como um consenso ortodoxo entre os linguistas, que se empenham para imprimir feição científica a seu profetismo sociológico. Mesmo entre aqueles que criticam o Nurc em alguns de seus aspectos fundamentais, há uma submissão a esse consenso em vigor na comunidade científica. Mattos e Silva, já citada aqui, ressalta a impossibilidade de se erigir uma política de padronização linguística com base na ideia de norma culta formulada pelos linguistas, visto que se trata de um fenômeno heterogêneo. Bagno (2011) assinala que os usos linguísticos coletados pelo Nurc, na década de 1970, não mais constituem uma amostra representativa válida da norma culta atualmente em vigor no Brasil. Lucchesi (2015) destaca problemas na metodologia de coleta de dados do Nurc. Conforme observa,

> Embora possa ser considerado o primeiro grande projeto de pesquisa sociolinguística desenvolvido no Brasil, o Nurc não segue a metodologia laboviana. Assim, as suas entrevistas não adotam os procedimentos sugeridos por Labov para superar o paradoxo do observador e obter uma amostra do vernáculo do falante. As entrevistas ainda seguiam a metodologia da dialetologia tradicional e tinham por tema determinada área lexical (como alimentação, viagem, vestuário etc.). Com isso, o nível de formalidade das entrevistas não foi controlado e é variável, comprometendo a observação dos dados no que concerne à variação estilística. (LUCCHESI, 2015, p. 219).

Sendo assim, essa norma culta pretensamente real é, na verdade, uma construção da racionalidade científica, no sentido que Chomsky atribui ao que chamou de gramática do linguista (descritiva), portanto, uma abstração. Do ponto de vista filosófico ou científico, isso não é necessariamente problemático. Contudo, como os linguistas descritivos se posicionam contrariamente à norma padrão, que reputam como idealizada, artificial e abstrata, parece, no mínimo, paradoxal que incorram em procedimento semelhante, qual seja, o de eleger um conjunto de usos linguísticos de determinado grupo social como modelo a ser adotado pelos demais grupos, para os quais essa norma não é natural. Assim sendo, o naturalismo na base da norma culta acrescenta matizes axiológicos especiais ao debate sobre a padronização: enquanto a norma padrão neutraliza as marcas idiossincráticas próprias de indivíduos ou grupos específicos (como se sabe, a norma padrão brasileira não constitui língua natural de nenhum fa-

lante, só sendo aprendida mediante processo de escolarização), a norma culta é identificada, direta e explicitamente, com grupos sociais específicos.

Não obstante toda essa problemática, as gramáticas elaboradas pelos linguistas, seja no âmbito da ciência pura (PERINI, 2010; CASTILHO, 2010), incluindo os volumes da Gramática do Português Culto Falado no Brasil, elaborados a partir dos dados do Nurc e organizados por Ataliba de Castilho, ou da ciência aplicada (CASTILHO e ELIAS, 2012; BAGNO, 2011), descrevem, recorrendo a distintos aparatos conceituais e metodológicos, essa norma culta. Por outro lado, nenhuma se volta para a descrição das normas populares, o contraponto das normas cultas. Como vimos, na seção anterior, Chomsky resolveu esse problema, no âmbito estritamente teórico ou especulativo, propondo a noção de falante-ouvinte ideal numa comunidade homogênea também ideal. A perspectiva sociolinguística, com a norma culta, paradoxalmente, operou a mesma homogeneização de seu objeto de estudo. Desde então, está sempre incorrendo em aporias e buscando soluções *ad hoc* para tentar superá-las.

De modo semelhante, a desqualificação da norma padrão como objeto passível de estudos científicos e os problemas que perpassam a norma culta no contexto da ciência pura ou aplicada levaram o ensino de gramática a uma situação também aporética: mesmo entre os que defendem o ensino descritivo da gramática, há muitos que reconhecem a importância do conhecimento da norma padrão descrita apenas na gramática normativa. Não se está assumindo, dessa forma, que a gramática descritiva apresenta limitações consideráveis para lidar com as questões que envolvem a regulamentação social da língua? Esse é o problema que está na base da constatação de Mattos e Silva (2004, p. 79): "Parece que há um consenso quanto ao fato de que as linguísticas do século XX, tão bem-sucedidas no seu percurso científico, não estabeleceram ainda o caminho para alguma forma de ensinar gramática que suplante a gramática tradicional, arquitetura de mais de vinte séculos".

Diante desse quadro, outra perspectiva da linguística aplicada vem apontando alternativas para resolver os problemas decorrentes dos embates dos linguistas contra a hegemonia da norma padrão, por meio da superação do que se poderia chamar de reducionismo gramatical no ensino de língua portuguesa. De acordo com essa concepção, a aprendizagem de uma língua vai além da posse de conhecimentos gramaticais, sejam eles de origem normativa ou descritiva, mas incluem fatores discursivos e pragmáticos que não podem ser desconsiderados no ensino. Esse projeto exige uma reconceitualização da linguística, que precisa passar de ciência meramente transpositiva monodisciplinar para uma ciência interdisciplinar. A concepção interacionista de linguagem que

orienta a proposta exige a integração de diversas disciplinas, a fim de que seja possível estudar a língua como um fenômeno complexo capaz de engendrar as mais diversas práticas sociais.

Até aí não há nenhum ineditismo na proposta. Na tradição gramatical clássica, aquela que perdurou até o século XIX, a língua já era entendida como um objeto complexo, daí a necessidade de três artes ou disciplinas para estudá-la: gramática, retórica e dialética. Havia entre elas uma independência e ao mesmo tempo uma relação harmônica. Mesmo na tradição moderna, em que as disciplinas gramática, literatura e redação funcionavam de maneira independente, mas não harmônica, a língua era vista como um fenômeno complexo, do contrário não haveria necessidade dividir seu estudo em três partes. Ocorre, porém, que essa concepção tripartite do ensino de língua não era formalmente institucionalizada no 1º Grau (atual Ensino Fundamental) como era no 2º Grau (atual Ensino Médio). Dessa forma, era, e continua sendo, comum que as aulas de língua portuguesa, no 1º Grau, se concentrassem no ensino de gramática, em sua versão moderna. As atividades de leitura, em geral do livro didático, eram realizadas, não raro, de modo pouco sistemático e sem a fundamentação teórico-metodológica adequada para formar leitores competentes. Nesse sentido, a proposta da linguística aplicada interdisciplinar mostra-se bastante promissora.

No entanto, a ênfase da proposta no desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita, além de minimizar a importância do ensino de gramática, contribui para que esse componente do estudo de língua perca a especificidade. Essa tendência colocou em questão a pertinência e a relevância do ensino de gramática. Reforça esse questionamento a posição assumida por vários linguistas, a exemplo de Perini, Bagno, Possenti e Rocha, citados na seção anterior, de que o estudo de gramática em nada contribui para o conhecimento da língua padrão ou para o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita.

Os trabalhos de Antunes (2007, 2009 e 2014) são bons exemplos da perspectiva aplicada interdisciplinar orientada para o desenvolvimento de competências. Suas propostas para o ensino de língua portuguesa vão de encontro às metodologias de ensino da tradição gramatical moderna e articulam concepções teóricas do paradigma descritivo, teorias dos gêneros textuais, da linguística textual, da pragmática, além da didática aplicada ao ensino de língua. Em suas reflexões, essa integração disciplinar orienta-se pelo objetivo de propor um ensino para além da gramática. Contudo, embora não caiba discussão acerca da relevância desse objetivo, suas propostas não abordam de maneira satisfatória o problema da especificidade do ensino de gramática. Um exemplo disso aparece em suas sugestões para um ensino de gramática contextualizado, nas quais enfoca apenas

os elementos linguísticos passíveis de tratamento pela linguística textual ou pela pragmática, minimizando ou apagando o fato de que é preciso, preliminarmente, desenvolver atividades pedagógicas acerca dos conteúdos conceituais (relativos à classificação gramatical das palavras, por exemplo) necessários para o trabalho com os conteúdos procedimentais relativos aos processos de textualização. Perrenoud (2013) e Zabala e Arnau (2010), por exemplo, defendem que, sem os saberes conceituais (relativos a fatos e conceitos), procedimentais (ligados às habilidades para desenvolver atividades práticas e cognitivas com a utilização dos conceitos) e condicionais (voltados para atitudes, normas e valores) é impossível o desenvolvimento de competências.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) apresentam uma proposta didática para um ensino centrado no texto que garante a especificidade do ensino de gramática ao mesmo tempo em que compreende a necessidade de articulação entre as atividades:

> Ao mesmo tempo em que constituem um lugar de intersecção entre atividades de expressão e de estruturação, as sequências [didáticas para o ensino de gêneros textuais] não podem assumir a totalidade do trabalho necessário para levar os alunos a um melhor domínio da língua e devem apoiar-se em certos conhecimentos construídos em outros momentos. Ambas as abordagens são, portanto, complementares. (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004, p. 114).

Nesse contexto, a produção textual é vista como um processo complexo com vários níveis que funcionam simultaneamente na mente de um indivíduo:

a) *Representação da situação de comunicação*, em que se definem o destinatário, o gênero a ser produzido e as finalidades visadas para o texto;
b) *Elaboração dos conteúdos*, em que se buscam as informações necessárias para o desenvolvimento do projeto discursivo;
c) *Planejamento do texto*, momento em que se projeta o tratamento das informações e sua distribuição adequada conforme a estrutura do gênero a ser produzido;
d) *Realização do texto*, quando se determinam as escolhas linguísticas e estilísticas mais eficazes para escrever o texto, observando a natureza do gênero.

No nível da realização do texto, ou da textualização, os autores incluem os aspectos linguísticos cujo funcionamento só assume significado pleno quando empregados no texto:

> Nesse nível, as sequências didáticas propõem numerosas atividades de observação, de manipulação, e de análise de unidades linguísticas. O procedimento é comparável ao que é utilizado nas atividades de estruturação, mas ele diz respeito a objetos particulares cujo funcionamento só assume um significado pleno no nível textual. Assim, o trabalho será centrado, por exemplo, nas marcas de organização características de um gênero, nas unidades que permitem designar uma mesma realidade ao longo de um texto [referenciação], nos elementos de responsabilidade enunciativa e de modalização dos enunciados [pragmáticos], no emprego de tempos verbais, na maneira como são utilizados e inseridos os discursos indiretos. (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004, p. 114).

Por outro lado, os autores reconhecem que o tratamento de questões de gramática como a sintaxe e a ortografia não estão diretamente integradas nas atividades propostas no nível da textualização. Nesse ponto, a proposta abre espaço para a especificidade do estudo da gramática:

> O domínio de uma sintaxe mais elaborada não está ligado a um gênero preciso. Ele passa pela compreensão e pela apropriação das regras gerais que dizem respeito à organização da frase e necessita de conhecimentos explícitos sobre o funcionamento da língua nesse nível. Trata-se, portanto, de desenvolver nos alunos capacidades de análise que lhes permitam melhorar esses conhecimentos. Para tanto é essencial reservar tempo para um ensino específico de gramática, no qual o objeto principal das tarefas de observação e manipulação é o funcionamento da língua. A bagagem que os alunos terão acumulado ao longo desses momentos de reflexão específica poderá ser reinvestida, com proveito, nas tarefas de escrita e de revisão previstas nas sequências. (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004, p. 116).

De modo análogo, os autores assinalam que, no campo da ortografia, os problemas enfrentados pelos alunos ao escreverem textos não podem ser diretamente relacionados à questão dos gêneros textuais, uma vez que as regras ortográficas são as mesmas em todos os textos.

Diferentemente das propostas de Antunes, que entende ser possível um tratamento textual para todos os elementos linguísticos, minimizando, dessa forma, a especificidade do ensino de gramática, Dolz, Noverraz e Schneuwly, por conceberem o texto como um objeto complexo estruturado em diferentes níveis, entendem que, no processo de produção textual, embora todos esses níveis funcionem simultaneamente, no processo didático, é necessário abordar adequadamente suas especificidades. O paradigma descritivo, por ter como objeto de descrição a língua falada, apresenta severas limitações para o tratamento

da língua escrita. Os gêneros textuais, como fenômenos de normatização das práticas sociais de linguagem, estão sujeitos às coerções das situações sociocomunicativas ao mesmo tempo em que exercem coerções sobre os interlocutores. Nesse sentido, como observou Bourdieu, o que está em questão, do ponto de vista linguístico e social, não é a capacidade natural do indivíduo de falar uma língua, mas sua competência sociodiscursiva para usar a língua legítima; não está em questão a gramaticalidade natural das estruturas linguísticas empregadas, mas sua aceitabilidade, definida em função das regras do mercado linguístico.

Considerações finais

Este artigo teve como objetivo central apresentar reflexões que permitissem responder à questão "que gramática ensinar na escola"? Os debates em torno desse problema evidenciam que, mais do que uma simples oposição entre diferentes tipos de gramática, a polêmica contrapõe diferentes concepções de saberes e ciências: de um lado, a tradição gramatical clássica, um saber holístico cuja influência perdura até os dias atuais; do outro, a recente tradição gramatical científica que, orientada por uma concepção descritiva de estudos gramaticais, busca superar substituir a tradição gramatical, que considera um estado pré-científico das investigações linguísticas. Além do argumento da falta de cientificidade da tradição clássica, o paradigma descritivo critica os problemas metodológicos relativos ao tradicional ensino de gramática. Com efeito, a discussão aqui apresentada explicitou que esse aspecto da crítica, na verdade, diz respeito a uma tradição gramatical moderna, que surge no século XIX, em decorrência do triunfo da racionalidade científica moderna.

O paradigma descritivo se caracteriza por apresentar uma concepção naturalista da gramática, segundo a qual caberia ao linguista o papel de descrever as regras que estruturam o funcionamento da língua, sem qualquer juízo de valor acerca delas, adotando, com isso, uma postura antinormativa. Para os linguistas descritivos, é esse modelo que deve nortear o ensino de gramática nas escolas. Paradoxalmente, mesmo os que defendem um ensino descritivo da gramática, reconhecem a importância do conhecimento da língua padrão, explicitada na gramática normativa. Considerando que estamos diante de objetos com objetivos de naturezas inconciliáveis, como resolver o impasse? A sociedade em geral tem-se manifestado em defesa da gramática normativa, enquanto entre os linguistas vigora, de modo geral, um consenso ortodoxo em defesa da abordagem descritiva. Sem reconhecer a relevância do ensino de gramática tanto no domínio da língua padrão como no desenvolvimento

de habilidades de leitura e escrita, o modelo descritivo defende o ensino de gramática como uma formação de natureza científica que a escola deve fornecer aos estudantes e, nesse sentido, configura-se como uma ciência aplicada transpositiva monodisciplinar.

No âmbito da ciência aplicada interdisciplinar, o problema referente à incompatibilidade das abordagens gramaticais tem sido tratado de duas formas. Uma perspectiva minimiza o papel da gramática no ensino de língua e propõe que ele seja orientado para o desenvolvimento de competências e habilidades de leitura e escrita. Nesse caso, o ensino de gramática perde especificidade e esvazia-se o debate acerca de qual concepção de gramática deve ser adotada na escola. Por outro lado, a perspectiva que propõe uma abordagem complementar entre ensino de leitura/escrita e ensino de gramática garante a especificidade dessas práticas de ensino, defendendo, inclusive que se reservem momentos específicos para o tratamento das questões gramaticais que não estão relacionadas com gêneros textuais específicos, mas que formam um conjunto de saberes que devem ser acionados em todas as práticas de leitura e escrita.

Garantida a especificidade do ensino de gramática e explicitado seu papel nas práticas de leitura e escrita, é importante destacar ainda algumas características sociopolíticas desse objeto, tendo em vista os objetivos educacionais, que em muito diferem dos objetivos da investigação científica:

a) Como instrumento de uma política de regulamentação e padronização linguística, a gramática deve estabelecer uma língua modelo, descrevê-la e definir suas regras de aceitabilidade social. Assim, como diz Auroux (1992, p. 36), "a gramática se torna simultaneamente uma técnica pedagógica de aprendizagem das línguas e um meio de descrevê-las". Para isso, é necessário que se estabeleça, politicamente, uma nomenclatura técnica uniforme, sem a qual os objetivos da padronização dificilmente serão alcançados. Como prática científica em que vigoram prioritariamente as decisões da comunidade dos especialistas, a tradição gramatical científica é marcada pelo pluralismo conceitual e metodológico, o que inviabiliza a utilização de seus conceitos nos processos de padronização, a não ser que passem pelo crivo das políticas linguísticas e/ou educacionais;

b) No contexto de uma sociedade letrada, a seleção e a descrição da língua padrão devem priorizar a escrita, uma vez que se trata de uma modalidade capaz de resistir à ação do tempo e, dessa forma, preservar os registros e patrimônios históricos e culturais da sociedade. Eleger a fala[1] como referência para o estabelecimento da escrita implicaria a necessidade de constantes revisões do padrão linguístico. Além disso, restaria o problema de determinar que fala seria a referência para esse padrão. Sendo assim, é preciso aceitar o fato de que sempre haverá uma distância entre a língua padrão e os diversos registros da fala. Além disso, a normatização da língua deve estabelecer as convecções ortográficas, que não são, nem podem ser, contempladas nas gramáticas descritivas;

c) A escola, mais do que uma simples guardiã da língua padrão, deve ser vista como uma instituição responsável pela democratização do acesso a ela. Em sociedades democráticas, é dever do Estado garantir aos cidadãos a aprendizagem de sua língua oficial, sob pena de criar e reproduzir uma sociedade excludente, uma vez que toda a comunicação oficial se dá através da língua padrão.

Conforme demonstrado neste texto, a gramática descritiva é um construto científico, uma prática de investigação que busca a compreensão da língua como um fenômeno natural, depurado dos valores sociais. Por essa razão, não se compromete, também, com questões ligadas às competências de leitura e escrita, práticas típicas de sociedades letradas, ou seja, que se constroem a partir de línguas artificiais. Em contrapartida, a gramática normativa é um construto sociopolítico destinado a cumprir, em sociedades letradas, papel regulador nas práticas sociais de linguagem. Não cabe ao Estado nem à escola ensinar os aspectos naturais da constituição humana, sobretudo quando não se apresentam em oposição às normas sociais. A escola não ensina a ninguém a capacidade natural de falar, como não ensina a andar, a correr, a beber. Quando muito, pode interferir na forma como as pessoas fazem essas coisas em determinadas situações, obedecendo a critérios de natureza social. Por razão semelhante, não faz sentido a escola abandonar o ensino de gramática normativa em favor da

[1] Conforme assinala Auroux (1992, p. 25), "Espontaneamente, aprendemos a falar nossa língua cotidiana, falando. Mas há uma coisa que parece segura: desde que exista um sistema de escrita, para utilizá-lo é preciso aprendê-lo de modo especial. Contrariamente à competência linguística [natural], é um sistema já completamente formado que é transmitido". Sendo assim, fica evidente que não se elabora uma norma padrão para ensinar alguém a falar sua própria língua.

descritiva. Isso não significa que os estudos descritivos devam ser desprezados, pois podem ser utilizados como importantes recursos pedagógicos em metodologias de ensino que se orientam pelo princípio da aprendizagem significativa[2].

Referências

ANTUNES, I. *Muito além da gramática*: por um ensino de língua sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

_____. *Língua, texto e ensino*: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. *Gramática contextualizada*: limpando o pó das ideias simples. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

AUROUX, S. *A revolução tecnológica da gramatização*. Trad. Eni Puccinelli Orlandi. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1992.

BAGNO, M. *Gramática pra que te quero?* Os conhecimentos linguísticos nos livros didáticos de português. Curitiba: Aymará, 2010.

BAGNO, M. *Gramática pedagógica do português brasileiro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

BAGNO, M. *Preconceito linguístico*. 56 ed. rev. e amp. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BOURDIEU, P.; CHAMBOREDON, J-C; PASSERON, J-C. *Ofício de sociólogo*: metodologia da pesquisa na sociologia. Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

BOURDIEU, P. *A economia das trocas linguísticas*: o que falar quer dizer. Trad. Sérgio Miceli *et al*. 2. ed. São Paulo: Editora da UNESP. 2008.

CASTILHO, A. *Nova Gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2010.

CASTILHO, A.; ELIAS, V. M. *Pequena gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2012.

CHOMSKY, N. *Regras e representações: a inteligência humana e seu produto*. Trad. Marilda Winkler Avergbug *et al.* São Paulo: Zahar, 1981.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.;

[2] Na psicologia da aprendizagem de David Ausubel, aprender significativamente é ampliar e reconfigurar ideias já existentes na estrutura mental e com isso ser capaz de relacionar e acessar novos conteúdos. No ensino de língua, o professor pode recorrer aos estudos descritivos para promover a reflexão dos alunos sobre seus conhecimentos linguísticos internalizados como procedimento metodológico para o ensino da norma padrão.

DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 95-128.

FARACO, C. A. *Norma culta brasileira*: desatando alguns nós. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Trad. & Org. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2003.

HOBSBAWM, E. A invenção das tradições. In: HOBSBAWM, E.; RANGER, T. *A invenção das tradições*. Trad. Celina Cardim Cavalcante. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2012, p. 7-26.

LUCCHESI, D. *Língua e sociedade partidas*: a polarização sociolinguística no Brasil. São Paulo: Contexto, 2015.

MACHADO, R. *Foucault, a ciência e o saber*. 3. ed. rev. e ampliada. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

MATTOS E SILVA, R. V. Que gramática ensinar, quando e por quê? In: _____. *O português são dois*. Parábola Editorial, 2004, p. 79.

_____. *Contradições no ensino de português*: a língua que se fala x a língua que se ensina. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 199-226.

PERINI, M. A. *Gramática do português brasileiro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

PERRENOUD, P. *Desenvolver competências ou ensinar saberes?* A escola que prepara para a vida. Trad. Laura Solange Pereira. Porto Alegre: Penso, 2013.

POSSENTI, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas, SP: Mercado das Letras; Associação de Leitura do Brasil, 1996.

RAJAGOPALAN, K. Política linguística: do que é que se trata, afinal? In: NIKOLAIDES, C. *et al.* (Orgs.). *Política e políticas linguísticas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013, p. 19-42

ROBINS, R. H. *Pequena história da linguística*. Trad. Luiz Martins Monteiro. Rio de Janeiro: Ao Livro técnico, 2004.

ROCHA, L. C. de A. *Gramática: nunca mais: o ensino da língua padrão sem o estudo da gramática*. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2007.

SANTOS, B. de S. *Introdução a uma ciência pós-moderna*. 4. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

ZABALA, A. *Enfoque globalizador e pensamento complexo*: uma proposta

para o currículo escolar. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.
ZABALA, A.; ARNAU, L. *Como aprender e ensinar competências*. Trad. Carlos Henrique Lucas Lima. Porto Alegre: Artmed, 2010.

Recebido em 5 de outubro de 2016.
Aceito em 16 de novembro de 2016.

Colaboradores deste Número

Aluiza Alves de Araújo possui graduação em Letras pela Universidade Estadual do Ceará, mestrado e doutorado em Linguística pela mesma universidade. Atualmente é trabalha como professor adjunto da Universidade Estadual do Ceará. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Sociolinguística e Dialetologia.

Amanda Brito de Medeiros Farias é mestre em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (2016), com pesquisa focada nas relações entre o aspecto verbal e a transitividade oracional, e licenciada em Letras pela mesma universidade. Atualmente, integra o Grupo de Pesquisa Teorias Linguísticas de Base e atua como tutora no Curso de Ciências da Linguagem com ênfase no ensino de Língua Portuguesa.

Beethoven Alvarez é professor Aadjunto de Língua e Literatura Latina da Universidade Federal Fluminense (UFF). Possui doutorado em Linguística pela Unicamp e mestrado em Letras Clássicas pela UFRJ. Tem interesse em teatro romano antigo, comédia romana, métrica latina (clássica e arcaica), filologia clássica, crítica textual, versificação, estudos da tradução e tradução poética.

Cristiano Mahaut de Barros Barreto é graduado em Economia pela Pontifícia Universidade Católica - RJ (1990), onde formou-se mestre (2011) e doutor (2015) em Estudos da Linguagem. Atualmente, faz estágio de pós-doutorado na Universidade Federal Fluminense, com apoio de bolsa PDJ do CNPQ (2016-2017). Principais áreas de atuação: semântica, estudos da escrita, história das ideias linguísticas, filosofia da linguagem e língua chinesa.

Denilson Pereira de Matos é doutor em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal Fluminense (2008), mestre em Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica-RJ (2003), bacharel e licenciado em Letras pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. É docente da Universidade Federal da Paraíba, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e ao Mestrado Profofissional em Linguística e Ensino. É líder do Grupo de Pesquisa Teorias Linguísticas de Base.

Diego Junior Oliveira de Azevedo é graduando em Letras (Português/Espanhol) pelo Centro de Letras, Comunicação e Artes da Universidade Estadual do Norte do Paraná, campus de Jacarezinho (UENP/CJ). É Integrante do GruPEL-UENP (Grupo Paranaense de Estudos do Léxico). Áreas de interesse: lexicologia, dicionários, fraseologia.

Ernani Cesar de Freitas é doutor em Letras, área de concentração Linguística Aplicada, pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. É pós-doutor em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (PUC-SP/LAEL). Trabalha como professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo.

Fernando Moreno da Silva tem bacharelado em Jornalismo pela UNESP/Bauru, mestrado (2006), doutorado (2009) e pós-doutorado (2012) em Linguística pela UNESP/Araraquara. Atualmente é professor do curso de Letras, do Mestrado Profissional em Letras e diretor de pesquisa da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PROPG) da Universidade Estadual do Norte do Paraná (Campus Jacarezinho). É líder do Grupo Paranaense de Estudos do Léxico. Áreas de interesse: lexicologia, onomástica, dicionários, fraseologia.

Hebe Macedo de Carvalho possui graduação e licenciatura em Letras pela Universidade Federal da Paraíba, mestrado em Letras pela mesma universiade e doutorado em Linguística pela Universidade Federal do Ceará. Atua como professor adjunto da Universidade Federal do Ceará. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Sociolinguística.

Lucélia Teixeira Santos Santana é graduada em Letras Vernáculas pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e mestre em Linguística pela mesma universidade. Integrante do Grupo de Pesquisas e Estudos em Neurolinguística (GPEN), cadastrado no CNPq/UESB.

Marcos Bispo dos Santos é professor adjunto na Universidade do Estado da Bahia, onde atua no Colegiado de Letras - Língua Portuguesa e Literaturas e no Mestrado Profissional em Letras. É líder do Grupo de Pesquisa sobre Formação Profissional de Professores de Línguas. Desenvolve pesquisas nas áreas de ensino de língua portuguesa e formação inicial e continuada de professores.

Marina A. Kossarik é professora catedrática e presidente do Departamento de Línguas Românicas da Faculdade de Filologia da Universidade Estatal Lomonosov de Moscou. É Diretora da Cátedra Camões da mesma universidade. Tem-se destacado pela publicação de vários textos no campo da lusofonia, com ênfase na gramaticografia do português.

Neide Araújo Castilho Teno tem doutorado em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2013). Trabalha como professor adjunto na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Tem experiência na área de Linguística, principalmente em leitura e escrita, ensino de língua, gêneros textuais e léxico, e experiência na área de Educação, com ênfase em formação de professores.

Nirvana Ferraz Santos Sampaio **é** doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas(UNICAMP). Mestre em Linguística pela Universidade de São Paulo (USP) e graduada em Letras com habilitação em língua portuguesa e língua inglesa e respectivas literaturas pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). É professora titular do quadro permanente e coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGlin-UESB).

Rita de Cássia Dias Verdi Fumagalli é graduada em Letras- Português/ Espanhol e respectivas Literaturas, especialista em Análise do Discurso e mestre em Letras, área de concentração Literatura Comparada, pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. É doutoranda e bolsista institucional no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo.

Sandra Noeli Rezende de Oliveira Barboza é mestranda em Letras na Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul. Possui licenciatura plena em Letras (UCDB) e especialização em Produção de Textos (UFMS). Desenvolve pesquisa sobre Letramento, Multiletramentos e Avaliação da Aprendizagem em Língua Portuguesa. É professora da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul.

Silvane Aparecida Freitas tem doutorado em Linguística Aplicada pela Unicamp (2009), com estágio pós-doutoral na Universidade do Porto. Trabalha como professor adjunto da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul e é líder do grupo de pesquisa Linguagem e Ensino, cadastrado no CNPQ.

Tem experiência na área de Linguística e Educação, com ênfase em Análise do Discurso de Linha francesa, atuando nos temas: ensino de língua materna, idoso, mídia e identidade.

Sónia Coelho é professora auxiliar em Linguística Portuguesa no Departamento de Letras, Artes e Comunicação da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. Doutorada em Historiografia Linguística, mestre em Ensino da Língua e Literatura Portuguesas e licenciada em Português, Latim e Grego. As suas principais áreas de interesse são: historiografia linguística, história da língua, o ensino da língua portuguesa e áreas críticas da língua portuguesa.

Susana Fontes é licenciada em Português-Inglês e mestre em Ensino da Língua e Literatura Portuguesas pela UTAD. É doutoranda em Linguística Portuguesa com tese dedicada à edição e análise histórico-informático-linguística da Gazeta de Lisboa (1715 e 1815). Atualmente, desempenha as funções de assistente convidada na UTAD.Tatiane de Araújo Almeida Studart Guimarães é graduada em Letras pela Universidade de Fortaleza, especialista em Ensino da Língua Portuguesa pela Universidade Estadual do Ceará e mestre em Linguística Aplicada pela mesma universidade. Atualmente é doutoranda em Linguística Aplicada e bolsista Capes na Universidade Estadual do Ceará. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Sociolinguística.

Tatiane de Araújo Almeida Studart Guimarães é graduada em Letras pela Universidade de Fortaleza, especialista em Ensino da Língua Portuguesa pela Universidade Estadual do Ceará e mestre em Linguística Aplicada pela mesma universidade. Atualmente é doutoranda em Linguística Aplicada e bolsista Capes na Universidade Estadual do Ceará. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Sociolinguística.