

ISSN 1980-5799

Domínios de Lingu@gem

Revista do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos
Universidade Federal de Uberlândia



Estudos sobre a relação entre gramática
e língua: diversidade, unidade e métodos

Leandro Silveira de Araujo, Alfonso Zamorano
Aguilar, Francisco Eduardo Vieira - org.



Domínios de Lingu@gem

**Estudos sobre a relação entre
gramática e língua: diversidade,
unidade e métodos**

Organização: Leandro Silveira de Araujo (UFU), Alfonso Zamorano Aguilar (Universidad de Córdoba/España), Francisco Eduardo Vieira (UFPB)

2º Trimestre 2022
Volume 16, número 2
ISSN: 1980-5799

Expediente

Universidade Federal de Uberlândia

Reitor

Prof. Valder Steffen Jr.

Vice-Reitor

Prof. Carlos Henrique Martins da Silva

Diretor do Instituto de Letras e Linguística

Prof. Ariel Novodvorski

Coordenadora do PPGEL

Profa. Cristiane Carvalho de Paula Brito

Organização: Leandro Silveira de Araujo, Alfonso Zamorano Aguilar, Francisco Eduardo Vieira

Editoração: Guilherme Fromm

Revisão: autores

Diagramação: Guilherme Fromm

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

Domínios de Lingu@gem, / Universidade Federal de Uberlândia, Instituto de
Letras e Linguística, 2007-
V. 1 -

Trimestral.

ISSN: 1980-5799

Modo de acesso: <http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem>

A partir de 2020 a Revista é de responsabilidade do Programa de
Pós- Graduação em Estudos Linguísticos

1. Linguística - Periódicos. 2. Linguística aplicada - Periódicos. I.
Universidade Federal de Uberlândia. Instituto de Letras e Linguística. III.
Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em
Estudos Linguísticos.

CDU 801(05)

Todos os artigos desta revista são de inteira responsabilidade de seus autores, não cabendo qualquer responsabilidade legal sobre seu conteúdo à Revista, à Universidade Federal de Uberlândia, ao Instituto de Letras e Linguística ou ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos.

Domínios de Linguagem

Diretor

Guilherme Fromm (UFU)

Conselho Editorial

Carla Nunes Vieira Tavares (UFU)

Igor Antônio Lourenço da Silva (UFU)

Marileide Dias Esqueda (UFU)

Comissão Científica

Adriana Azevedo Tenuta (UFMG), Adriana Cristina Cristianini (UFU), Aldo Luiz Bizzocchi (NEHiLP-USP), Alessandra Montera Rotta (UFU), Alexandre José Cadilhe (UFJF), Alexandre Melo de Sousa (UFAC), André Pedro da Silva (UFRPE), Andréia Guerini (UFSC), Ataliba T. de Castilho (USP/UNICAMP), Brett Hyde (Washington University in St. Louis – Estados Unidos), Carla Nunes Vieira Tavares (UFU), Carmem Lúcia Hernandez Agustini (UFU), Cecília Magalhães Mollica (UFRJ), Cintia Vianna (UFU), Cirineu Cecote Stein (UFPB), Claudia Zavaglia (UNESP/SJ Rio Preto), Cláudio Márcio do Carmo (UFOP), Cleci Regina Bevilacqua (UFRGS), Clecio dos Santos Bunzen (UNIFESP), Cristiane Brito (UFU), Dánie Marcelo Jesus (UFMT), Deise Prina Dutra (UFMG), Dilys Karen Rees (UFG), Eduardo Batista da Silva (UEG), Eliana Dias (UFU), Elisa Battisti (UFRGS), Elisete Carvalho Mesquita (UFU), Ernesto Sérgio Bertoldo (UFU), Fernanda Costa Ribas (UFU), Filomena Capucho (Universidade Católica Portuguesa – CECC - Portugal), Francine de Assis Silveira (UFU), Francis Henrik Aubert (USP), Gabriel Antunes Araujo (USP), Gabriel de Avila Othero (UFRGS), Giacomo Figueredo (UFOP), Hardarik Bluehdorn (Institut für Deutsche Sprache Mannheim – Alemanha), Heliana Mello (UFMG), Heloisa Mara Mendes (UFU), Igor Antônio Lourenço da Silva (UFU), Irenilde Pereira dos Santos (USP), Jacqueline de Fatima dos Santos Moraes (UERJ), Janice Helena Chaves Marinho (UFMG), José Carlos Oliveira (UFU), Jose Luiz Fiorin (USP), José Ribamar Lopes Batista Júnior (CAF/UFPI), José Sueli de Magalhães (UFU), Karylleila Santos Andrade (UFT), Krzysztof Migdalski (University of Wroclaw – Polônia), Leandro Silveira de Araujo (UFU), Lucivaldo Silva da Costa (UNIFESSPA), Luiz Carlos Travaglia (UFU), Liliane Santos (Université Charles-de-Gaulle - Lille 3 – França), Manoel Mourivaldo Santiago-Almeida (USP), Marcelo Módolo (USP), Márcia Mendonça (UNICAMP), Márcio Issamu Yamamoto (UFJ), Márcio Sales Santiago (UFRN), Maria Angélica Furtado da Cunha (UFRN), Maria Aparecida Resende Ottoni (UFU), Maria Cecília de Lima (UFU), Maria Célia Lima-Hernandes (USP), Maria do Perpétuo Socorro Cardoso da Silva (UEPA), Maria Helena de Paula (UFG), Maria José Bocorny Finatto (UFRGS), Maria Luisa Ortiz Alvarez (UnB), Maria Luiza Braga (UFRJ), Maria Suzana Moreira do Carmo (UFU), Marlúcia Maria Alves (UFU), Maurício Viana Araújo (UFU), Michael J. Ferreira (Georgetown University – Estados Unidos), Montserrat Souto (Universidade Santiago de Compostela – Espanha), Nadja Paulino Pessoa Prata (UFC), Nilza Barrozo Dias (UFF), Patrícia Araújo Vieira (UFC), Patricia de Jesus Carvalhinhos (USP), Paulo Osório (Universidade da Beira Interior – Portugal), Paulo Rogério Stella (UFAL), Pedro Malard Monteiro (UFU), Pedro Perini-Santos (PUC-Minas), Raquel Meister Ko. Freitag (UFS), Rita de Cássia Souto Maior Siqueira Lima (UFAL), Roberlei Alves Bertucci (UTFPR), Roberta Rego Rodrigues (CLC/UFPel), Rolf Kemmler (Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro – Portugal), Silvana Maria de Jesus, (UFU), Silvia Melo-Pfeifer (Universidade de Hamburgo – Alemanha), Simone Floripi (IFPR), Simone Tiemi Hashiguti (UFU), Sinara de Oliveira Branco (UFCCG), Sostenes Cezar de Lima (UFG), Stella Esther Ortweiler Tagnin (USP), Teresa Maria Wlosowicz (University of Social Sciences - Polônia), Ubirajara Inácio Araújo (UFPR), Valeska Virgínia Soares Souza (UFU), Vanessa Hagemeyer Burgo (UFMS), Vânia Cristina Casseb Galvão (UFG), Vera Lucia Menezes de Oliveira e Paiva (UFMG), Walcir Cardoso (Concordia University – Canadá), Waldenor Barros Moraes Filho (UFU), Zelina Márcia Pereira Beato (UESC).

Participaram da edição 50 como pareceristas *ad hoc*

André Antonelli (UEM)
Antonio Carlos Silvano Pessotti (UNICAMP)
Caroline Rodrigues Cardoso (SEEDF)
Catarina Castro (Univ. Nova de Lisboa)
Cezar Neri (UFAL)
Cryсна Bomjardim da Silva Carmo (UNEB)
Daniervelin Renata Marques Pereira (UFMG)
Dennis Castanheira (UFF)
Eliamar Godoi (UFU)
Francisco Eduardo Vieira da Silva (UFPB)
Gabriele Cristine Carvalho (IFTM)
Gustavo Cunha Araujo (UFT)
Gustavo da Silva Andrade (UNESP)
Kyoko Sekino (UnB)
Marcos de França (URCA)
Maria do Rosário Rôxo (UFRRJ)
Mariana Peixoto (UFU)
Nádia Nelziza Lovera de Florentino (UNIR)
Patrícia Araújo Vieira (UFC)
Paulo Ângelo (UNICAMP)
Roana Rodrigues (UFS)
Silvana Silva de Farias Araujo (UEFS)
Solange Labbonia (UFFS)
Talita Garcia (UNESP)

Sumário

Apresentação.....	368
Estudos sobre a relação entre gramática e língua: diversidade, unidade e métodos - Leandro S. de Araujo (UFU), Alfonso Z. Aguilar (Univ. de Córdoba), Francisco E. Vieira (UFPE)	368
As fontes gramaticais e a divisão de conteúdos da <i>De Institutione Grammatica Libri Tres</i> (1572) de Manuel Álvares - Leonardo F. Kaltner (UFRJ), Janaina F. de O. Lopes (UFF).....	384
Aspectos sintáticos e prosódicos do sistema de pontuação: notas sobre a gramatização do português quinhentista - Mariana Maris (UFPB).....	410
O tratamento das figuras de linguagem em gramáticas setecentista e oitocentista de língua portuguesa - Darcijane dos S.Nunes (UFPB)	449
Os conceitos de <i>linguagem</i> , de <i>língua</i> , de <i>regra</i> e de <i>lei</i> na <i>Grammatica portugueza</i> , de Júlio Ribeiro - Mairus Prete (IFPR).....	487
Um método de pesquisa e análise da variação e mudança linguísticas em <i>Grammaticas da Lingua Portugueza</i> - Jorge V. de Moraes (USP).....	524
Nomenclatura Gramatical Brasileira sob a perspectiva da Política Linguística - Lucielma de O. Batista (UFPB), Tamires de L. Santiago (UFPB)	554
Gramática da Intercompreensão - Valdilena Rammé (UNILA)	589
El concepto de norma aplicado a la enseñanza de español y sus variedades lingüísticas en el contexto brasileño - Bruno R. C. V. da Silva (IFRN).....	619
Reflexões teórico-práticas sobre o ensino de variação linguística em língua portuguesa - Gilberto A. Peres (PROFLETRAS/UFU), Simone A. Floripi (PROFLETRAS/UFU).....	656
Subsídios para uma noção sociolinguística de estilo para textos escritos: norma culta e estilo monitorado revisitados - Adriano de Souza (UFRGS/UNIPAMPA), Viviane de V. Geribone (UFRGS)	691
Por que escrever gramáticas de línguas de sinais emergentes - Paulo Jeferson Pilar Araújo (UFRR), Analú F. de Oliveira (UFRR), Eduardo O. P. Rodrigues (UFRR)	721
Gramática, língua e norma: três conceitos para pensar criticamente - Taís B. da Silva (UFRGS)	747
Influências do Paradigma Tradicional de Gramatização no ensino: as classes substantivo e adjetivo nos livros didáticos - Adriene F. de Mello (UERJ)	766
Concepção de gramática e de ensino de gramática nas obras de Neves - Ediene P. Ferreira (UFOPA), Thaiza O. da Silva (SEDUC-PA).....	794
La eterna regularidad de los participios. Usos e ideas sobre ellos en los medios de comunicación actuales y del siglo XIX - Miguel S. Llamas (Univ. de Cádiz).....	843
Reexaminando o prefixo nominal da classe 5 na língua ronga - Ernesto Dimande (UEM), Feliciano Chimbutane (UEM).....	870



Apresentação

Estudos sobre a relação entre gramática e língua: diversidade, unidade e métodos

*Leandro Silveira de ARAUJO**

*Alfonso ZAMORANO AGUILAR***

*Francisco Eduardo VIEIRA ****

Considerada uma das manifestações mais expressivas do comportamento metalinguístico ocidental, a gramatização representa, nos termos de Auroux (2014), uma revolução tecnológica que visa descrever e instrumentar uma língua compondo seu saber metalinguístico. Essa atividade codificadora foi se consolidando desde os primeiros gramáticos, os quais assentaram as bases de sua atividade na descrição da norma de bom uso, inspirados nos preceitos da língua literária.

O modelo greco-latino foi tomado pelos gramáticos renascentistas, que visavam dotar as línguas vernáculas com o *status quo* e prestígio que caracterizavam as línguas clássicas. É, contudo, a partir do início do século XX, com o Círculo Linguístico de Praga, que se começa a refletir efetivamente sobre as contribuições que a linguística moderna sincrônica poderia trazer a esse processo de intervenção humana consciente sobre a língua.

* Doutor em Linguística e Língua Portuguesa (UNESP), professor do Instituto de Letras e Linguística, da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8518-1266>. araujoleandrosilveira@gmail.com.

** Doutor em Filosofia e Letras (UCO/Espanha), Catedrático de Linguística Geral da Faculdade de Filosofia e Letras, da Universidade de Córdoba – Espanha. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1565-5419>. fe2zaaga@uco.es.

*** Doutor em Letras (UFPE), professor do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, da Universidade Federal da Paraíba. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5076-4488>. feduardovieira@gmail.com.

Como resultado, assumiu-se a norma estandar como o “conjunto de regras que tem existência objetiva e provém da compreensão mútua de uma coletividade, que a percebe e aceita como obrigatória no uso coletivo dos locutores” (MONTEAGUDO, 1994, p. 144). Por outro lado, a “codificação” foi tomada como o “registro e regularização da norma nos manuais, gramáticas, dicionários etc., por uma autoridade reconhecida, e que ajuda a unificar e estabilizar a norma que geralmente está submetida a oscilações” (MONTEAGUDO, 1994, p. 145).

Naturalmente, aquela norma, a objetiva, estará em construção contínua e sujeita à mudança, enquanto a “codificação” será mais estável, apenas sofrendo intervenções de tempos em tempos e com certo atraso em relação à dinâmica normal do emprego da língua. Por conseguinte, a codificação pode ou não refletir bem a norma vigente, posto que levará tempo para se atualizar e apenas registrará parte da língua em uso na comunidade.

A limitação descritiva imposta pelas características físicas e temporais de uma gramática exige de seu autor um posicionamento seletivo que o leva a escolher determinados usos, homologando-os em detrimento de outros – excluídos da descrição. Posto que essa escolha implica uma tomada de posição frente à língua, concordamos que “as gramáticas nunca são neutras, inocentes; nunca são apolíticas”, pois sempre implicam a escolha de “uma determinada visão de língua” (ANTUNES, 2007, p. 33).

A fim de contribuir para a qualidade da codificação, o Círculo Linguístico de Praga ressaltou a importância de que os linguistas não limitassem sua atividade à descrição das normas objetivas, mas também participassem do processo de codificação. Através de uma intervenção com critérios teórico-metodológico científicos, o estudioso da linguagem pode viabilizar uma aproximação mais adequada da codificação e da norma. É nesse contexto que se insere a proposição deste

volume temático à revista Domínios de Lingu@gem, o qual promove diálogo entre muitas disciplinas linguísticas em torno de um único tema: a gramática.

Intitulado **Estudos sobre a relação entre gramática e língua: diversidade, unidade e métodos**, o presente volume temático reúne trabalhos que exemplificam a diversidade de abordagens possíveis no tratamento da gramática. Contudo, antes de passarmos efetivamente à apresentação dos dezesseis trabalhos que compõem este dossiê, apresentamos, na seção seguinte, os grupos de pesquisas que estiveram por trás desta proposta.

1 Algumas abordagens gramaticográficas no Brasil e na Espanha

Ressaltamos que o sucesso da organização deste volume temático resultou da parceria estreita entre três grupos de pesquisa que assumem, entre outros aspectos, a gramática como objeto de estudo. No Brasil, encontram-se o “HGEL – Historiografia, Gramática e Ensino de Línguas” (UFPB/CNPq) e o “NormaLi – Núcleo de Estudos da Norma Linguística” (UFU/CNPq); na Espanha, o grupo “HUM-060 - Pensamiento, lenguas y textos: estudios teóricos, aplicados y didácticos” (Universidad de Córdoba).

Credenciado ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), o grupo de pesquisa “HGEL – Historiografia, Gramática e Ensino de Línguas” está sediado no Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCHLA) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), em João Pessoa. Nessa instituição, vincula-se ao Departamento de Língua Portuguesa e Linguística (DLPL), ao Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING) e ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Ensino (PGLE).

O HGEL desenvolve estudos e pesquisas em Historiografia da Linguística e Linguística Aplicada e seus principais temas de trabalho são: (a) processos de surgimento, desenvolvimento, recepção, contraposição de teorias, saberes e ideias linguísticas, em especial na história da gramática e na história da Linguística brasileira;

(b) movimentos de construção da norma-padrão do Brasil, elaborada por diferentes agentes e instrumentos linguísticos desde o século XIX até os dias atuais; (c) práticas pedagógicas (pretéritas e contemporâneas) envolvendo ensino de línguas, especialmente ensino de gramática, apresentadas em gramáticas escolares, livros didáticos, documentos governamentais, currículos, planos de curso, materiais didáticos de formação continuada e aulas de língua de um modo geral.

Atualmente, são membros do HGEL os professores Francisco Eduardo Vieira (UFPB) e Leonardo Gueiros (UFPB), líderes do grupo, o professor Carlos Alberto Faraco (UFPR) e estudantes de iniciação científica, mestrado e doutorado, os quais participam de dois principais macroprojetos de pesquisa: (1) “Historiografia da Sintaxe no Brasil (HSB): teoria, norma e ensino”, cujo objetivo é elaborar narrativas descritivas, interpretativas e explicativas sobre como o conhecimento sintático foi e vem sendo adquirido, formulado, difundido, transformado, preservado, didatizado ou esquecido no contexto sociocultural brasileiro; e (2) “Mapeamento da produção em educação linguística publicada em periódicos brasileiros (1960-1999): uma contribuição (epi)historiográfica”, que pretende construir um mapeamento da produção sobre ensino de língua portuguesa publicada na literatura científica em letras e linguística a partir da década de 1960.

Por sua vez, o Núcleo de Estudos da Norma Linguística (NormaLi) é um grupo de pesquisa da Universidade Federal de Uberlândia, também credenciado ao CNPq. Tem como principal objetivo a análise do conceito de norma linguística sob diferentes perspectivas. Assim, interessa-se pelo modo como as línguas se organizam naturalmente em sociedade, bem como pela maneira como o homem descreve/prescreve esse comportamento. Por conseguinte, também é latente o interesse comparativo, a partir do qual se observa como esses movimentos de normatização ocorrem em diferentes comunidades e quais são seus impactos imediatos, especialmente para os povos de língua oficial românica.

Desse modo, interessam aos pesquisadores do NormaLi temáticas como: o conceito de norma linguística; a construção das normas linguísticas; a variação e a mudança nas línguas; a constituição histórica das gramáticas das línguas; o papel da gramática na sociedade; o papel da gramática no ensino de línguas materna e estrangeira; aspectos morfossintáticos das línguas naturais; e métodos de descrição linguística.

As pesquisas do grupo se organizam em cinco principais eixos, articulados a partir do conceito de norma linguística:

- Norma linguística e descrição de línguas naturais;
- Norma linguística e ensino;
- Norma linguística e gêneros do discurso;
- Norma linguística e gramaticografia;
- Norma linguística e variação linguística.

Liderado pelo professor Leandro Silveira de Araujo (UFU), o grupo de estudos conta com a participação ativa de alunos dos cursos de graduação em Letras: Espanhol e Português, que desenvolvem suas pesquisas de Iniciação Científica como voluntários, financiados pelo CNPq, pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG) ou pelo Programa de Educação Tutorial (PET), do Ministério da Educação. Também compõem o grupo de pesquisadores em formação alunos do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS/UFU) e do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL/UFU).

As parcerias interinstitucionais estabelecidas pelo NormaLi avançam pelo território nacional e internacional. Desse modo, figuram entre seus colaboradores, doutores e doutorandos de instituições como: Universidade Federal Fluminense, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Universidade do Estado do Mato Grosso, *Universidad del Salvador* (Argentina), *Universidad de Córdoba* (Espanha), *Università Ca'*

Foscari Venezia (Italia) e *Università degli Studi di Perugia* (Italia). A diversidade de parceiros que formam o NormaLi permite o desenvolvimento de pesquisas relacionadas às línguas portuguesa, espanhola, francesa e italiana, como línguas tanto maternas quanto estrangeiras.

Finalmente, o grupo de pesquisa “HUM-060 Pensamiento, lenguas y textos: estudios teóricos, aplicados y didácticos”, pertencente ao Plano Andaluz de Pesquisa (Espanha), foi dirigido pela professora María Rosal Nadales (professora da área de Didática de Língua e Literatura) desde a sua criação, em 2010, até 2018, quando o professor Alfonso Zamorano Aguilar (professor da área de Linguística Geral) assumiu a direção. O grupo está vinculado à Universidade de Córdoba (Espanha), instituição à qual pertencem os treze pesquisadores que o compõem.

As publicações e atividades do grupo concentram-se em quatro linhas principais de pesquisa, que resultaram em eventos e estudos interdisciplinares conjuntos:

- 1) História e historiografia da linguística. Metodologia da pesquisa historiográfica. História das ideias gramaticais na Espanha e na América Latina.
- 2) Estudos síncronos da língua espanhola. Fonética e fonologia. Morfossintaxe. Lexicologia e terminologia.
- 3) Espanhol como língua estrangeira. Metodologia. Teoria linguística e ELE: os tempos do verbo espanhol.
- 4) Didática da língua e literatura. Leitura. Feminismo e estudos de gênero.

Até o momento, o grupo *HUM-060* produziu 316 contribuições para congressos, 263 publicações em revistas científicas e 230 livros/capítulos de livros. Também conta atualmente com o desenvolvimento de quatro projetos de pesquisa em desenvolvimento liderados por membros do grupo:

- Projeto sobre séries textuais e cânone na história gramatical hispânica da América do Sul – financiado pelo Ministério da Ciência e Inovação da Espanha e coordenado pelos professores Alfonso Zamorano Aguilar e Esteban T. Montoro del Arco;
- Projeto sobre teoria linguística e ensino-aprendizagem E/LE – subsidiado e aprovado no âmbito dos projetos de excelência da *Junta de Andalucía*, Espanha, e coordenado pelo professor Alfonso Zamorano Aguilar;
- Teoria linguística, ensino-aprendizagem do sistema verbal espanhol e ELE – financiado pela Universidade de Córdoba e pelos fundos FEDER. Coordenação pelos professores Alfonso Zamorano Aguilar e María Martínez-Atienza de Dios;
- Projeto centrado no estudo historiográfico e da tradução de tradutores andaluzes da segunda metade do século XVIII – subsidiado pela Universidade de Córdoba e coordenado pela professora Adela González Fernández.

Da mesma forma, o grupo HUM-060 mantém redes internacionais de pesquisa com pesquisadores de vários países da Europa e América Latina. Também realiza periodicamente um congresso internacional sobre a relação entre pensamento, linguagens e textos, e participa de inúmeros dias de divulgação científica.

Concluída a apresentação dos grupos de estudos que articularam a organização deste volume temático, passamos à apresentação dos trabalhos que compõem este número da revista *Domínios de Lingu@gem*.

2. Estudos sobre a relação entre gramática e língua

Com o propósito de melhor orientar o leitor, os textos foram agrupados neste volume em três eixos temáticos principais. Os cinco primeiros trabalhos enquadram-se dentro de uma historiografia gramaticográfica que vai do século XVI ao XIX. O segundo eixo temático aglutina seis artigos que analisam a gramática a partir do prisma da política linguística e da sociolinguística educacional. Finalmente, o terceiro agrupamento reúne mais cinco trabalhos que refletem sobre ensino de gramática e descrição gramatical.

O volume é introduzido pelo estudo **“As fontes gramaticais e a divisão de conteúdos da *De Institutione Grammatica Libri Tres* (1572) de Manuel Álvares”**, escrito por Leonardo Ferreira Kaltner (UFF) e Janaína Fernanda de Oliveira Lopes (UFF). Situado na área disciplinar Historiografia da Linguística, especificamente nos estudos de gramaticografia renascentista, o artigo analisa os três prestigiados livros da gramática latina do Pe. Manuel Álvares, obra que indiretamente influenciou a tradição gramatical ocidental. O foco da análise incide no contexto da gramática, nas fontes selecionadas por esse humanista português e na organização dos conteúdos gramaticais, sendo este último um dos principais fatores para o prestígio da obra à época: sua sistematização na descrição da língua latina era didática e progressiva, tendo um caráter pedagógico e pragmático, adequado à educação humanística em voga nos colégios.

Também ancorado na Historiografia da Linguística e nos estudos gramaticográficos, o artigo **“Aspectos sintáticos e prosódicos do sistema de pontuação: notas sobre a gramatização do português quinhentista”**, de Mariana Maris (UFPB), parte de problemas teóricos, normativos e pedagógicos do presente para investigar o tratamento dos sinais de pontuação em português durante o século XVI, a partir, sobretudo, da análise do tratado ortográfico de Pero Magalhães de Gândavo (1574), mas também de considerações sobre a gramática de João de Barros

(1540) e sobre alguns manuscritos medievais e impressos renascentistas. Os resultados indicam que já atravessam a gramatização inaugural do português a categorização da pontuação como fenômeno ortográfico da língua e considerações tanto prosódicas quanto sintáticas acerca desse fenômeno, nas quais confluem a demarcação de pausas próprias à entonação e a delimitação de constituintes oracionais. Diante disso, a autora sugere que a pontuação seja percebida de um ponto de vista menos polarizado ou excludente quanto a essas duas dimensões constitutivas (prosódica e sintática) de sua normatização ao longo da história, as quais revelam vínculos e fronteiras entre a fala e a escrita.

Uma terceira historiografia da gramaticografia se faz presente neste número temático, agora com o artigo **“O tratamento das figuras de linguagem em gramáticas setecentista e oitocentista de língua portuguesa”**, escrito por Darcijane dos Santos Nunes (UFPB). A autora analisa o tratamento dado às figuras de linguagem em três obras de destaque na história da gramática portuguesa: a *Arte da Grammatica de Língua Portuguesa*, de Antonio Reis Lobato (1770); a *Grammatica Philosophica de Língua Portugueza*, de Jerônimo Soares Barbosa (1822); e a *Grammatica Portugueza elementar fundada sob o methodo histórico-comparativo*, de Teófilo Braga (1876). A partir de elementos conceituais caros à Historiografia da Linguística, Nunes mostra pontos de equivalência, interseção e disjunção entre as abordagens de cada gramática, destacando a gramatização da silepse e da elipse não como erros ou vícios de linguagem, mas como fenômenos sintático-pragmáticos legitimados do ponto de vista normativo.

A história da gramaticografia brasileira continua sendo tema deste número da *Domínios de Lingu@gem* com o artigo **“Os conceitos de linguagem, de língua, de regra e de lei na Grammatica portugueza, de Júlio Ribeiro”**, de autoria de Mairus Prete (IFPR). Partindo dos princípios metodológicos da História das Ideias Linguísticas, Prete investiga como os conceitos de linguagem, língua, regra e lei são

estabelecidos na segunda edição dessa gramática, publicada em 1885. Os resultados indicam que, na obra, o conceito de linguagem presume a boa manifestação do pensamento, o conceito de regra engloba as balizas necessárias para tal manifestação e o conceito de língua, de modo análogo às espécies orgânicas, supõe um funcionamento governado por leis. As análises mostram que esses quatro conceitos complementares cooperam entre si, integram alguns pressupostos teóricos assumidos por Júlio Ribeiro em sua famosa gramática e balizam a finalidade que esse gramático confere à sua obra.

Gramáticas de língua portuguesa também são tema do artigo **“Um método de pesquisa e análise da variação e mudança linguísticas em *Grammaticas da Lingua Portuguesa*”**, de Jorge Viana de Moraes (USP). O autor defende que esses instrumentos linguísticos podem ser tratados como possíveis *corpora* de análises da variação e da mudança linguística, por serem repositórios de diferentes e sucessivas sincronias pretéritas, além de silenciarem vozes e homogeneizarem outras. Sua argumentação de que a evolução linguística se mostra na sucessão de gramáticas deságua em algumas diretrizes metodológicas produtivas na exploração dos fatos de variação e mudança linguística, distribuídas em dois métodos de abordagem particulares: a partir da análise da linguagem registrada na gramática; a partir da análise da metalinguagem do gramático. Tais diretrizes se revelam de grande interesse para a Linguística Histórica e os estudos historiográficos em geral.

O segundo eixo temático deste volume, que versa sobre a gramática a partir do prisma da política linguística e da sociolinguística educacional, inicia-se com o trabalho **“Nomenclatura Gramatical Brasileira sob a perspectiva da Política Linguística”**, de Lucielma de Oliveira Batista Magalhães de Moura (UFPB) e Tamires de Lima Santiago (UFPB). No estudo, observa-se como se deu o processo sociopolítico-ideológico de criação da referida nomenclatura, sob o prisma da Política Linguística. Através de uma análise documental, qualitativa e interpretativista, a análise

apresentada aponta que (i) o contexto macrossocial foi fundamental para o delineamento do projeto que culminou na elaboração da NGB; (ii) a criação da nomenclatura teve a atuação de agentes políticos e intelectuais; (iii) a unificação terminológica deixa de ser entendida em uma perspectiva estrita e puramente linguístico-pedagógica para ser compreendida como uma política linguística que confere concretude a políticas do Estado Nacional.

O artigo seguinte, de Valdilena Rammé (UNILA), versa sobre a “**Gramática da Intercompreensão**” e, como tal, visa refletir sobre a relação entre língua e gramática no âmbito da didática da intercompreensão. A autora parte da análise de exercícios gramaticais em materiais didáticos de intercompreensão e conclui que a didática desse modelo de ensino permite uma prática pedagógica da gramática mais consciente e contextualizada, que não só valoriza o repertório linguístico do estudante, como também mobiliza seus conhecimentos prévios para apoiar a aprendizagem de novas línguas estrangeiras ou adicionais. Finalmente, a autora traz algumas reflexões sobre os benefícios e os desafios que a didática da intercompreensão traz ao trabalho de professores de língua estrangeira, apresentando o potencial pedagógico da adoção de uma abordagem plurilíngue para o ensino de idiomas.

No terceiro artigo do segundo bloco, Bruno Rafael Costa Venâncio da Silva (IFRN) explora “**El concepto de norma aplicado a la enseñanza de español y sus variedades lingüísticas en el contexto brasileño**”. Desse modo, o autor mobiliza um referencial teórico brasileiro e hispânico sobre o conceito de norma linguística e instaura sua proposta numa linha de trabalho a partir de uma perspectiva policêntrica e fomentadora da tolerância linguística. Voltando-se especialmente aos professores de espanhol no Brasil, conceituam-se e diferenciam-se os processos de standardização do espanhol e do português, isso porque esse conhecimento é considerado importante para a proceder à inserção de conteúdos de variação linguística sob uma perspectiva pluricêntrica no ensino de espanhol.

Mantendo a discussão no âmbito do ensino, o artigo **“Reflexões teórico-práticas do ensino de variação linguística em língua portuguesa”**, de Gilberto Antonio Peres (UFU) e Simone Azevedo Floripi (UTFPR), parte da pedagogia da variação linguística e das orientações de documentos oficiais brasileiros para refletir sobre o fenômeno da variação e normas linguísticas empregadas na sociedade. A discussão ocorre em torno de uma proposta de ensino na qual alunos, a partir do contato com os conceitos de variação linguística, produziram tiras incorporando vivências de interação social. Objetiva-se com a aplicação da atividade e reflexão sobre seu processo produtivo (re)pensar a experiência na sala de aula, em relação aos princípios teóricos estudados. Além disso, tenciona-se fornecer um aporte para colegas professores, posto que, na visão dos autores, os livros didáticos de Língua Portuguesa ainda apresentam poucas atividades que abordam o tema da variação linguística por meio de propostas de produções de texto.

No trabalho seguinte, Adriano de Souza (UFRS) e Viviane de Vargas Geribone (UFRS) apresentam **“Subsídios para uma noção sociolinguística de estilo para textos escritos”**. Para tanto, revisam os conceitos de norma culta e de estilo monitorado a partir de textos escritos com o propósito de discutir a pertinência de uma noção sociolinguística de estilo. A discussão parte da análise das variáveis (i) recuperação de antecedente textual por complemento verbal e (ii) construção de orações relativas em um *corpus* composto por doze textos de opinião, de jornal de circulação nacional. Como contribuição à discussão teórica, os autores defendem a necessidade da revisão do conceito de monitoração estilística como critério balizador da norma culta escrita, propondo um enfoque que privilegie a noção de agência estilística e, finalmente, especulando sobre o que pode interessar à educação linguística e à pedagogia da variação linguística.

Este segundo eixo se conclui com o artigo de Paulo Jeferson Pilar Araújo (UFRR), Analú Fernandes de Oliveira (UFRR) e Eduardo Othon Pires Rodrigues

(UFRR), intitulado **“Por que escrever gramáticas de línguas de sinais emergentes”**, em que se reflete sobre algumas línguas de sinais emergentes e o debate acerca da variação e convencionalização em línguas ditas jovens e em línguas de sinais mais consolidadas. Aplica-se para o estudo uma reflexão sobre os procedimentos de descrição, documentação e manutenção linguística sugeridos na produção de gramáticas de referência de línguas sinalizadas. Como resultados, o autor demonstra que a gramatização de línguas de sinais emergentes em relação à gramatização de línguas de sinais institucionalizadas se diferencia muito mais pelos seus aspectos glotopolíticos e ideológicos do que propriamente linguísticos.

Finalmente, o terceiro eixo temático, que aborda o ensino de gramática e descrição gramatical, é introduzido pelo artigo **“Gramática, língua e norma: três conceitos para pensar criticamente”**, no qual Tais Bopp da Silva (UFPEL) discute, a partir de entrevista semiestruturada com alunos de graduação, a importância da assimilação dos conceitos de gramática, linguagem e norma do ponto de vista científico para a consolidação do pensamento crítico. O trabalho parte do fato de que a crença sobre o que é certo e o que é errado (baseada nas atitudes dos professores do ensino fundamental) vem de uma compreensão prescritiva desses conceitos. Desse modo, os dados da pesquisa mostram que quatro dos cinco participantes da pesquisa concordaram não ser possível avaliar a língua nos parâmetros “bom/mau”. Contudo, os participantes não conseguiram definir gramática, língua e fala de maneira consistente, posto que as definições fornecidas foram muito genéricas, sem entrar nos detalhes de um sistema funcional e flexível. Assim, conclui-se no artigo de Silva que, mesmo afirmando que a língua não pode ser julgada segundo parâmetros prescritivos, os mesmos participantes recorrem a critérios dessa natureza para definir os conceitos linguísticos.

O trabalho **“Influências do Paradigma Tradicional de Gramatização no ensino: as classes substantivo e adjetivo nos livros didáticos”**, de Adriene Ferreira

de Mello (UERJ), parte da hipótese de que o Paradigma Tradicional de Gramatização (PTG) influencia o tratamento dos fatos linguísticos com objetivos pedagógicos. A análise volta-se às classes de substantivo e adjetivo em um *corpus* de livros didáticos atuais. O artigo começa apresentando a origem e o desenvolvimento do PTG no Brasil. Posteriormente, são abordados os diversos problemas que envolvem o ensino dessas classes de palavras no português. Por fim, é realizada uma análise de como os substantivos e adjetivos são tratados em um manual didático para o 6º ano, com base nas abordagens de Neves (2017). Os resultados do estudo destacam a presença de ideias centrais do PTG no ensino fundamental. Também se observa a necessidade de oferecer aos alunos contextos comunicativos reais, para que a análise gramatical implique uma abordagem eficaz do texto, do significado e da própria competência comunicativa. A necessária formação teórica dos professores nesses aspectos e a revisão crítica dos livros didáticos, antes de sua utilização, também são reivindicadas pela autora.

No trabalho seguinte, **“Concepção de gramática e de ensino de gramática nas obras de Neves”**, Thaiza Oliveira da Silva (UFOPA) e Ediene Pena Ferreira (UFOPA) analisam a obra recente de Maria Helena de Moura Neves: *“A gramática do português revelada no Texto”* (2018), com o propósito de estudar o tratamento da gramática e seu ensino nos termos da autora. A análise parte de quatro questões centrais: *o que é gramática?*; *o que é ensino de gramática?*; *Por que ensinar gramática?*; e, finalmente, *como ensinar gramática?*. O artigo conclui propondo um futuro diferente em relação ao ensino da gramática na sala de aula. Segundo as autoras, a gramática deve favorecer a formação prática dos alunos, de forma que, se esse objetivo não for atendido, seu ensino se torna pouco relevante. A memorização e a aplicação mecânica de regras são questionadas para avançar na defesa da criatividade dos discentes, considerando o uso, os registros, os gêneros textuais e os tipos de texto, tudo isso nos seus aspectos sincrônicos e diacrônicos. Da mesma forma, as autoras defendem o estudo da variação

diamésica, ou seja, dando atenção à prática oral como à escrita. Por fim, o trabalho reflete sobre a necessidade de relacionar o ensino da língua (e, em particular, da gramática) com a aquisição de competências de leitura e escrita relevantes para a formação do cidadão.

O artigo **“La eterna regularidad de los participios. Usos e ideas sobre ellos en los medios de comunicación actuales y del siglo XIX”**, de Miguel Silvestre Llamas (Universidad de Cádiz), discute o mecanismo de analogia no uso e formação dos participípios. Como indica o autor, analisa-se um *corpus* de *tweets* nos quais os usuários manifestam suas dúvidas à RAE sobre a temática do artigo, isto é, os participípios. Assume-se também um *corpus* histórico constituído por reportagens de jornais do século XIX. O autor conclui o estudo apontando que a analogia é um mecanismo vivo e em funcionamento ao longo da história do castelhano, embora alguns de seus resultados não sejam aceitos devido à influência da norma-padrão. Através da análise dos participípios, o autor destaca a importância que as redes sociais e as plataformas digitais têm atualmente para a resolução de dúvidas, ao mesmo tempo que demonstra o caráter socializador que a imprensa cumpriu no século XIX. Silvestre Llamas encerra o seu estudo propondo futuras linhas de investigação a partir das análises efetuadas.

Concluindo o volume temático, o artigo **“Reexaminando o prefixo nominal da classe 5 na língua ronga”**, escrito por Ernesto Mario Dimande e Feliciano Chimbutane (Universidade Eduardo Mondlane), aborda, de forma empírica, os debates entre linguistas sobre o prefixo nominal da classe 5 em Ronga – língua da família Bantu, integrada no grupo Tswa-Ronga (S50) e falada no sul de Moçambique. Conforme apresenta o autor, encontram-se, de um lado, pesquisadores que afirmam que o prefixo nominal da classe 5 é *dji-* ou *dri-*. Contudo, há, de outro lado, estudiosos que, a partir de uma pesquisa estruturada realizada com vinte nativos de diferentes dialetos de ronga, defendem que o prefixo dessa classe é *li-*. O critério que dá suporte a essa tese é a ocorrência de nomes de classe 5 que apresentam este prefixo em ronga. Os

dados também confirmam que dji- ou dri- se constituem como uma marca de concordância nominal e verbal de classe 5 e são usados quando os nomes dessa classe coexistem com suas unidades sintáticas dependentes.

Esperamos que o presente volume temático possa contribuir para o debate sobre gramatização, normatização, ensino de gramática e historiografia linguística no Brasil e em outros países, trazendo à discussão novas questões a serem aprofundadas em pesquisas futuras. Agradecemos aos autores que participam desse dossiê, bem como aos pareceristas e ao conselho editorial da revista Domínios de Lingu@gem.

Referências

ANTUNES, I. **Muito além da gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola, 2007.

AUROUX, S. **A revolução tecnológica da gramatização**. 3 ed. Tra. Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: Editora da Unicamp, 2014.

MONTEAGUDO, H. Aspectos da teoria da língua estándar do Círculo Lingüístico de Praga e os seus continuadores. **Revista Grial** 122. v. 22, p.141 - 155, 1994.



As fontes gramaticais e a divisão de conteúdos da *De Institutione Grammatica Libri Tres* (1572) de Manuel Álvares

Grammatical sources and the division of contents of the *De Institutione Grammatica Libri Tres* (1572) by Manuel Álvares

Leonardo Ferreira KALTNER*

Janaina Fernanda de Oliveira LOPES**

RESUMO: No presente artigo, fruto de pesquisa desenvolvida no grupo de pesquisas Filologia, línguas clássicas e línguas formadoras da cultura nacional (FILIC/CNPq/UFF), no campo da Historiografia da Linguística, mais especificamente no campo da História da Gramática, ou Gramaticografia, investigamos a obra *De Institutione Grammatica Libri Tres* (1572) de Pe. Manuel Álvares, SJ (1526-1583). Iniciamos nosso texto com a contextualização da obra gramatical e analisamos as fontes gramaticais antigas utilizadas pelo humanista português. Na segunda parte de nosso estudo, apresentamos a divisão de conteúdos da gramática de Álvares, descrevendo o sumário da obra quinhentista, que teve grande impacto no pensamento linguístico do mundo europeu e da América portuguesa, entre os séculos XVI e XVIII. A obra é de interesse para a Historiografia da Linguística no Brasil. A sequência de

ABSTRACT: We investigate the work *De Institutione Grammatica Libri Tres* (1572) by Fr. Manuel Álvares, SJ (1526-1583) in this article, which is one of the results of the researches developed in the group Filologia, línguas clássicas e línguas formadoras da cultura nacional (FILIC/CNPq/UFF), in the field of Linguistics Historiography, more specifically in the field of History of Grammar, or Grammaticography. We begin our text with the contextualization of the grammatical work and analyze the ancient grammatical sources used by the Portuguese humanist. In the second part of our study, we present the division of contents of Álvares' grammar, describing the summary of the 16th century work, which had a great impact on linguistic thought in the European world and in Portuguese America, between the 16th and 18th centuries. The Álvares' work is of interest to the Historiography of Linguistics in Brazil. The sequence of

* Doutor em Letras Clássicas pela UFRJ. Professor Associado da UFF. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3690-3132>. leonardokaltner@id.uff.br.

**Mestre em Estudos de Linguagem pela UFF. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7747-7577>. janainal@id.uff.br.

conteúdos gramaticais encontrada teve continuidade em textos modernos que descrevem a língua latina, sendo ainda a obra influente, indiretamente, na tradição gramatical ocidental.

grammatical contents found was continued in modern texts that describe the Latin language, and the work of Álvares is still indirectly influential in the Western grammatical tradition.

PALAVRAS-CHAVE: Historiografia da Linguística. Gramaticografia. Humanismo renascentista. Língua Latina. Linguística Missionária.

KEYWORDS: Historiography of Linguistics. Grammaticography. Renaissance Humanism. Latin Language. Missionary Linguistics.

1 Introdução

No presente artigo, a partir de pressupostos teóricos da Historiografia da Linguística (SWIGGERS, 2013)¹, analisamos as fontes clássicas gramaticais e a divisão de conteúdos da gramática latina quinhentista de Pe. Manuel Álvares, SJ (1526-1583). Nosso artigo vincula-se aos estudos de gramaticografia renascentista, isto é, aos estudos sobre uma interpretação crítica da história da gramática no período renascentista, tendo como objetivo compreender o pensamento linguístico do humanismo renascentista português, a partir das fontes do gramático humanista e da divisão e sequência de conteúdos descritivos de sua gramática. O humanismo renascentista português é também a corrente de pensamento a que se vincula a obra de S. José de Anchieta, SJ (1534-1597), enquanto gramático, autor da *Arte de gramática da língua mais usada na costa do Brasil*, tipografada em 1595, pedra angular da gramaticografia brasileira, na América portuguesa quinhentista.

O gramático e jesuíta Manuel Álvares foi um humanista nascido na Ilha da Madeira, no ano de 1526, que viveu em Portugal, tendo falecido em Évora em 1586. De sua obra, destaca-se a *De Institutione Grammatica Libri Tres*, de 1572, tema do artigo, gramática latina que se tornaria globalmente conhecida, a partir de sua prescrição na

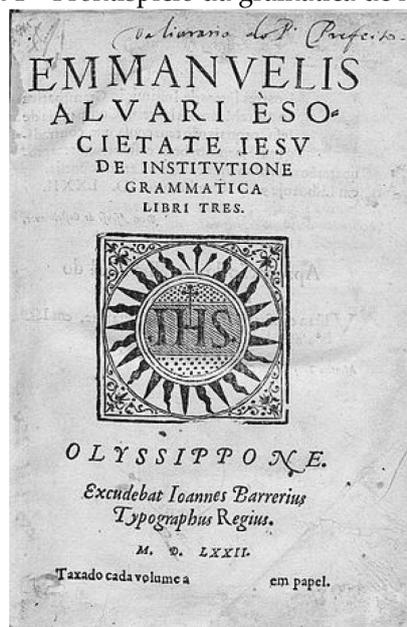
¹ A partir do aparato teórico de Swiggers (2013), a gramática de Manuel Álvares é tomada como ponto de ancoragem (entidade individual), para analisar a escola de pensamento (rede contínua) do humanismo renascentista português. Dois fenômenos são descritos: as fontes da gramática de Álvares e a rotulagem dos capítulos, com a sequência de temas de sua gramática.

Ratio Studiorum de 1599² (MIRANDA, 2010; TORRES, 1998). A obra de Manuel Álvares teve grande impacto não só na Europa, como nas missões jesuíticas, escolas e colégios da Ásia, da África e das Américas, tornando-se um morfótipo textual para gramáticas posteriores, até o período racionalista, derivado das revoluções iluministas, no século XVIII. Na América portuguesa, foi um dos textos gramaticais mais influentes, entrando em desuso apenas após a época do Marquês de Pombal.

Durante quase três séculos a obra foi editada e estudada em comunidades linguísticas diversas, europeias e extraeuropeias, apresentando o latim humanístico em sua descrição, com a finalidade também de ser um modelo didático no ensino de gramática, logo era um texto que pressupunha aulas de gramática, no processo de educação linguística (CARDOSO, 1995). Álvares, como humanista, aprendeu o latim, o grego e o hebraico no Colégio de Santo Antão, na Lisboa quinhentista. No período em que os jesuítas assumiram a administração do Real Colégio das Artes de Coimbra, no ano de 1555, o humanista foi convidado para lecionar as Humanidades no curso preparatório à universidade (FERNANDES, 2007). Sua experiência no colégio humanístico contribuiu para a elaboração de sua obra gramatical com a finalidade pedagógica, para a formação humanística de missionários no contexto quinhentista das missões, escolas e colégios jesuíticos (KALTNER, 2016).

² A *Ratio atque Institutio Studiorum* de 1599 é o documento normativo da educação jesuítica, composto de regras para o funcionamento das instituições educacionais jesuíticas. O documento prescreve a obra de Manuel Álvares, nas três classes de gramática.

Figura 1 – Frontispício da gramática de Álvares.



Fonte: extraída de edição fac-símile (ÁLVARES, 1572).

2 Contextualização da obra, influências e fontes gramaticais

O aspecto pedagógico marca o clima intelectual do período humanístico na sistematização do ensino pela Companhia de Jesus, a *Societas Iesu*, sendo a gramática latina considerada no sistema de ensino humanístico a primeira disciplina a ser estudada, antes da retórica, mesmo da teologia e da filosofia (MIRANDA, 1995; 2001; 2010; 2011). A gramática de Álvares³ configurava-se como um manual, isto é, uma obra didática que compunha a doutrina gramatical do latim humanístico em sua totalidade, indo dos aspectos mais simples das declinações nominais e verbais, até as construções e as figuras poéticas do latim humanístico. Nesse sentido, a obra apresentava a latinitas, isto é, todas as competências e características necessárias ao aprendizado de latim, descrevendo o sistema linguístico da língua clássica de forma integral, mas ao mesmo tempo de maneira sintética, o que garantiu o prestígio da obra e de seu autor ao longo dos séculos.

³ Ao longo do século XX, os estudos alvaresianos desenvolveram-se, sobretudo, com as pesquisas de Rogelio Ponce de León Romeo (2015) e de Juan María Gómez.

Diferentemente de nossa época, o aprendizado do latim humanístico se dava para o uso da língua como uma língua natural, isto é, a gramática objetivava ser um método didático para fomentar, além da leitura e tradução de textos latinos, também a fala em latim e a produção textual, que constituía o clima intelectual da época, derivado do humanismo e do pensamento linguístico de Petrarca e de Erasmo, pautados na *Respublica Litteraria* e nos *studia humanitatis*, de influência inicial ciceroniana. A educação humanística quinhentista tinha na língua latina a base para as reflexões gramaticais vernaculares, servindo o latim como língua de contraste para a gramatização. Ainda que, didaticamente, muitos considerassem a gramática de Álvares de difícil leitura, na própria *Ratio Studiorum* (1599), em sua regra de número 23, para o Provincial da ordem, estabelece-se que outra gramática poderia ser utilizada no ensino jesuítico, desde que respeitados os princípios da gramática do humanista (FRANCA, 1952; 2019).

Assim, para compreendermos, em uma leitura crítica atual, a educação linguística da *Ratio Studiorum* é essencial conhecer aspectos da gramática de Álvares, como as fontes da obra, por exemplo, que deriva da tradição gramatical clássica latina. A divisão de conteúdos gramaticais da *Ratio Studiorum* segue a divisão de tópicos da gramática do humanista, em um nível sequencial progressivo, ordenado em três classes de gramática: básica, intermediária e superior, que poderiam durar de três a cinco anos, dependendo da disciplina do estudante. O método de ensino da *Ratio Studiorum* previa uma preleção, isto é, a explicação do conteúdo, a memorização da regra gramatical e exercícios de produção textual, a partir dos exemplos da gramática (LEITE, 1938).

Conforme a educação linguística jesuítica, o ensino de latim seria a base para a compreensão da doutrina cristã, da poética clássica romana, dos textos jurídicos, teológicos e filosóficos, mas ao mesmo tempo, o missionário jesuíta deveria ter fluência na língua latina para compor obras, sobretudo cartas e documentos que relatassem o

funcionamento das missões. O conhecimento linguístico permitia que os missionários gramatizassem línguas diversas, a partir da base gramatical latina, produzindo os textos gramaticais analisados pelo campo da Linguística Missionária, como a gramática Anchieta sobre a língua dos indígenas de cultura Tupinambá (KALTNER, 2013). Como a *Ratio Studiorum* é um corpus normativo de regras, que organizam o sistema de educação linguística, a gramática de Álvares deveria seguir a organização desse sistema gramatical, herdeiro da tradição escolástica especulativa e das inovações humanísticas. Nesse aspecto, a gramática de Álvares é mais sintética, em relação ao modelo de gramática dos modistas.

A língua latina tinha lugar de relevo nos colégios jesuíticos, e a *De Institutione Grammatica Libri Tres* buscava reafirmar o status e prestígio da língua latina na educação linguística missionária pelo modelo gramatical humanístico, vinculado à formação cristã dos jesuítas e seus catecúmenos. A *De Institutione Grammatica* tem sua edição em 1572, tipografada em Portugal. O latim humanístico era ensinado pelos jesuítas desde a fundação da ordem religiosa, sendo reafirmado o ensino nas *Constitutiones* e, posteriormente, na *Ratio Studiorum*. Antes de Álvares, jesuítas como Anibal Du Coudret e Diogo Ledesma foram os primeiros idealizadores de um compêndio específico para o uso da ordem religiosa (FRANCA, 2019).

No entanto, mesmo com seu profundo conhecimento do latim e das humanidades, os missionários que o antecederam não conseguiam organizar um material didático nos moldes da disciplina gramatical do humanismo renascentista. Em Portugal, o clima intelectual quinhentista era dominado por gramáticos como o humanista Estevão Cavaleiro, no início do século, pelo uso das obras de Clenardo, Nebrija, Despautério e João de Barros (SPRINGHETTI, 1961-1962; MIRANDA, 1995), havendo um certo ecletismo no ensino de latim pelas ordens religiosas, e mesmo a continuidade do ensino pela gramática especulativa medieval. A gramática de Manuel

Álvares seria um ponto de inflexão na gramaticografia renascentista portuguesa, e mesmo europeia, a partir de 1572.

Entre as gramáticas humanísticas adotadas e editadas em Portugal, antes da obra de Manuel Álvares, Rolf Kemmler (2013b, p. 160) destaca algumas obras que o antecederam. É bem possível que essas gramáticas humanísticas ainda continuassem em uso após a edição da obra de Álvares, que deveria levar algum tempo até atingir o seu prestígio, sobretudo entre os jesuítas, para além do reino absolutista lusitano, de então:

- Estevão Cavaleiro: *Noua grammatices Marie matris dei virgi-nis ars cuius author est magister Stephanus eques lusitanus* (1516);
- Máximo de Sousa: *Institutiones tum lucide, tum compendiose latinarum literarum* (1535);
- Duarte Pinhel: *Latinæ Grammatices Compendia* (1543);
- Nicolau Clenardo: *Institutiones Grammaticæ Latinæ* (1538);
- Jerónimo Cardoso: *Grammaticae introductiones breuiores & lucidiores [...]* (1552);
- Jan van Pauteren: *Carmina Ioannis Despauterij De arte grammatica cum quibusdam alijs ad puerorum institutionem necessarijs* (1555);
- Fernando Soares Homem: *Grammatices duo Compendia eo modo in methodum contracta ut nihil redundet, aut desit* (1557);
- Ruy López de Segura: *Grammaticae institutiones a Roderico Lopez a Sigura nuper aeditae* (1563) (KEMMLER, 2013b, p. 160).

A obra de *Despauterius* tornou-se uma das mais polêmicas nesse contexto, devido à sua complexidade e dificuldade de compreensão, como comenta Navarro (2000, p. 396): “Adotou-se a gramática de Despautério em Portugal, desde o início, nos colégios da Companhia de Jesus, e ainda continuava em uso quando Manuel Álvares publicou sua célebre gramática, isso em 1572.” O ensino humanístico cristão em Portugal sistematizou-se após a organização da *Ratio Studiorum* pelos jesuítas, o que impactaria também a educação das instituições missionárias nas colônias ultramarinas. Cumpre salientar que não apenas os jesuítas tiveram acesso às inovações humanísticas quinhentistas, assim, o ensino e a formação missionária nas ordens

religiosas portuguesas desenvolviam-se entre franciscanos, dominicanos, entre outras ordens e congregações, com as inovações trazidas pela tipografia de Gutenberg e pela gramatização dos vernáculos.

Para que a gramática humanística de Álvares fosse organizada, na edição de 1572, houve diversas tentativas de outros humanistas de criar um material adequado ao clima intelectual da época e à cultura de base cristã portuguesa. Os colégios jesuíticos, como integrantes da reforma católica quinhentista, necessitavam de um material com as inovações do método humanístico, mas vinculado ainda à tradição que caracterizava a sua identidade religiosa. Nesse sentido, Álvares, desde 1564 esboçou o seu método de latinidade, observando as fontes e a tradição em que se apoiaria para desenvolver o texto gramatical (SPRINGHETTI, 1961-1962). Logo, esse processo desenvolveu-se por seis anos, até a conclusão da obra, que seria, culturalmente, um dos legados desse período histórico e uma das gramáticas mais influentes na tradição ocidental, tornando-se paradigma para diversas obras derivadas da tradição missionária, na descrição de línguas extraeuropeias, ao longo dos séculos XVII e XVIII.

A obra de Álvares é marcada pelas inovações da transição do clima intelectual do medievo para a Renascença, da gramática especulativa para a gramática humanística. Por ser o autor de tradição cristã e sua obra descrever o latim, há elementos oriundos de tradição gramatical medieval na obra, com inspiração em *Donatus*, porém a divisão de temas segue o padrão de gramáticos humanistas que o antecederam, como Nebrija e *Despauterius*, que foram inspirados em Quintiliano, na disposição de conteúdos gramaticais, o que caracteriza o pensamento linguístico humanístico:

Questo disagio e malcontento per grammatiche inadatte alie nuove aspirazioni di purezza umanistica, questi lamenti che significavano chiaramente una nuova e decisa volontà di spezzare e lasciare per sempre una ormai superata tradizione medievale, furono per tempo

sentiti dalla Compagnia di Gesù, la quale manifestò subito l'intenzione di porvi rimedio con una nuova grammatica che riscuotesse l'approvazione di tutti e soddisfacesse alie esigenze più raffinate dei tempi. (SPRINGHETTI, 1961-1962)⁴.

A *De Institutione Grammatica Libri Tres* de Álvares configurava-se como o principal instrumento pedagógico dos jesuítas, na expansão de sua política missionária. Era a obra de acesso às disciplinas renascentistas, à filosofia humanística e à teologia cristã, aplicada em Portugal, e posteriormente, nas colônias ultramarinas, expandindo-se seu uso pela Europa, África, Ásia e América. Nesse sentido, torna-se oficial, a partir da *Ratio Studiorum* em 1599, e um dos documentos linguísticos mais influentes no contexto da América portuguesa, de sua publicação até o século XVIII, sendo tema central das classes de gramáticas adotadas nos colégios dos jesuítas no Brasil. A recepção da obra caracteriza o pensamento linguístico e o clima intelectual desse período histórico, anterior à independência do Brasil e dos gramáticos racionalistas, oriundos das correntes de pensamento iluminista que sucederiam à obra de Álvares, em Portugal.

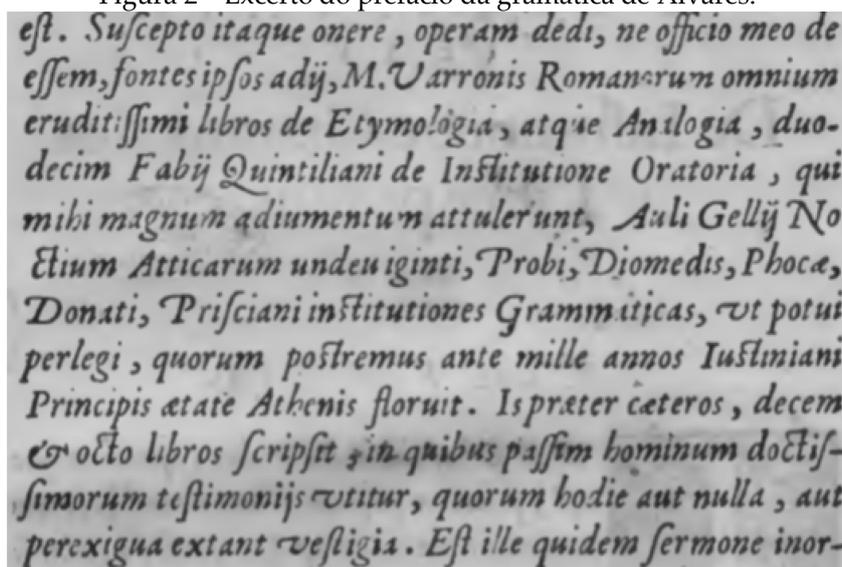
Vejamos, brevemente, quais fontes são citadas pelo humanista português para a redação de sua gramática latina. Suas influências são clássicas, isto é, de gramáticos latinos do período da Roma antiga, algo que caracteriza o seu clima intelectual. Álvares apresenta como fontes que o influenciaram: Varrão, Quintiliano, Aulo Gélío, Probo, Diomedes, Focas, Donato e Prisciano. Esses gramáticos romanos, prestigiados pelos humanistas, faziam parte do cânon de autores latinos que influíam no pensamento linguístico renascentista, sendo fontes comuns aos gramáticos quinhentistas, que descreviam o latim clássico, e mesmo àqueles que buscavam

⁴ Um mal-estar e descontentamento com gramáticas inadequadas para as novas aspirações de pureza humanística, esses lamentos que claramente significavam uma nova e decisiva vontade de quebrar e deixar para sempre uma tradição medieval ultrapassada, foram com o tempo ouvidos pela Companhia de Jesus, que imediatamente manifestou uma intenção de remediá-lo com uma nova gramática que recebesse a aprovação de todos e satisfizesse as necessidades mais refinadas da época.

gramatizar o vernáculo, adaptando suas línguas às descrições dos gramáticos latinos e do testemunho dos autores clássicos. Conforme Gonçalo Fernandes, Álvares não cita outros autores, porém: “parece ter-se inspirado mais em Nebrija e em Despautério”, conforme atesta Torres (1998, p. 93-95), *apud* Fernandes (2007, p. 86).

Vejamos, nas palavras do próprio humanista do século XVI:

Figura 2 – Excerto do prefácio da gramática de Álvares.



Fonte: extraída de edição fac-símile (ÁLVARES, 1572).

Transcrição: *Suscepto itaque onere, operam dedi, ne officio meo deessent, fontes ipsos adii, M. Varronis Romanorum omnium eruditissimi libros de Etymologia, atque Analogia, duodecim Fabii Quintiliani de Institutione Oratoria, qui mihi magnum adiumentum attulerunt, Auli Gellii Noctium Atticarum undeuiginti, Probi, Diomedis, Phocae, Donati, Prisciani institutiones Grammaticas, ut potui perlegi, quorum postremus ante mille annos Iustiniani Principis aetate Athenis floruit. Is praeter caeteros, decem et octo libros scripsit, in quibus passim hominum doctissimorum testimoniis utitur, quorum hodie aut nulla, aut perexigua extant uestigia* (ÁLVARES, 1572, p. 4).

(E, assim, recebida esta tarefa, iniciei o trabalho, para que não falhasse neste meu ofício. Busquei as próprias fontes, os livros sobre a etimologia de Varrão, o mais erudito entre todos os romanos, e os livros sobre a analogia, os doze livros sobre a disciplina de oratória de Fábio Quintiliano, que me foram de grande valia, os dezenove livros das Noites Áticas de Aulo Gélio, os livros de Probo, de Diomedes, de Foca, de Donato e as obras de gramática de Prisciano. Conforme pude, examinei também obras mais antigas, entre

as quais as que floresceram mil anos antes do imperador Justiniano, ainda na época de Atenas. Ele, além de outros livros, escreveu dezoito obras nas quais, em diversas passagens, se vale dos testemunhos dos homens mais instruídos, dos quais hoje não restam, senão nenhum vestígio, apenas fragmentos muito esparsos).

Uma das características da gramática de Álvares, em sua edição de 1572, é o uso da língua latina em sua totalidade, como uma língua natural. A obra, que havia sido encomendada e confeccionada por solicitação de Diogo Laines, inicialmente, e posteriormente por Francisco Borja, em 1556, foi fruto de longa pesquisa linguística de Álvares, a partir dos autores supracitados, como veremos em excerto traduzido e analisado (FERNANDES, 2007). A pesquisa linguística de Álvares teve caráter filológico, pois se valeu de fontes textuais mais antigas, tendo coligido e comparado gramáticos diversos, a fim de estabelecer uma descrição didática da língua latina, organizando-a para o ensino nos estabelecimentos jesuíticos.

A língua latina gozava de grande prestígio entre os humanistas, sendo tratada como uma língua natural. Nesse sentido, a educação humanística previa um acesso às línguas clássicas ainda na primeira infância, a fim de permitir uma assimilação da língua pelos discentes ainda nas primeiras etapas de aquisição de linguagem. A obra de Álvares buscava atender essa demanda e expectativa, que seria organizada formalmente na *Ratio Studiorum*. Note-se que o humanista, além dos gramáticos latinos, cita também o latim de Justiniano como fonte, a que se acrescem os autores clássicos latinos, a concepção de *auctoritas* é fundamental para se compreender o pensamento linguístico renascentista.

Como língua oficial das cortes renascentistas europeias, o latim humanístico não era apenas uma língua de cultura, mas também uma língua da diplomacia, da gramatização de outras línguas e mesmo depósito cultural para a história dos feitos de navegação, militares e administrativos dos reis e nobres do período absolutista. Logo, a língua latina não estava restrita apenas a uma interpretação do pensamento antigo,

greco-romano, mas permitia o registro das inovações e descobertas científicas da época renascentista. Nesse sentido, o uso do latim não se restringia à leitura na época quinhentista.

Após a leitura da gramática de Álvares, a educação humanística jesuítica previa o estudo da retórica e da dialética, em latim humanístico, a que se seguiriam o estudo das artes do quadrívio, como geometria, aritmética, música e astronomia, antes do ensino teológico e filosófico. Disciplinas como medicina e direito desenvolviam-se também à época, além das técnicas de navegação, de mecânica e física. A gramática latina seria a primeira das disciplinas que daria acesso às outras ciências, que não estavam totalmente integradas ao vernáculo. Portanto, a gramática de Álvares era um manual inicial, organizado para docentes que atuassem em qualquer região, vinculada ao mundo ocidental renascentista (FERNANDES, 2007).

A obra de Álvares organiza-se no equilíbrio de dois princípios, inicialmente, antagônicos, a *ratio* e o *usus*. A síntese da *ratio*, oriunda das reflexões especulativa dos modistas, pela lógica aristotélica, e do *usus*, oriunda do registro da língua clássica interpretada dos *auctores* latinos, como Cícero, pelos humanistas, leva a uma obra gramatical que descreve a regularidade da língua latina, apontando as variantes mais comuns. Esse equilíbrio na gramática de Álvares permite que a obra tenha uma extensão adequada ao uso didático e pedagógico proposto pelos jesuítas, sendo um texto prático para o ensino e transmissão da cultura letrada em seu contexto social e histórico:

[...] a gramática do séc. XVI, ainda e por excelência a 'gramática latina', estabelece um compromisso e faz com que a síntese entre o *usus* e a *ratio*, critérios necessários para sustentar cientificamente toda a doutrina gramatical. Estes critérios são a tentativa, julgo que bem conseguida, de estabelecer um equilíbrio entre a teoria especulativa dos modistas e o labor filológico dos gramáticos do séc. XV. [...] (CARDOSO, 1995, p. 160).

Nesse sentido, ao buscar equilibrar a *ratio* e o *usus*, o humanista organiza um sistema de ensino, para crianças e jovens, pragmático e voltado à aquisição progressiva da língua latina, caracterizando a gramática latina como um *ludus* renascentista, um jogo como o xadrez, em que as regras gramaticais sucessivas levam à compreensão do sentido dos autores clássicos. A tradição especulativa medieval passa a ser limitada pelo instrumental da gramática humanística, o que é, por fim, o cunho pedagógico que diferencia seu autor: “o sucesso e multiplicidade desta gramática, ao longo de cerca de três séculos, está, sem dúvida, no carácter didáctico, apresentado de modo racional, com que estuda e descreve a língua latina” (CARDOSO, 1995, p. 161).

A organização do pensamento linguístico do humanista dá-se através de um processo descritivo da língua latina em sua modalidade clássica, a partir de um aparato teórico de cunho dedutivo, apresentando os conceitos com valor universal, como pressupunha a lógica aristotélica. Nesse sentido, descrição e dedução acompanham os exemplos analisados dos autores clássicos:

Relativamente à sintaxe [...] que constitui o *Liber II* [108 r. – 196 v.], Manuel Álvares segue o descritivismo e o método dedutivo já empregue na morfologia. Primeiro, expõe os preceitos de forma simplificada e, depois, aparecem explicações mais extensas, chegando estas a ocupar muito mais espaço que a “doutrina”. Álvares tenta encontrar um meio termo entre a *ratio* e o *usus*, servindo-se da auctoritas dos melhores autores latinos [...] (FERNANDES, 2007, p. 93).

Simplificando o processo da gramática especulativa, o humanista madeirense demonstrava uma descrição da língua latina integral, sem a visão fragmentária de gramáticos anteriores. Essa sistematização do latim clássico de forma racional e dedutiva estava exemplificada nos autores clássicos, estando hierarquizado o *usus* sobre a *ratio*, isto é, seria a lição dos autores clássicos preferível à teoria dos gramáticos. Isso tornava sua obra menos enfadonha, ou confusa, do que a de outros gramáticos da

época, como *Despauterius*⁵, ou mesmo os que se apoiavam nos gramáticos medievais como Pastrana. Devemos ter em mente que a obra de Álvares estava vinculada à educação de jovens:

[...] a gramática de Manuel Álvares superava o carácter fragmentário das anteriores e a sua total falta de sistematização com uma organicidade completa no estudo da língua. Mas essa sistematização racional não se perdia em devaneios de investigação sobre razões. Mais do que a razão interessava a “vontade e o uso dos melhores autores” os quais eram “preferíveis às leis de todos os gramáticos”, dizia o jesuíta. Interessava mais o convívio com os bons dos autores do que o aprofundamento da especulação teórica. [...] (MIRANDA, 1995, p. 511).

Houve no movimento humanístico um certo “purismo” entre aqueles que se consideravam ciceronianos, isto é, aqueles que seguiam apenas o latim de Cícero como o mais apurado. A obra de Álvares, novamente, destaca-se por equilibrar essas correntes, não se dedicando apenas à descrição do latim de Cícero, mas tendo como fonte a diversidade de autores clássicos que formava o cânon clássico. Entre os jesuítas, era importante a habilidade de escrever cartas em latim, tendo o modelo da epistolografia ciceroniana. A gramática do humanista português descreve o latim de Cícero, sem deixar de lado os outros autores da tradição clássica, incluindo autores como Terêncio, da tradição helenística:

[...] À proximidade com os melhores autores acrescia a posição moderada ou eclética de Manuel Álvares em relação às controvérsias de ciceronianismo: ao modelo exclusivo de Cícero, Manuel Álvares afirmava preferir o convívio com a variedade de autores Antigos, sempre comandados por Cícero. Manuel Álvares sabia que nem sempre a estreiteza das leis gramaticais acompanhava toda a riqueza

⁵ *Johannes Despauterius*, ou Jan van Spauter (c. 1480-1520), gramático humanista do círculo intelectual de Erasmo de Roterdã, sua obra foi muito utilizada na França renascentista e na época de André de Gouveia, até a fundação do Real Colégio das Artes de Coimbra (1548). Em Portugal, foi sucedido pela obra de Manuel Álvares, que se tornaria prescrita na *Ratio Studiorum*.

da expressão verbal. Por isso, situava-se inteligentemente entre a *ratio* e o *usus* da língua, como a observou Torres. [...] (MIRANDA, 1995, p. 511-512).

O uso da obra de Cícero como referência para a descrição da língua latina clássica é paradigmático no pensamento humanístico, assim como a obra de Aristóteles, à luz de S. Tomás de Aquino, está para os gramáticos modistas. Porém, a emulação dos autores clássicos torna-se mais complexa no desenvolvimento da corrente de pensamento humanística, e os usos da língua latina se difundem na prática poética e literária, não sendo Cícero o único e exclusivo modelo para o latim humanístico. Na obra de Álvares, há uma preocupação com a prática docente, na educação linguística, base das instituições de ensino da época, mas também para com a totalidade da latinidade clássica.

Cícero, como modelo de uma *ars bene dicendi*, uma arte do bem dizer, seria um modelo a ser emulado não apenas na produção textual, mas no uso do latim em discursos, na produção textual e epistolográfica quinhentista. Ao mesmo tempo, os conceitos ciceronianos de *studia humanitatis* e *Respublica litteraria* são fundamentais para compreendermos a corte portuguesa da época e a educação jesuítica proposta na obra de Álvares.

Após a edição de 1572, o humanista português editou uma versão menor de sua gramática, em 1573. Dessa forma, com uma *ars maior* e uma *ars minor*, a obra de Álvares popularizou-se entre seus pares, ganhando prestígio no meio humanístico. Resumindo a sua doutrina gramatical, com a diminuição de explicações e explicitações dos fatos linguísticos, sua *ars minor* diminuía o custo de edição, criando ao mesmo tempo a categoria de livros para alunos e professores. Rolf Kemmler (2013a) aponta essa diferença entre as artes, a *maior* e a *minor*. Os critérios editoriais revelam também uma estratégia de circulação das obras do humanista.

A edição de 1572, com a doutrina gramatical latina em sua totalidade, era voltada aos preceptores, os humanistas da ordem jesuítica que eram os professores de

latinidade. A descrição da língua latina é pormenorizada nessa edição, com exemplos e exceções colhidos dos autores clássicos latinos. Já a edição de 1573, sendo mais enxuta, apresentava o conteúdo voltado aos discentes, com finalidade de uso em sala de aula. A supressão de conteúdos seria uma estratégia didática que diferenciava o ensino humanístico da escolástica medieval, voltada ao método gramatical de exaustão pela especulação. Sobre a obra de 1573 de Álvares:

Primeiramente, para facilitar a todos os estudantes o estudo da língua latina, e aos menos endinheirados a aquisição do livro, apressou-se o autor a reduzir a bom compêndio a Arte grande. Corrigiu-lhe defeitos e suprimiu-lhe os comentários e maiores explicações, para que os principiantes do latim não se perturbassem nem perdessem o ânimo, enredados em tantos e tão longos, bem que eruditos, comentários, e no ano seguinte ao da primeira edição, o entregou aos prelos. (RODRIGUES, 1938, p. 54).

Na sociedade quinhentista portuguesa, de base econômica mercantilista, com o incremento do comércio e da vida urbana, os estudos e a aquisição de livros impressos tornam-se uma realidade. Nesse sentido, o humanista ao imprimir suas gramáticas, para maior circulação de sua obra, deveria pensar no custeio desse projeto educacional. Os livros deixavam de ser como os manuscritos medievais, parte do tesouro real ou de mosteiros de ordens religiosas, para se tornarem mais comuns, sobretudo entre os habitantes das cidades. Nesse aspecto, Álvares percebe a necessidade de uma edição voltada aos eruditos, e uma outra sintética, voltada a um público maior e interessado na formação humanística da época. Essas estratégias de circulação ajudaram a popularizar a sua obra gramatical quinhentista.

Springhetti (1961-1962) apresenta alguns argumentos para a popularização da obra de Álvares no período quinhentista, e mesmo posteriormente. Elenca os seguintes aspectos:

- 1) sforzo di render si indipendente dai metodi ed errori dei grammatici latini della decadenza, generalmente conservati e seguiti alia cieca durante tutto il Medio Evo;
- 2) fedeltà ai buoni autori del Antichità classica, dalle cui opere l'Alvares (come già gli Umanisti) attinse direttamente come alie fonti più pure della pura latinità;
- 3) orientazione costante della grammatica al conseguimento del dominio pratico della traduzione e composizione latina, scritta e parlata; orientazione che ne fa una grammatica descrittiva del latino letterario-classico, con svolgimento cíclico, conforme alle prescrizioni della *Ratio Studiorum* dei Gesuiti. (SPRINGHETTI, 1961-1962, p. 288-289)⁶.

Assim, a inscrição da obra do humanista na tradição gramatical latina dá-se pelo afastamento com o método da gramática especulativa, dos modistas, buscando simplificar a doutrina, apoiada em exemplos diretamente coletados dos autores clássicos. Sua descrição linguística do latim é didática, também aproveitando já a experiência de gramáticos anteriores, como Nebrija e Despautério, este último oriundo do círculo intelectual de Erasmo de Roterdã, em Lovaina.

3 A divisão de conteúdos e descrição da gramática latina

A obra *De Institutione Grammatica Libri Tres* divide-se em três livros. O *Liber primus*, o primeiro, compõe-se do que hoje rotulamos como Morfologia; já o *Liber secundus*, o segundo, refere-se à Sintaxe; e, por fim, o *Liber tertius*, o terceiro, à Fonética, ou Prosódia, da língua latina (FERNANDES, 2007). A divisão desses livros orientava também a divisão de conteúdos didáticos da *Ratio Studiorum*, em três classes de gramática, que duravam de três a cinco anos.

⁶ 1) um esforço para se tornar independente dos métodos e erros dos gramáticos latinos do período de decadência, geralmente preservados e seguidos cegamente ao longo da Idade Média; 2) fidelidade aos bons autores da Antiguidade clássica, de cujas obras Alvares (como os humanistas) retirou diretamente todas as fontes mais puras de pura latinidade; 3) orientação constante da gramática para o alcance do domínio prático de tradução e composição latina, escrita e falada; orientação que a torna uma gramática descrittiva do latim literário-clássico, com um desenvolvimento cíclico, conforme as prescrições da *Ratio Studiorum* dos Jesuítas.

O *Liber primus*, o livro I, que era destinado ao estudo e ao aprendizado da *Etymologia*, ou, em termos modernos da Morfologia, apresenta ao leitor as flexões nominais e verbais, as declinações e conjugações, de substantivos, adjetivos e verbos, assim como as classes gramaticais dos vocábulos latinos. O conteúdo é bem subdividido como vemos em uma edição do século XIX (ÁLVARES, 1823 [1572])⁷ que apresenta o sumário da obra, o que não ocorre na edição quinhentista. Álvares vale-se das categorias das partes da oração da tradição gramatical latina, iniciada em Donatus, que foi o professor de gramática de S. Jerónimo: nome, pronome, verbo, participio, preposição, advérbio, interjeição e conjunção (FERNANDES, 2007).

Vejamos, no quadro a seguir, a sequência de conteúdos, pelos capítulos do *Liber primus*:

Quadro 1 – Capítulos do *Liber primus* da gramática de Manuel Álvares (1823).

<i>Caput primum – Nominum Substantivorum Declinatio</i> (Declinação dos nomes substantivos)
<i>Cap. II – Nomina adjectiva et anomala</i> (Nomes adjetivos e anômalos)
<i>Cap. III – Pronominum declinatio</i> (Declinação dos pronomes)
<i>Cap. IV – Verborum conjugatio</i> (Conjugação dos verbos)
<i>Cap. V – Prima conjugatio – Amo</i> (Primeira conjugação – amo)
<i>Cap. VI – Secunda conjugatio – Doceo</i> (Segunda conjugação – ensino)
<i>Cap. VII – Tertia conjugatio – Lego</i> (Terceira conjugação – leio)
<i>Cap. VIII – Quarta conjugatio – Audio</i> (Quarta conjugação – ouço)
<i>Cap. IX – Scholia in conjugationes verborum</i> (Escólios nas conjugações dos verbos)
<i>Cap. X – Declinatio verbi deponentis</i> (A flexão do verbo deponente)
<i>Cap. XI – Declinatio verbi communis</i> (A flexão do verbo comum)
<i>Cap. XII – Verba anomala. Possum</i> (Verbos anômalos – posso)
<i>Cap. XIII – Verba defectiva</i> (Verbos defectivos)
<i>Cap. XIV – Rudimenta, sive de octo partibus orationis</i> (Rudimentos, ou sobre as oito partes da oração)
<i>Cap. XV – Praecepta generalia de constructione tyronibus ediscenda</i> (Preceitos gerais de construção para serem ensinadas aos alunos)

⁷ A edição de 1823 apresenta sumário, o que não ocorre na *editio princeps* de 1572. O sumário foi um acréscimo posterior, mas apresenta o conteúdo original da gramática.

Cap. XVI – <i>De generibus nominum paulo difficilioribus</i> (Sobre o gênero dos nomes um pouco mais difíceis)
Cap. XVII – <i>De nominum declinatione</i> (Sobre a declinação dos nomes)
Cap. XVIII – <i>De praeteritis et supinis</i> (Sobre os pretéritos e os supinos)

Fonte: elaborado pelos autores.

O *Liber secundus*, o segundo livro da gramática de Álvares, ocupa-se do tema da sintaxe, ou da construção: “O objecto de estudo da sintaxe é a oração, que ele classifica de transitivas e intransitivas, podendo estas ser justas (*constructio iusta*) ou figuradas (*constructio figurata*) (FERNANDES, 2007, p. 93). Segundo a descrição de Álvares, a oração transitiva é aquela cujo verbo necessita de um complemento, sendo este verbo ativo, passivo ou neutro, em relação à categoria de complemento. Por outro lado, a oração intransitiva é aquela que se constrói com um verbo intransitivo e vinculado apenas a um nome substantivo, no caso nominativo. A *constructio figurata* refere-se ao estudo da estilística e de variações sintáticas em virtude de efeitos de estilo, sendo no caso os barbarismos e solecismos os mais comuns.

Os barbarismos mais comuns para Álvares são a supressão de sílabas de uma palavra latina, erros ou variantes nas declinações e conjugação verbal, troca de letras, que ocorrem muitas vezes para atender aos requisitos da métrica clássica, que possui um padrão muito rigoroso de contagem de sílabas e quantidade de vogais. Já os solecismos são referentes às figuras de sintaxe, como elipse, silepse e zeugma, mais comuns na prosa, mas também presentes na poética latina clássica (FERNANDES, 2007). Vejamos, em um segundo quadro, os conteúdos didáticos do *Liber secundus*:

Quadro 2 – Capítulos do *Liber secundus* da gramática de Manuel Álvares (1823).

Caput primum – <i>De concordantiis</i> (Sobre a concordância)
Cap. II – <i>De constructione verbi activi</i> (Sobre a construção do verbo ativo)
Cap. III – <i>De constructione verbi passivi</i> (Sobre a construção do verbo passivo)
Cap. IV – <i>De constructione verbi neutri</i> (Sobre a construção do verbo neutro)
Cap. V – <i>De constructione verbi communis</i> (Sobre a construção do verbo comum)

Cap. VI – <i>De constructione verbi deponentis</i> (Sobre a construção do verbo depoente)
Cap. VII – <i>De constructione verbi impersonalis</i> (Sobre a construção do verbo impessoal)
Cap. VIII – <i>De communi omnium verborum constructione</i> (Sobre a construção comum de todos os verbos)
Cap. IX – <i>De constructione verbi infiniti</i> (Sobre a construção do verbo no infinitivo)
Cap. X – <i>De constructione gerundiorum</i> (Sobre a construção dos gerúndios)
Cap. XI – <i>De constructione supinorum</i> (Sobre a construção dos supinos)
Cap. XII – <i>De participiorum constructione</i> (Sobre a construção dos participios)
Cap. XIII – <i>De constructione nominis</i> (Sobre a construção do nome)
Cap. XIV – <i>De constructione pronominis</i> (Sobre a construção do pronome)
Cap. XV – <i>De numeri distributivi constructione</i> (Sobre a construção do número distributivo)
Cap. XVI – <i>De praepositionum constructione</i> (Sobre a construção das preposições)
Cap. XVII – <i>De constructione adverbii</i> (Sobre a construção do advérbio)
Cap. XVIII – <i>De interjectionis constructione</i> (Sobre a construção da interjeição)
Cap. XIX – <i>De conjunctionis constructione</i> (Sobre a construção da conjunção)
Cap. XX – <i>De figurata constructione</i> (Sobre a construção figurada)
Cap. XXI – <i>De barbarismo</i> (Sobre o barbarismo)
Cap. XXII – <i>Obscura orationis vitia</i> (Os vícios obscuros da oração)
Cap. XXIII – <i>Inornatae orationis vitia</i> (Os vícios da oração sem ornamento)

Fonte: elaborado pelos autores.

O *Liber tertius* é dedicado a aspectos fonéticos, como a prosódia, que são descritos e analisados fenômenos como o alfabeto latino e o sistema de sílabas do latim, as vogais breves e longas, as consoantes e a acentuação, e, por fim, os metaplasmos:

Manuel Álvares ainda se refere aos metaplasmos – anteriormente chamados barbarismos para o uso corrente da língua –, isto é, as figuras que, por necessidade métrica ou na busca de uma maior elegância, permitem ao poeta abusar de construções tidas,

normalmente, como incorrectas: [...]. Álvares refere especificamente neste campo a prótese, epêntese, paragoge, aférese, síncope, apócope, antítese e metátese, repetindo a sinalefa, a epissinalefa, diérese, eclipse, sístole e diástole como *etiam Metaplasmi species*. (FERNANDES, 2007, p. 96).

Vejamos, por fim, um último e terceiro quadro, com os conteúdos gramaticais do *Liber tertius* da gramática:

Quadro 3 – Capítulos do *Liber tertius* da gramática de Manuel Álvares (1823).

<i>Caput primum – De litteris, ac syllabis</i> (Sobre as letras e sílabas)
<i>Cap. II – Praecepta generalia de syllabarum brevitate, ac longitudine</i> (Preceptos gerais sobre a brevidade das sílabas e sua duração)
<i>Cap. III – De incremento singulari nominis</i> (Sobre o incremento do nome no singular)
<i>Cap. IV – De incremento plurali nominis</i> (Sobre o incremento do nome no plural)
<i>Cap. V – De verborum incremento</i> (Sobre o incremento dos verbos)
<i>Cap. VI – De ultimis syllabis</i> (Sobre as últimas sílabas)
<i>Cap. VII – De syllaba communi</i> (Sobre a sílaba comum)
<i>Cap. VIII – De necessitate metrica, et licentia poetica</i> (Sobre a necessidade métrica e a licença poética)
<i>Cap. IX – De pedibus</i> (Sobre os pés)
<i>Cap. X – De versu</i> (Sobre o verso)
<i>Cap. XI – De figuris quae spectantur in carminum dimensione</i> (Sobre as figuras que são observadas na dimensão dos textos poéticos)
<i>Cap. XII – De caesura</i> (Sobre a cesura)
<i>Cap. XIII – De patronymicis nominibus</i> (Sobre os nomes patronímicos)
<i>Cap. XIV – De metaplasmo, et figuris quibusdam poetarum</i> (Sobre o metaplasmo e algumas figuras dos poetas)
<i>Cap. XV – De prosodia sive accentu</i> (Sobre a prosódia ou acento)
<i>Cap. XVI – Calendae, nonae, idus</i> (Calendas, nonas e ido)
<i>Cap. XVII – De nexu consonantium, et recta syllabarum divisione</i> (Sobre o nexa das consoantes, e a divisão correta das sílabas)
<i>Cap. XVIII – De interpunctione</i> (Sobre a pontuação)

Fonte: elaborado pelos autores.

Álvares dispõe o conteúdo gramatical de um modo racionalista, centrado na *ratio*, isto é, em um princípio lógico progressivo para a descrição do sistema linguístico latino a partir dos textos clássicos latinos. Como a métrica e a fonética latinas diferem muito do vernáculo português, e de outras línguas vernaculares ocidentais, o tema é

deixado para o final da exposição da gramática. Acerca do modo racionalista de exposição e descrição da língua latina, de suas regras e regularidades:

esposte brevemente le rególe, vi aggiunge in corsivo Appendici e Commentari pieni di osservazioni e spiegazioni storiche, filologiche, pedagogiche per i professori; il che denota Studio intenso e scrupoloso, lettura accurata e minuziosa degli autori e grammatici, erudizione singolare. Nella sintassi espone nitidamente le rególe, le prova con esempi, vi aggiunge una o più appendici con rególe più difficili e con eccezioni. E una gradazione di difficoltà: le rególe comuni le accomoda alla capacità di tutti gli studenti; le appendici invece le riserva per gli scolari più capaci e più preparati, e per i professori. (SPRINGHETTI, 1961-1962, p. 289)⁸.

Ao longo do artigo, buscamos analisar as fontes gramaticais, a recepção e a divisão de conteúdos da obra *De Institutione Grammatica Libri Tres* (1572) de Manuel Álvares, SJ, uma dos textos gramaticais mais expressivos e prestigiados da tradição humanística. A obra de Álvares esteve em uso na América portuguesa até o século XVIII. Vimos que o humanista português desenvolveu uma gramática que apresenta a descrição da língua latina, de uma forma didática, com a finalidade propedêutica para o uso nos colégios jesuíticos, como as instituições dos missionários do Brasil à época colonial.

Seu modo de descrição da língua latina, com a exposição das regras gramaticais e a regularidade do sistema linguístico, nos planos morfológico, sintático e fonético, vão se tornar um morfótipo textual, influenciando na tradição gramatical subsequente. A teoria é exemplificada com os autores clássicos, estando a gramática vinculada à

⁸ Álvares expôs brevemente as regras, ele acrescenta Apêndices e Comentários em cursiva, repletos de observações e explicações históricas, filológicas e pedagógicas para os professores; o que denota um estudo intenso e escrupuloso, uma leitura apurada e meticulosa dos autores e gramáticos, uma erudição singular. Na sintaxe, ele expõe claramente as regras, testa-as com exemplos, adiciona um ou mais apêndices com regras mais difíceis e com exceções. E há uma gradação de dificuldade: as regras comuns se acomodam à habilidade de todos os alunos; os apêndices, por outro lado, são reservados para os alunos mais capazes e mais preparados, e para os professores.

interpretação de textos. Álvares influirá nos modelos gramaticais subsequentes, como a gramática racionalista, de cunho filosófico iluminista, que sucede o período da Linguística Missionária, cuja educação estava vinculada ainda a círculos intelectuais das ordens religiosas. Tendo servido de modelo a obras de outros jesuítas, a gramática de Álvares estava ratificada pela *Ratio Studiorum*, estando registrada como o documento educacional mais prestigiado de um determinado momento e período histórico, o contexto cultural da política missionária jesuítica.

4 Considerações finais

A título de conclusão, podemos notar que a organização de conteúdos da gramática de Manuel Álvares foi um dos principais fatores para o prestígio de sua obra, entre seus pares. Sua sistematização na descrição da língua latina era didática e progressiva, tendo um caráter pedagógico e pragmático, o que era uma das bases da educação humanística, para o uso em colégios. Este prestígio, notável na documentação da época, como a prescrição na *Ratio Studiorum*, é um tema recorrente na análise de seu modelo descritivo. A obra de Álvares influenciou também no ensino de língua latina na América portuguesa, pelos missionários jesuítas.

Após o período jesuítico, com a secularização posterior, a gramática de Álvares seria substituída por concepções iluministas de ensino, sobretudo, com a obra gramatical dos racionalistas, para a descrição do vernáculo, usado como língua nacional (CAVALIERE, 2012). Porém, a sistematização e a organização de temas da gramática do humanista jesuíta influíram no período posterior, no processo de descrição das línguas românicas, por exemplo. A ordem de conteúdos para gramáticas de língua latina posteriores pouco se alterou, e mesmo autores dos séculos XVIII e XIX ainda se valiam da organização da gramática de Álvares em seus textos gramaticais. Note-se o fato de que a gramática de Álvares foi traduzida e reeditada ao longo do século XIX, como na edição de 1823, de que nos valem.

Em relação à recepção da obra de Manuel Álvares no Brasil, ainda há a necessidade de estudos mais sistemáticos, sendo provável o uso de sua gramática desde o período de Anchieta e de Figueira, ainda nos séculos XVI e XVII. Os colégios jesuíticos na província do Brasil adotaram o ensino da *Ratio Studiorum*, e, conseqüentemente, a obra de Álvares foi o principal livro didático, para o início dos estudos teológicos. As pesquisas na área de Gramaticografia brasileira, a história da gramática no Brasil, ao analisar o período colonial, não podem esquecer a presença da gramática humanística de Álvares nesse contexto, como um dos textos mais prestigiados ao longo de dois séculos de presença jesuítica na América portuguesa, entre 1549 e 1759.

Referências Bibliográficas

ÁLVARES, M. **De Institutione Grammatica libri tres**. Lisboa: João Barreira, 1572.

ÁLVARES, M. **Libri tres de Institutione Grammatica [1572]**. Regii: Apud Jos. Davolium, 1823.

CARDOSO, S. A gramática latina no séc. XVI: as partes orationis na gramática do Pe. Manuel Álvares (1572) e na Minerva de Sanctius (1587). **Revista da Faculdade de Letras línguas e Literaturas**, Porto, v. 12, p. 159-172, 1995. Disponível em: <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/2703.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2021.

CAVALIERE, R. Gramaticografia da língua portuguesa no Brasil: tradição e inovação. **Limite**, n. 6, p. 217-236, 2012.

FERNANDES, G. De Institutione Grammatica Libri Tres (1572) de Manuel Álvares (1526-1583). **Revista da Academia Brasileira de Filologia**, Rio de Janeiro, v. 4, p. 85-99, 2007. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/abf/rabf/4/085.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2021.

FRANCA, L. **O método pedagógico dos jesuítas**. Rio de Janeiro: Agir, 1952.

FRANCA, L. **O método pedagógico dos jesuítas: o Ratio Studiorum**. São Paulo: Kíron, 2019.

KALTNER, L. **Escrever sobre a areia**: estudos culturais sobre o Brasil do século XVI (Volume 1). Rio de Janeiro: Sapere, 2013.

KALTNER, L. O latim na colonização do Brasil quinhentista. **Cadernos de Letras da UFF**, Dossiê: Línguas e culturas em contato, Rio de Janeiro, n. 53, p.39-60, 2016. DOI <https://doi.org/10.22409/cadletrasuff.2016n53a243>

KEMMLER, R. De institvtione grammatica libri tres (Lisboa, 1573): a edição princeps da ars minor de Manuel Álvares. **Revista Portuguesa de Humanidades**, Braga, v. 17, 2013a. Disponível em:

<https://repositorio.utad.pt/bitstream/10348/8206/1/Kemmler%20-%202014d%20-%20Ars%20minor%20RPH.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2021.

KEMMLER, R. Para uma melhor compreensão da história da gramática em Portugal: a gramaticografia portuguesa à luz da gramaticografia latinoportuguesa nos séculos XV a XIX. **Veredas – Revista da Associação Internacional de Lusitanistas**, Santiago de Compostela, v. 19, 2013b. Disponível em: https://digitalis-dsp.uc.pt/bitstream/10316.2/34567/1/Veredas19_artigo9.pdf?ln=pt-pt. Acesso em: 17 jun. 2021.

LEITE, S. **História da Companhia de Jesus no Brasil. Tomo I**. Tipografia Porto Médico, 1938.

MIRANDA, M. O Padre Manuel Álvares e a primeira gramática global. *In: Diocese do Funchal – A Primeira Diocese Global: História, Cultura e Espiritualidades*. Volume 2, p. 505-513, Funchal: Esfera do Caos, 1995.

MIRANDA, M. Humanismo jesuítico e identidade da Europa: “uma comunidade pedagógica europeia”. **Hvmanitas**, Coimbra, v. 53, p. 84-111, 2001.

MIRANDA, M. O Humanismo no Colégio de São Paulo (séc. XVI) e a tradição humanística europeia. **Hvmanitas**, Coimbra, v. 62, p. 243-263, 2010. DOI https://doi.org/10.14195/2183-1718_62_13

MIRANDA, M. A Ratio Studiorum e o desenvolvimento de uma cultura escolar na Europa moderna. **Hvmanitas**, Coimbra, v. 63, p. 473-490, 2011. DOI https://doi.org/10.14195/2183-1718_63_26

NAVARRO, E. O ensino da gramática latina, grega e hebraica no Colégio das Artes de Coimbra no tempo de Anchieta. *In: PINHO, S. et al. Actas do Congresso Internacional*

Anchieta em Coimbra – Colégio das Artes da Universidade (1548-1998). v.1. Coimbra: Fundação Eng. António de Almeida, 2000. p. 385-406.

PONCE DE LEÓN, R. A gramática racionalista em Portugal no século XVI (1497-1610). In: DUARTE, S.; PONCE DE LEÓN, R. (org.). **A Gramática Racionalista na Península Ibérica (Séculos XVI-XIX)**. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Centro de Linguística da Universidade do Porto, 2015. p. 9-40.

RODRIGUES, F. **História da Companhia de Jesus na Assistência de Portugal.** Tomo II, v. 2. Porto: Livraria Apostolado da Imprensa, 1938.

SPRINGHETTI, E. Storia e fortuna della Grammatica di Emmanuele Alvares, S. J. **Humanitas**, Coimbra, v. 13-14, 1961-1962. Disponível em: https://www.uc.pt/fluc/eclassicos/publicacoes/ficheiros/humanitas13-14/07_Springhetti.pdf. Acesso em: 17 jun. 2021.

SWIGGERS, P. A historiografia da linguística: objeto, objetivos, organização. **Confluência**. Rio de Janeiro, n. 44-45, p. 1-21, 2013. Disponível em: <http://llp.bibliopolis.info/confluencia/pdf/1171.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2021.

TORRES, A. **Gramática e linguística: Ensaio e Outros Estudos.** Braga: Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Filosofia, Instituto de Letras e Ciências Humanas, Centro de Estudos Linguísticos, 1998.

Artigo recebido em: 17.06.2021

Artigo aprovado em: 05.08.2021



Aspectos sintáticos e prosódicos do sistema de pontuação: notas sobre a gramatização do português quinhentista

Syntactic and prosodic aspects of the punctuation system: notes on the grammaticization of 16th-century Portuguese

Mariana MARIS*

RESUMO: Partindo de problemas conceituais relativos às relações entre fala e escrita representadas pela pontuação, este artigo, recorte de minha tese de doutorado em desenvolvimento, investiga o tratamento teórico-normativo conferido a esse fenômeno linguístico em obras inaugurais da gramaticografia portuguesa. Mais especificamente, o trabalho procura analisar a categorização da pontuação como parte da ortografia da língua, bem como identificar, interpretar e inter-relacionar os aspectos sintáticos e prosódicos a partir dos quais os sinais de pontuação são normatizados durante os Quinhentos. Para tanto, o tratado de Pero Magalhães de Gândavo (1981 [1574]) foi delimitado como *corpus*, mas, com vistas à reconstituição do horizonte de retrospectiva da pesquisa (cf. AUROUX, 2014), dados sobre os sinais de pontuação utilizados e/ou normatizados em manuscritos medievais, em impressos renascentistas e na gramática de João de Barros (1540) também integram as notas aqui desenvolvidas. Trata-se de um estudo que, situado na Historiografia da

ABSTRACT: Having as a starting point the conceptual problems related to the relations between speech and writing represented by punctuation, this article investigates the theoretical-normative treatment given to this linguistic phenomenon in inaugural works of Portuguese grammaticography. In particular, such article seeks to analyze the categorization of punctuation as part of the orthography of the language, as well as to identify, interpret and interrelate the syntactic and prosodic aspects from which punctuation marks are normalized during the 1500s. To this end, the treatise by Pero Magalhães de Gândavo (1981 [1574]) was defined as the corpus. However, to meet the requirement of reconstituting the horizon of retrospective research (cf. AUROUX, 2014), data on the punctuation marks used and/or standardized in medieval manuscripts, in Renaissance prints and in the grammar of João de Barros (1540) are also part of the notes developed herein. This study, situated in the field of Historiography of Linguistics (cf.

* Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING-UFPB). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5676-534X>. marianamaris@gmail.com

Linguística (cf. ALTMAN, 2019; BATISTA, 2015, 2019; KOERNER, 2014; SWIGGERS, 2019), conjuga aspectos externos e internos de análise, embora eleja como foco a materialidade linguística das obras. O levantamento bibliográfico realizado e as análises dos dados evidenciam que, desde os primeiros gestos de gramatização do português, o sistema de pontuação já era apresentado a partir de confluências entre sintaxe e prosódia, ou entre a delimitação de constituintes oracionais e a demarcação de pausas próprias à entonação. Sugerem, assim, a pertinência de se olhar para a pontuação de um ponto de vista menos polarizado quanto a essas duas dimensões constitutivas de sua normatização ao longo da história.

PALAVRAS-CHAVE: Pontuação. Sintaxe. Prosódia. Gramatização quinhentista. Historiografia da Linguística.

ALTMAN, 2019; BATISTA, 2015, 2019; KOERNER, 2014; SWIGGERS, 2019), combines external and internal aspects of analysis, although it focuses on the linguistic materiality of the aforementioned works. The resulting bibliographic survey and the data analysis show that, since the first gestures of Portuguese grammatization, the punctuation system was already presented based on confluences between syntax and prosody, or between the delimitation of sentence constituents and the demarcation of pauses that are characteristic of intonation. Thus, they suggest the pertinence of examining punctuation in a less polarized point of view regarding these two constitutive dimensions of its normatization throughout history.

KEYWORDS: Punctuation. Syntax. Prosody. 16th-century grammatization. Historiography of Linguistics.

1 Introdução

Reconstruir os processos históricos que conduziram a produção, a interpretação, a disseminação ou mesmo o esquecimento dos conhecimentos sobre a língua e a linguagem é mais do que atender à curiosidade humana sobre o passado. O homem se volta aos tempos pregressos porque, ininterrupta, a história o constitui – e constitui, portanto, teorias e ideias linguísticas engendradas por sua atividade intelectual. A tarefa de compreendê-las e de desvelar as contradições por elas legadas ao presente demanda recuperar os fios epistemológicos e contextuais que sistematicamente as teceram no decurso da história. É o que procuro fazer neste trabalho historiográfico, cujo tema é a normatização da pontuação em alguns dos instrumentos linguísticos inaugurais da gramaticografia portuguesa, datados do

século XVI. Conforme procuro evidenciar ao longo deste artigo, acredito, como Bastos (2007, p. 141), que o estudo de obras gramaticais antigas pode “solucionar dúvidas quanto às modernas e, se possível, sugerir modificações para as futuras”.

Este artigo reflete os resultados parciais de minha tese de doutorado, em desenvolvimento no âmbito do grupo de pesquisa HGEL – Historiografia, Gramática e Ensino de Línguas (UFPB/PROLING/CNPq)¹ e sob orientação do professor Dr. Francisco Eduardo Vieira. Filia-se à Historiografia da Linguística (doravante HL), área disciplinar que propõe “resgatar o sentido histórico das várias formas de percepção e representação do conhecimento linguístico” (COELHO; HACKEROTT, 2012, p. 392) com base em princípios teórico-metodológicos cientificamente fundamentados (cf. SWIGGERS, 2019) que a distanciam de outras formas de resgate histórico praticadas em pesquisas linguísticas filiadas a diferentes perspectivas teóricas.

2 O sistema de pontuação: problemas teóricos, normativos e pedagógicos

Os sinais de pontuação inegavelmente ocupam um espaço fulcral nas diversas práticas de escrita que constituem as sociedades ocidentais. Ler e escrever com proficiência em qualquer circunstância de uso da língua implica saber empregá-los e interpretá-los. Assim, os problemas teóricos e normativos relativos à pontuação transcendem a esfera acadêmica e incidem diretamente sobre instâncias pedagógicas que envolvem a aprendizagem dos mecanismos que regem o funcionamento desse fenômeno. Refiro-me à escola, mas também às próprias obras gramaticais, tradicionalmente endereçadas tanto ao leitor pesquisador quanto ao leitor consulente (cf. CAVALIERE, 2014), não necessariamente especialista no estudo da língua, mas interessado em aprender sobre um aspecto linguístico específico.

¹ Espelho do grupo de pesquisa no Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil (Plataforma Lattes/CNPq): <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/6433198070413694>.

Em ambos os casos, o conflito conceitual básico com o qual lidam professores, alunos e leitores de gramáticas tradicionais ao estudarem a pontuação diz respeito à natureza das relações entre fala e escrita que definem as regras de uso desses sinais gráficos. O mesmo conflito se revela em pesquisas que se preocupam com a pontuação – ou sua normatização, ou seu ensino. Os estudos de Mattos e Silva (1993), Mollica (1993), Rosa (1993, 1995), Rocha (1997), Santos (2002) e Machado Filho (2002, 2004), por exemplo, discutem a pontuação (retomando globalmente sua história ou focalizando períodos e/ou fontes historiográficas específicas) a partir de diferentes problemas de pesquisa, mas, em todos os casos, a compreensão de seus objetos de investigação demanda, em alguma medida, considerar o modo como as dimensões sintáticas e prosódicas constituem ou constituíram o sistema de pontuação ocidental, no qual se inclui o da língua portuguesa.

Em pesquisa desenvolvida (cf. LIMA, 2019) sobre o tratamento da pontuação nas gramáticas de Rocha Lima (2009) e de Cunha e Cintra (2013)², a prosódia e a sintaxe também despontaram como principais critérios definidores dos conceitos, das funções e das regras de uso relativos a esse fenômeno gramatical. A natureza das relações entre as duas dimensões, todavia, é apresentada com certa imprecisão ao leitor, seja porque, para compreendê-la, ele não raro precisa confrontar conceituações prosódicas e regras de uso sintáticas, seja porque os momentos de teorização explícita da questão atestam sua complexidade. Tais cenários de indefinição podem ser identificados a partir das considerações presentes em uma dessas gramáticas acerca da vírgula, analisadas, à guisa de exemplificação, nos parágrafos subsequentes.

No capítulo destinado à pontuação da *Nova gramática do português contemporâneo*, Cunha e Cintra (2013) elencam regras determinadas por critérios quase

² Constituíram *corpus* da pesquisa a 6ª edição da *Nova gramática do português contemporâneo*, de Celso Cunha e Lindley Cintra, publicada em 2013 pela editora Lexikon, e a 45ª edição da *Gramática normativa da língua portuguesa*, de Carlos Henrique da Rocha Lima, publicada em 2006 pela José Olympio Editora.

que exclusivamente sintáticos para o emprego da vírgula, distribuídas em dois grandes blocos: um para os contextos intraoracionais e outro para os contextos interoracionais. A única exceção diz respeito ao uso desse sinal gráfico “para separar, na datação de um escrito, o nome do lugar” (p. 660). Apesar disso, a dimensão prosódica da vírgula não é descartada pelos autores, ganhando espaço na normatização que regula seus usos em três momentos específicos do capítulo: i) na definição que antecede a exposição das regras sintáticas; ii) na síntese que sucede essas mesmas regras; e iii) no esquema classificatório adotado na abertura do capítulo para conceituar todos os sinais de pontuação (incluindo, claro, a vírgula).

Em i), Cunha e Cintra (2013) atribuem à vírgula as funções tanto de marcar uma pausa de pequena duração quanto de “separar elementos de uma mesma oração, mas também orações de um só período” (p. 658). A primeira delas, entretanto, só volta a ser mencionada em ii), ao final de uma detalhada normatização sintática, quando os gramáticos colocam ambas as funções – pausa na pronúncia e delimitação sintática – em correlação explícita:

- a) toda oração ou todo termo de oração de valor meramente explicativo pronunciam-se entre pausas; por isso, são isolados por vírgulas, na escrita;
- b) os termos essenciais e integrantes da oração ligam-se uns com os outros sem pausa; não podem, assim, ser separados por vírgula. Esta é a razão por que não é admissível o uso da vírgula entre uma oração subordinada substantiva e a sua principal;
- c) **há uns poucos casos em que o emprego da vírgula não corresponde a uma pausa real na fala;** é o que se observa, por exemplo, em respostas rápidas do tipo: *Sim, senhor. Não, senhor.* (CUNHA; CINTRA, 2013, p. 664, grifo em negrito adicionado)

Os paralelos traçados entre a segmentação da oração escrita (marcada pela vírgula) e oral (marcada pela pausa) ganham, contudo, um tom modalizado, menos categórico, em iii). No parágrafo de abertura do capítulo, os autores situam a função

básica da pontuação na confluência entre fala e escrita, mas encaram como parcial o delineamento entonacional da fala passível de ser representado pelos sinais de pontuação. Além disso, ainda em iii), Cunha e Cintra (2013) assumem as oscilações dos efeitos prosódicos que caracterizariam os sinais de pontuação quando relativizam o próprio esquema classificatório adotado, que os agrupa em sinais pausais e melódicos: os autores reconhecem que “esta distinção, didaticamente cômoda, não é, porém, rigorosa”, uma vez que “os sinais de pontuação indicam, ao mesmo tempo, a pausa e a melodia” (p. 657). Na esteira desse raciocínio, reelaboram a classificação prosódica inicialmente apresentada, nomeando como “sinais que marcam sobretudo pausa” (p. 658) e “sinais que marcam sobretudo a melodia” (p. 669) as seções destinadas a conceituar cada sinal de pontuação e a prescrever seus usos. Ao final da primeira seção, destinam, inclusive, espaço para sintetizar o “valor melódico dos sinais pausais” (p. 668) – o ponto, a vírgula e o ponto e vírgula.

Diante do exposto, alguns problemas teóricos relativos à normatização da pontuação surgem como desdobramentos do conflito básico delineado no início desta seção. Em que medida a pontuação representa características prosódicas da fala e/ou delimita constituintes sintáticos no interior da oração? Essas funções são excludentes (há sinais prosódicos e sinais sintáticos) ou complementares (os sinais desempenham simultaneamente ambas as funções)? Neste último caso, se a escrita não espelha simetricamente a fala e, logo, os constituintes sintáticos não necessariamente coincidem com as pausas próprias à entonação, de que natureza são as relações entre fala/escrita ou prosódia/sintaxe demarcadas pela pontuação?

É importante salientar que o interesse acadêmico nos problemas ora delimitados não fica circunscrito ao universo de produção gramaticográfica. Afinal, a tradição gramatical respalda o ensino e a aprendizagem das normas que regem a escrita. A incorporação pela escola da interpretação de base sintático-entonacional para a pontuação – e dos problemas conceituais, normativos e pedagógicos

decorrentes – pode ser atestada em pesquisas que tomam livros didáticos e outros artefatos pedagógicos como objetos de análise, tais como Silva (2016) e Corrêa (1994).

Deste último, sublinho as causas, após a análise de um amplo *corpus* de redações de vestibular, atribuídas aos principais erros de pontuação detectados, em geral relativos ao uso da vírgula nos casos que o autor denomina “pontuação correlativa” – correspondentes aos casos de delimitação de constituintes sintáticos intercalados ou deslocados da ordem canônica da oração. Conforme Corrêa (1994), dois equívocos complementares, pertinentes às relações entre fala e escrita, explicam as dificuldades na aprendizagem escolar da pontuação. Nos termos do autor, a escola disseminaria o “engano dos mestres” ao “atribuir à língua falada a segmentabilidade própria da escrita” (p. 58) e, assim, desencadearia nos alunos o “engano dos aprendizes”, que, por sua vez, “consiste ora em atribuir à escrita todos os traços da língua falada, ora em não convertê-los à escrita, revelando, em ambos os casos, um processo de identificação da língua falada com a língua escrita” (p. 58).

Parece-me que os “enganos” indicados por Corrêa (1994) refletem as lacunas teórico-normativas da tradição gramatical acerca da pontuação às quais venho lançando luz neste artigo. Volto a perguntar, com a finalidade de reforçar a relevância de investigações que busquem contribuir com a restituição paulatina dos elos ainda parcialmente incompreendidos entre dimensões prosódicas e sintáticas constitutivas do funcionamento da pontuação: que explicações teóricas resolvem os “enganos” apontados por Corrêa (1994)? Se não é simetricamente que a pontuação segmenta fala e escrita, como ela efetivamente atua sobre o ritmo prosódico e a organização sintática das orações?

3 Delineamento metodológico da pesquisa: narrativa historiográfica da normatização do sistema de pontuação em instrumentos linguísticos quinhentistas portugueses

As perguntas apresentadas na seção anterior se traduzem em demandas de pesquisa historiográfica porque, embora decorram de problemas teóricos, normativos e pedagógicos do presente, remetem ao desenvolvimento histórico do sistema de pontuação. Antonio Houaiss (1983) explica que, no mundo ocidental, essa história toma a forma de uma “lenta conquista” (p. 90), em que a sintaxe se sobrepõe gradativamente ao ritmo prosódico da fala (ou da leitura oralizada):

A tradição medieval – ora continuando, ora não (caso em que não pontuava, mas via de regra separava muitos vocábulos [...]) – deu-nos o sistema iniciado pelos alexandrinos, e o Renascimento se limitou a herdar, em linhas essenciais, os principais signos de pontuação modernos, embora empregando-os num sentido progressivamente lógico-gramatical, enquanto antes se fazia preferentemente subordinado ao perfil melódico da cadeia falada e às pausas respiratórias mais nítidas. (HOUAISS, 1983, p. 90-91)

O processo evolutivo descrito por Houaiss (1983), no entanto, não consiste numa transição linear entre duas formas de se interpretar, para fins de uso e normatização, o fenômeno da pontuação, apagando-se as controvérsias relativas à natureza das relações entre fala e escrita, bem como entre sintaxe e prosódia, problematizadas neste artigo. O próprio Houaiss (1983, p. 92) identifica o “débito rítmico-melódico-respiratório” e a “sistemática lógico-gramatical” como duas orientações que condicionam o emprego dos sinais de pontuação desde o Renascimento e que podem ou não coincidir.

Entendendo, portanto, a história como “uma sucessão alternada de continuidades e descontinuidades” (BATISTA, 2015, p. 120), considero a HL um campo de investigação propício à reconstrução, à ordenação e à interpretação de dados históricos que permitam ao pesquisador contemporâneo entender os problemas que

nascer das reflexões aqui delineadas. Afinal, como ponderam Coelho e Hackerott (2012), ao tratarem do refinamento metodológico caro à HL, “há mais de uma versão possível para a história e [...] o valor daquela que se advoga para um autor, período, problema, tradição ou escola depende da boa costura dos elementos acionados para compô-la” (p. 406).

Nesta seção, alicerço-me na HL para traçar diretrizes metodológicas que me permitam produzir uma versão cientificamente fundamentada do processo de normatização do sistema de pontuação no contexto da gramatização portuguesa do século XVI, com o propósito central de investigar o tratamento teórico-normativo então conferido à pontuação. Como objetivos específicos, pretendo: i) analisar a categorização da pontuação como fenômeno ortográfico da língua; ii) identificar, interpretar e inter-relacionar os aspectos prosódicos e sintáticos que condicionam as definições, as funções e as regras de uso dos sinais de pontuação.

Proponho uma análise imanente, orientada para o conteúdo (cf. SWIGGERS, 2019) dos documentos históricos selecionados, o que não implica excluir o potencial explicativo dos dados concernentes ao contexto histórico-social no qual as fontes foram produzidas e difundidas. Dada a necessidade de instituir um recorte compatível com os limites deste trabalho, respaldo-me no direcionamento metodológico de Batista (2013, p. 75, grifo adicionado), para quem “a pesquisa deve procurar, na medida do possível, correlacionar aspectos externos relacionados às obras com seus aspectos internos, *com maior ênfase a um ou outro desses aspectos para a elucidação de determinado problema em destaque*”. Ciente, portanto, da inseparabilidade entre reflexão epistemológica dos conhecimentos linguísticos e o contexto intelectual e sócio-histórico de sua formulação e desenvolvimento (ALTMAN, 2019), concentro-me na dimensão interna de análise historiográfica, sem deixar de recorrer à dimensão externa (cf. BATISTA, 2013).

Para tanto, elegi como fonte historiográfica um instrumento linguístico representativo do período inaugural da produção gramaticográfica portuguesa, a saber: *Regras que ensinam a maneira de escrever e orthographia da lingua Portuguesa com hum Dialogo que a diante se segue em defensam da mesma lingua*, de Pero Magalhães de Gândavo (1540-1579), publicado em 1574³.

Opto por esse recorte temporal, o século XVI, em razão do pioneirismo e da fecundidade desse período histórico no que diz respeito à codificação e à normatização da língua portuguesa, impulsionada pelo espírito nacionalista de um Estado que, pelo vernáculo, enaltecia-se frente à cultura castelhana (cf. BASTOS, 2007; VIEIRA, 2018). Nesse contexto, destaca-se a obra selecionada para esta pesquisa, tendo em vista a relevância da fixação da ortografia portuguesa para a consolidação e o fortalecimento da língua nacional. Como a pontuação, nos instrumentos normativos quinhentistas, figurava como parte da ortografia, parece-me oportuno investigá-la no primeiro tratado ortográfico do português de que temos notícia (sendo este, também, o segundo a normatizar sinais de pontuação em língua portuguesa).

4 Ortografia e pontuação no contexto da gramaticografia portuguesa quinhentista

Interpretar, pelas lentes da HL, uma dada corrente teórico-metodológica de tratamento da linguagem demanda considerar a intrincada relação entre, de um lado, a materialidade linguística dos textos que permitem ao historiógrafo contemporâneo acessar os conhecimentos produzidos no passado e, de outro, as circunstâncias sociais e institucionais (valores culturais e ideológicos, papéis e hierarquias sociais, propósitos comunicativos etc.) que engendram essa produção de saberes (BATISTA, 2015). Assim, no âmbito da pesquisa aqui proposta, não há como analisarmos o tratado ortográfico de Gândavo (1981 [1574]) sem remeter ao contexto de gramatização das línguas

³ Para este trabalho, consultei fac-símile da 1ª edição, digitalizado pela Biblioteca Nacional Digital de Portugal e referenciado como Gândavo (1981 [1574]).

modernas europeias iniciado no Renascimento e, no interior desse processo global, ao contexto de constituição da tradição gramaticográfica lusitana.

Auroux (2014) define gramatização como o “processo que conduz a descrever e a instrumentar uma língua na base de duas tecnologias, que são ainda hoje os pilares de nosso saber metalingüístico: a gramática e o dicionário” (p. 65). O desenvolvimento desse fenômeno no universo renascentista europeu é, na ótica do autor, dotado de expressividade e homogeneidade sem precedentes na história, configurando a segunda revolução técnico-lingüística vivenciada pela humanidade, intimamente ligada à primeira, o advento da escrita. Segundo Auroux (2014), a gramatização massiva das línguas europeias está vinculada a três importantes fatores explicativos, que serão fundamentais para situarmos os estudos ortográficos quinhentistas e, mais particularmente, as primeiras tentativas de normatização dos sinais de pontuação em língua portuguesa, quais sejam: o contexto expansionista em que se deu a constituição dos Estados nacionais europeus, a renovação da gramática latina frente aos vernáculos então emergentes e a invenção da imprensa. Trato, por ora, dos dois primeiros, tanto no universo da Europa ocidental como um todo quanto naquilo que diz respeito em particular a Portugal, a fim de compreender como eles reverberam na obra de Gândavo (1981 [1574]).

À procura de “razões do desenvolvimento sem precedentes da gramatização” (p. 42) no território europeu, Auroux (2014) analisa a situação histórica peculiar ao mundo latino nos momentos iniciais desse processo a partir da dialética entre um fator de fragmentação e um poderoso fator de unificação, respectivamente: o espaço crescente das línguas neolatinas em detrimento do papel vernacular do latim após o esfacelamento do Império Romano do Ocidente; e a permanência do latim como língua de cultura, vinculada às atividades administrativas, intelectuais e religiosas das nações emergentes. Pouco a pouco, à medida que as línguas europeias se consolidavam e fortaleciam as identidades nacionais, o latim foi se tornando, para os europeus, uma

segunda língua, via de acesso à cultura escrita e à erudição. O componente necessariamente pedagógico das gramáticas latinas (gramáticas tradicionais são necessariamente pedagógicas; latim, na condição de língua não materna, demanda aprendizagem formal) vai progressivamente ganhando um caráter mais generalista, tornando-se, nas palavras de Auroux (2014, p. 43), “uma técnica geral de aprendizagem, aplicável a toda língua, inclusive a língua materna”.

Isso explica o “fundo latino” (AUROUX, 2014, p. 44) que confere à gramatização das línguas europeias uma surpreendente unidade teórica e metalinguística, originando uma rede conceitual cuja amplitude conduz Auroux (2014) a denominá-la “Gramática latina estendida” (p. 46). Nesse sentido, não apenas a tradução das gramáticas latinas amparava a gramatização dos vernáculos, como as gramáticas resultantes desse processo (gramáticas de línguas europeias, portanto) poderiam servir de base para a produção de outras gramáticas – não necessariamente da mesma língua. Era o fundo latino de uma gramática conferindo latinidade a outra.

A *Grammatica da lingua Portuguesa*, de João de Barros (1540), de acordo com Auroux (2014), exemplifica a dinâmica da gramática latina estendida, por ter se tornado, para a gramaticografia portuguesa, símbolo da latinidade almejada. Olhar para o contexto histórico de produção dessa obra – para Vieira (2018, p. 114), a “mais paradigmática” quanto à tradição gramatical – descortina nuances a respeito de como o quadro sociocultural e linguístico próprio da gramatização massiva dos vernáculos europeus até aqui descrito se redesenha em Portugal. Apesar de tomar a gramática latina como parâmetro de codificação gramatical, João de Barros preocupa-se em sublinhar as particularidades da língua portuguesa, como explica Bastos (2007, p. 145):

A finalidade de João de Barros foi estabelecer a Língua Portuguesa como autônoma, independente da latina, utilizando em sua gramática o falar da época através do que o uso ensina, e buscando a norma culta dos “barões doutos”, mas não negou que o português tem como língua-mãe o latim, “cujos filhos nós somos”. Possui um sentimento

patriótico de superioridade da língua portuguesa em face das outras, principalmente da castelhana, uma vez que, entre as nações, Espanha e Portugal, sempre houve rivalidades.

Nota-se, desse modo, que o binômio latim-português no contexto quinhentista, à medida que edifica a gramaticografia portuguesa, mostra-se sustentáculo de uma identidade nacional que então tomava forma, junto à constituição do Estado moderno lusitano. Também do ponto de vista estritamente pedagógico, a gramática de João de Barros soma forças ao viés nacionalista que caracteriza o nascimento da gramaticografia portuguesa, visto que o autor posicionava-se em favor da precedência do estudo da gramática vernácula (BASTOS, 2007), não obstante os moldes da gramática latina a estruturassem. Além disso, o sentimento cívico que, pela (normatização da) língua, afirmava seu prestígio ecoava nas conquistas oriundas da expansão marítima portuguesa, pois a consolidação do poder colonialista dependia, dentre outros fatores, do êxito em disseminar a língua da metrópole nas terras d'além mar. Auroux (2014) corrobora essa ideia quando, pautando-se no contexto das “grandes descobertas” quinhentistas dos países europeus, chega a referir-se à gramática, bem como a outras ciências humanas, como “um investimento e uma aposta econômica e social” (p, 61).

O tratado ortográfico selecionado para este estudo insere-se justamente nesse momento seminal da gramaticografia portuguesa, isto é, no século XVI. Ao catalogar as obras metalinguísticas produzidas no âmbito da gramaticografia portuguesa e latino-portuguesa dos séculos XV ao XIX (até o ano de 1834), o trabalho epi-historiográfico de Kemmler (2013) nos permite localizar a obra de Gândavo (1981 [1574]) dentro de uma visão mais global da história da gramatização lusitana. Em seu levantamento bibliográfico, o autor caracteriza os Quinhentos como um século de atividade gramaticográfica reduzida, restrita à publicação de quatro tratados metalinguísticos sobre a língua portuguesa: a obra de Gândavo (1981 [1574]) e a *Orthographia da Lingoa Portvgvesa*, de Duarte Nunes do Leão (1576), classificados como

metaortográficos; e outros dois, identificados como gramáticas – a *Grammatica da lingoagem portuguesa*, de Fernão de Oliveira (1536), e a *Grammatica da lingua Portuguesa*, de João de Barros (1540). Essa categorização desencadeia uma reflexão sobre o lugar específico dos tratados ortográficos no processo de gramatização do português, inclusive porque, ainda conforme inventário de Kemmler (2013, p. 168), ao menos até 1834, o espaço dedicado à reflexão ortográfica permanecia expressivo:

Tabela 1 – Inventário de obras metalinguísticas das gramaticografias portuguesa e latino-portuguesa.

Categoria	Século XV	Século XVI	Século XVII	Século XVIII	Século XIX
1. gramaticografia portuguesa					
1.1 português língua materna		2		7	17
1.2 ortografias portuguesas		2	3	7	16
1.3 PLE ⁴ (metalinguagem: latim)			1		
2. gramaticografia latino-portuguesa					
2.1 metalinguagem: latim	3	11			
2.2 metalinguagem: português			5	20	3
2.3 cartapácios (em português)			6	3	
2.4 ortografias da língua latina		1		4	

Fonte: Kemmler (2013, p. 168).

Os dados de Kemmler (2013) mostram, a partir do século XVI, a produção metaortográfica numericamente equiparada à produção de gramáticas do português como língua materna. A exceção fica para o século XVII, mas apenas quanto à ausência de obras deste último tipo, uma vez que três tratados ortográficos aparecem contabilizados no levantamento bibliográfico. O clima de opinião, para usar um termo de Koerner (2014), favorável à defesa do espírito nacional fomentado desde os primeiros gestos de gramatização do português manifesta-se, assim, na relevância histórica que se atribui aos aspectos ortográficos da língua, sobretudo se confrontados os dados quantitativos de obras relativas ao português e ao latim.

⁴ A sigla PLE, em Kemmler (2013), remete às gramáticas do português como língua estrangeira.

A esse respeito, urge advertir que as reflexões metaortográficas sobre a língua portuguesa não se encerram nos tratados exclusivamente destinados a essa finalidade. Afinal, o próprio Kemmler (2013) admite ser por vezes problemática a distinção entre gramáticas e ortografias, seja porque alguns tratados metaortográficos são também metagramaticais, seja porque a ortografia durante muito tempo integra a sinopse gramatical, até mesmo chegando a constituir uma parte específica das gramáticas.

Por fim, antes de adentrarmos as primeiras formulações teórico-normativas sobre o fenômeno da pontuação no contexto lusitano, vale a pena, ainda, discutirmos algumas consequências da invenção da imprensa para o processo de gramatização europeia e, mais especificamente, para os estudos ortográficos. A imprensa e a gramatização, para Auroux (2014), integram uma mesma revolução técnico-linguística, na medida em que uma acompanha o desenvolvimento da outra no mundo ocidental. Os primeiros instrumentos linguísticos de descrição e normatização dos vernáculos europeus – incluindo a língua portuguesa – são elaborados quando a criação de Gutemberg já estava à disposição do homem moderno.

Esse é um dado historicamente relevante se considerarmos o inevitável recrudescimento da circulação de textos proporcionado por uma tecnologia que reproduzia escritos antes restritos ao trabalho manual de copistas. Como argumenta Auroux (2014), um livro e um manuscrito medieval são objetos culturais distintos porque, entre eles, a escrita ganha dimensões igualmente distintas. A esse respeito, tem particular significado para o trabalho que proponho – e cabe, por isso, destacar – a padronização tipográfica e linguística como um imperativo paulatino e incontornável à reconfiguração da escrita enquanto artefato cultural renascentista:

A ortografia, a pontuação e a regularização da morfologia concernem aos impressores tipográficos (com ou sem o concurso dos autores e dos gramáticos, e mesmo contra eles), inicialmente no seio de cada ateliê, depois para todos os que trabalham na mesma língua: a difusão do livro impresso impõe, então, a constituição de um espaço ilimitado no

qual cada idioma, liberado da variação geográfica, se tornou isótopo. (AUROUX, 2014, p. 56-57)

A citação de Auroux (2014), de escopo mais global, coaduna-se à análise que Mattos e Silva (2002) direciona às reconfigurações socioculturais e linguísticas características do Portugal quinhentista em comparação ao período arcaico⁵, quando discute a neutralização da variabilidade, inclusive grafemática, da escrita. Ela defende que a pesquisa linguística voltada para a documentação quinhentista portuguesa deve levar em consideração o afastamento da escrita em relação aos “usos reais”, próprios à oralidade, parcialmente rastreáveis pelas variações presentes nos manuscritos medievais.

Ainda conforme dados apresentados pela autora, na ausência de produções metalinguísticas sobre o português entre os séculos XIII e XV e numa esfera mais restrita de circulação dos textos então produzidos, a escrita vernácula não pressupunha aprendizagem formal prévia. Era, noutra via, pautada pelo modo como se ouvia a língua, embora “dentro de certas tradições de escrita conhecidas pelos ‘profissionais da escrita’ e próprias aos *scriptoria* monásticos e seculares do Portugal medievo” (MATTOS E SILVA, 2002, p. 35). Trata-se de uma peculiaridade afinada com um outro traço representativo dos manuscritos medievais grafados em vernáculo: em vez da leitura individual e silenciosa, era a escuta o principal meio de acesso ao conteúdo desses textos.

Aludindo à pesquisa de mestrado de Machado Filho (1999) por ela orientada, Mattos e Silva (2002) explica que o complexo sistema de pontuação medieval atesta a centralidade da leitura em voz alta na dinâmica de disseminação dos manuscritos portugueses. Nas palavras da autora, o estudo aponta que, quanto ao emprego dos

⁵ Mattos e Silva (2002) elege como marcos da transição entre o período arcaico e o período clássico ou, como ela prefere, moderno do português os anos de publicação das duas gramáticas precursoras do progressivo processo de normatização da língua então iniciado: a *Grammatica da lingoagem portuguesa*, de Fernão de Oliveira (1536); e a *Grammatica da lingua portuguesa*, de João de Barros (1540).

sinais de pontuação, esses documentos, “a par de uma surpreendente sistematicidade lógico-gramatical, sinalizavam também necessidades prosódicas” (MATTOS E SILVA, 2002, p. 33). Tal conclusão indicia que as raízes dos problemas teóricos relativos à pontuação levantados desde a abertura deste artigo datam dos primórdios da constituição da cultura escrita ocidental e, com ela, do sistema de pontuação que chega à gramaticografia lusófona. Um mergulho panorâmico nos estudos de Machado Filho (2002, 2004) parece-me, assim, produtivo no âmbito desta pesquisa, na medida em que seus dados – concernentes aos manuscritos do período arcaico e aos primeiros movimentos normativos do português moderno – permitem-nos vislumbrar o horizonte de retrospectiva (cf. AUROUX, 2014) dos saberes historicamente construídos sobre o sistema de pontuação em relação ao recorte temporal delimitado para as análises historiográficas aqui propostas.

Como já comentado, no período arcaico da língua portuguesa, anterior aos gestos inaugurais de gramatização de Fernão de Oliveira (1536) e de João de Barros (1540), não havia um instrumento linguístico que formalizasse regras de uso dos sinais de pontuação. Na ausência de um documento histórico que, compilando formalmente referências normativas, desvende ao pesquisador contemporâneo a lógica subjacente ao emprego da pontuação encontrado nos manuscritos medievais, não é incomum, segundo Machado Filho (2004), que filólogos e linguistas – entre os poucos dedicados ao tema – atribuam aos usos desses sinais gráficos no período medieval um caráter de assistemática, desordem, indiligência, ilogismo e irregularidade, sobretudo devido à liberdade com a qual os copistas, ao sabor da própria subjetividade, demarcariam na escrita as pausas respiratórias da fala. Propondo-se a um olhar mais detido sobre fontes historiográficas medievais, Machado Filho (2004, p. 57) lança uma série de questionamentos sobre a pontuação dos manuscritos portugueses:

Seria a pontuação medievá meramente arbitrária, exclusivamente prosódica, incipientemente sintática, esteticamente facultativa? Ou

seria o comportamento da pontuação um fenômeno de variação lingüística, nos moldes do que hoje se observa cientificamente? Ou quiçá um indicativo de mudança sintática ou até mesmo prosódica em progresso?

Mais do que oferecer respostas categóricas a cada uma das perguntas, a pesquisa de Machado Filho (2004) mostra que estamos diante de questões mais complexas do que se pode sugerir à primeira vista, tanto devido às dificuldades de reconstituição de arranjos lógico-gramaticais estranhos à sintaxe contemporânea, quanto porque as fronteiras entre fala e escrita (ou entre prosódia e sintaxe) comportam espaços de diálogo que não se apagam com o uso da pontuação. No caminho inverso, Machado Filho (2004) defende que compreender a natureza dos sinais de pontuação – do passado ou do presente – implica construir uma visão menos polarizada quanto à categorização desse fenômeno lingüístico no interior do contínuo fala-escrita: “Os fatos lingüísticos, assim como os sociais, não podem ser simplesmente interpretados como ocorrências incólumes aos outros fenômenos” (p. 40).

Os resultados do estudo apontam para a pontuação como “elementos trasfegadores entre as duas modalidades de expressão lingüística” (MACHADO FILHO, 2004, p. 41), refletindo – concomitantemente ou não – tanto propriedades sintáticas da escrita quanto traços prosódicos que refletiam as demandas da leitura em voz alta, não raro conduzida a uma audiência analfabeta. Seria, portanto, a pontuação medieval um recurso auxiliar para se notarem aspectos sintáticos, melódicos, rítmicos e pausais.

Sem negar a interferência pessoal dos escribas nas práticas de escrita medievais, Machado Filho (2004) vislumbra “balizas norteadoras” (p. 61) no modo como esses profissionais mobilizavam o conjunto de sinais de pontuação que, junto aos demais caracteres alfabéticos, circulavam na cultura escrita de então. Para reforçar seu argumento, o autor identifica contextos possíveis ou potenciais para o uso da pontuação, a exemplo do aditivo “e”, elemento que, no *corpus* analisado, esteve

antecedido de pontuação em 35% dos casos. Nesse sentido, a despeito da impossibilidade de se reconstituírem regras precisas que expliquem integralmente a pontuação medieval, o autor relativiza o condicionamento subjetivo e o ilogismo por meio dos quais, muitas vezes, seu funcionamento é interpretado.

A existência de alguma sistematicidade nos usos dos sinais de pontuação anteriores à gramatização do português pode ser evidenciado no trabalho desenvolvido por Santos (2002) sobre a *Carta de Pero Vaz de Caminha* (1500). A autora realiza um levantamento dos sinais utilizados no documento, confrontando os usos nele depreensíveis com sistemas pontuacionais precedentes e com a proposta teórico-normativa de João de Barros (1540). O cotejo em relação aos manuscritos medievais toma como parâmetro o inventário de sinais de pontuação organizado por Machado Filho (1999) em sua já mencionada dissertação de mestrado. Ao final da análise comparativa, Santos (2002) reconhece na *Carta* do escrivão português o mesmo conjunto de sinais identificados por Machado Filho (1999) como representativos do português medievo. Esse achado historiográfico dá voz aos argumentos que encontram sistematicidade na pontuação arcaica, principalmente quando associado a um dado contextual pertinente às condições de produção dos escritos de Caminha: trata-se de um documento epistolar, como bem lembra Santos (2002), inicialmente destinado a um único leitor, o então rei de Portugal, D. Manuel.

Já a comparação com João de Barros – primeiro autor a formalizar regras da ortografia portuguesa e, no interior desta, dos sinais de pontuação – mostra que os usos de Caminha afastam-se do sistema pontuacional normatizado pelo gramático. Desse sistema, cuja síntese de Machado Filho (2002, p. 358) encontra-se abaixo reproduzida, apenas o *cólo* foi identificado por Santos (2002) na *Carta*.

Quadro 1 – Síntese do sistema pontuacional de João de Barros (1540).

sinal	símbolo correspondente	função
côma	:	“aque podemos chamar cortadura: por que aly se córta a clausula ã duas partes” (p. 153). “Na côma parece que descansa a uóz, mas nam fica o intendimêto satisfeito: por que deseia a outra pártte” (p. 154).
cólo	.	“e o termo ou márco em que se acába a cláusula” (p. 153); “a oraçám fica perfeita e rematáda com este ponto cólo” (p. 154).
uergas	,	“ou uirgulas: que sam hũas distinções das pártes da clausula” (p. 153); “sam estas zeburas, ao módo dos gregos” (p. 154).
parentisis	()	“os dous árcos que fázem estas palauras (como ia disse): usam os latinos quando cometem hũa figura aque chamam Entreposiçam” (p. 154).
interrogaçám	?	“Quãdo pergũtamos algũa cousa dizendo. Quem foy o primeiro que achou o uso das leteras? Estes dous pontos assy escritos onde apregunta acába, podemos chamar interrogatiuos: por serem sinal que interrogamos e preguntamos algũa cousa.” (p. 154).

Fonte: Machado Filho (2002, p. 358).

Santos (2002) não deixa de pontuar que a *interrogaçám* e sinais parecidos com as *uergas* (ou *uirgulas*) figurem em alguns manuscritos medievais. Entretanto, as conclusões desse estudo comparativo apontam que, ao menos a partir de 1540, com a publicação da *Grammatica da lingua Portuguesa*, o poder coercitivo intrínseco às prescrições linguísticas da tradição gramatical esforça-se em instituir uma forma de pontuar textos diversa das práticas cultivadas pelos copistas medievais, ainda que pontos de interseção sejam detectáveis. Daí, a pertinência de, antes de analisar a obra de Gândavo (1981 [1574]) na próxima seção, explorar panoramicamente as proposições teórico-normativas de João de Barros. Remeto a essa normatização como tentativas de consolidar determinados usos porque, como indica Machado Filho (2002), há, na referida gramática, um descompasso entre as orientações prescritivas acerca dos sinais

de pontuação e o modo como eles são efetivamente empregados ao longo da obra⁶ – reflexo talvez do processo de homogeneização linguística proporcionado pelo advento da imprensa:

A tecnologia guttembergiana vai, de fato, criar uma trama de conceitos sociológicos segundo os quais se busca, a partir do século XV, fixar ou imutabilizar, segundo um padrão determinado, modelo talvez arbitrário, a realidade lingüística, na posse, durante a Idade Média, do homem oral e do escriba: vai operar, por conseguinte, *a metamorfose do oral no visual, do pluralismo medieval no singularismo homogêneo duma cultura e dum programa tecnológicos*. (BUESCU *apud* MACHADO FILHO, 2002, p. 353, grifo adicionado)

Procurando regularizar um mecanismo de escrita que lhe parecia empregado com “indiligência” pelos portugueses, João de Barros elabora um modelo de prescrição para os sinais de pontuação baseado nos modelos clássicos latinos, embora não faça referência a nenhum gramático da tradição latino-portuguesa. Suas explicações, no entanto, são breves, distribuídas em pouco mais de duas páginas e, na ótica de Machado Filho (2002), até mesmo pouco didáticas se comparadas ao tom pedagógico do restante da obra.

Em primeiro lugar, Machado Filho (2002) destaca dois conceitos-chave na interpretação do sistema de pontuação proposto por João de Barros – a cláusula e as partes. Com efeito, o Quadro 1 evidencia que as definições e funções da *cõma*, do *cólo* e das *uergas* são formalizadas em torno dessas duas noções. Para definir a primeira delas, inclusive, é ao próprio sistema de pontuação que o gramático recorre: “As paláuras que iazem antre dous cólos, se chamam, clausula, ao nósso modo: e segundo os gregos, periodo aque os latinos chamam termo” (BARROS *apud* MACHADO FILHO, 2002, p. 358). Já as partes, para João de Barros, compõem a linguagem e podem

⁶ Exceção a esse comentário os *parentisis* e a *interroçãam* – casos em que usos e prescrições convergem na obra de João de Barros, segundo Machado Filho (2002).

ser de nove tipos: “Artigo, que é próprio dos Gregos e Hebreus, Nome, Pronome, Verbo, Aduerbio, Partição, Cõiunçam, Preposição, Interieçam” (BARROS *apud* MACHADO FILHO, 2002, p. 358). Esse esquema classificatório comporta relações hierárquicas, na medida em que o nome e o verbo seriam os “reis da linguagem”, tendo o pronome e o advérbio como suas “damas” (BARROS *apud* MACHADO FILHO, 2002, p. 358).

Após apresentar os conceitos de cláusula e termo presentes na obra de João de Barros, Machado Filho (2002) propõe algumas análises acerca da natureza gramatical dos sinais que integram o sistema pontuacional em questão. Dados os propósitos desta pesquisa, atendo-me aos comentários relativos à normatização da pontuação, negligenciando aqueles relativos aos usos efetivos do gramático.

A *cõma* e o *cólo* são interpretados por Machado Filho (2002) como “elementos mais diretamente associados às relações sintáticas intersentenciais, por se relacionarem estritamente com a cláusula” (p. 359). De fato, o Quadro 1 não apenas atesta que ao *cólo* cabe demarcar o fim da cláusula, mas também expõe um efeito decorrente dessa demarcação que ajuda o leitor contemporâneo a reconhecer nesse sinal gráfico uma função sintática: “a oração fica perfeita e rematada com este ponto cólo”. De acordo com Vieira (2020b), a ideia de “oração perfeita” remete aos *Priscianus minor*, últimos dois livros – dedicados à sintaxe – dos dezoito que compõem as *Institutiones Grammaticae*, de Prisciano de Cesareia, gramático latino do século VI EC (Era Comum). Nessa obra, a sintaxe assenta-se no conceito de oração como “arranjo harmonioso dotado de sentido completo”, cuja estrutura requer duas categorias essenciais, o nome e o verbo (VIEIRA, 2020b).

Quanto à *cõma*, reforça a interpretação de Machado Filho (2002) sobre a sua natureza sintática as referências de João de Barros, no Quadro 1, à segmentação da cláusula em duas partes e ao entendimento ainda não satisfeito antes da outra parte da cláusula, posterior à *cõma*. Ao passo que esta última assemelha-se à noção de

completude oracional, há pouco sintetizada, justifico a primeira referência como sintática respaldando-me novamente em Vieira (2020b), que entende como reflexão de caráter sintático a análise de Dionísio Trácio sobre as “partes do discurso” (*mere lógou*), na primeira gramática ocidental, a *Tékhnē Grammatikē*, do século I AEC (Antes da Era Comum): “[...] A existência de partes pressupõe, em algum momento, a articulação destas na construção de um todo (no caso, o *logos*, o discurso)” (p. 4). Ainda sobre a *cōma*, acrescento à análise de Machado Filho (2002) a constatação de que João de Barros entrelaça à dimensão sintática envolvida no uso desse sinal gráfico uma função de cunho prosódico, a demarcação de uma pausa ou, conforme indica o Quadro 1, um “descanso da voz”

Às *uergas* Machado Filho (2002) entende que “caberiam funções de outra ordem, como mais relacionadas à indicação das relações das classes de palavras, intra-sentenciais” (p. 359). Parece-me já explicitado que tomo “distinções das partes da clausula” (Quadro 1) como uma função primordialmente sintática.

Sigo, então, para os dois sinais remanescentes do Quadro 1 – os *parentisis* e a *interroçám*. Machado Filho (2002) associa aqueles ao campo da sintaxe por serem definidos em torno da “entreposiçám”, uma figura de sintaxe; enquanto a definição deste último seria de natureza entonacional. Cabe, contudo, perceber que João de Barros não faz referência explícita à melodia que caracteriza a pronúncia de enunciados interrogativos. O gramático, noutra via, descreve a *interroçám* como um sinal indicativo: i) de que uma pergunta foi feita; ii) de que a pergunta foi concluída. Se soa incontestável uma função semântico-pragmática em i), pergunto-me se a noção de pergunta em ii) remete a uma estrutura sintática, como um tipo específico de cláusula.

Ao final do capítulo *Da Orthografia*, Barros introduz o estudo da pontuação asseverando a importância do estudo dos sinais distintivos que a constituem: “sendo cousa que impórta muito: por que ás vezes fica a óraçám amfibológica sem elles” (*apud*

MACHADO FILHO, 2002, p. 358). Finalizo esta seção com uma breve análise do exemplo que o autor traz para elucidar as alterações de sentido que diferentes empregos da pontuação numa mesma sentença podem ocasionar, porque a comparação proposta levanta questionamentos pertinentes às problematizações que venho tentando discutir ao longo deste artigo. A comparação de João de Barros (1540) se dá entre as seguintes formas de pontuar: i) “Ler as óbras de Luthero: nũa obedecer ao pápa, e o mais seguro pera a saluaçám” (p. 49); ii) “Ler as óbras de luthero nunca: obedecer ao pápa, e o mais seguro pera a saluaçám (p. 50)

Ao explorar tais dados, Machado Filho (2002) aponta duas consequências simultâneas e inter-relacionadas para o deslocamento da *côma*: uma alteração da pausa respiratória e, conseqüentemente, a interpretação do advérbio “nũa”/“nunca” como “parte integrante da segunda oração” (p. 363). O autor justifica, ainda, a separação do sujeito e do predicado pelas *uergas*, lembrando que a esse sinal cabe, segundo a normatização de Barros, a função de distinguir as partes da cláusula. A análise de Machado Filho (2002) reforça o caráter sintático da pontuação prescrita por Barros, pois, em ambos os casos (o uso da *côma* e o uso das *uergas*), é notória a delimitação de constituintes sintáticos no interior da cláusula. O autor também toca na relação entre sintaxe e prosódia, considerando que a organização do arranjo sintático traz consigo um ritmo respiratório. Sem negar a pertinência de se investigar a natureza das relações entre essas duas dimensões ligadas à pontuação, apenas ressalto que, ao consultar a fonte, não encontrei reflexões de cunho entonacional nesta comparação específica, como se pode observar no fragmento abaixo transcrito:

E dado que o intendmento pela mayór páрте quando imos lendo qualquer escritura, elle uáy fazendo os pontos que se requerẽ sem ôster: muitas vezes os mesmos pontos lhe fázem sentir a uerdáde dela como se póde uer nesta diçám amfibológica. Ler as óbras de Luthero: nũa obedecer ao pápa, e o mais seguro pera a sáluçám. *Como iugaremos estas palavras nam serem heréticas? com os pontos: por que a páрте, nũa, tem força neste entendimento, e onde se acósta, aly cáy. Aquy destruye*

a precedente, e nam a sequente: ca dizemos. Ler as óbras de luthero nunca: obedecer ao pápa, e o mais seguro pera a sáluaçám. (BARROS, 1540, p. 49-50, grifo adicionado)

A principal mudança de sentido sublinhada por Barros (1540) – a qualidade herética ou não da sentença – decorre, segundo o gramático, do “acostamento” do advérbio “nũca”/ “nunca” ao que lhe precede ou ao que lhe sucede. De fato, não há como contestar alguma menção a aspectos prosódicos na abordagem teórico-normativa de João de Barros (1540) – como explicitado na definição da *cõma* reproduzida no Quadro 1 –, mas me parece que, a despeito da classificação da pontuação como um fenômeno ortográfico da língua, predomina na gramática de João de Barros uma abordagem sintática desse mecanismo, seja na definição geral da pontuação, nas conceituações mais específicas de cada sinal ou mesmo no último excerto analisado.

Na próxima seção, a partir da análise do tratado ortográfico de Gândavo (1981 [1574]), procuro observar como esse autor teoriza e normatiza a pontuação.

5 A pontuação no tratado ortográfico de Pero Magalhães de Gândavo

O tratado ortográfico de Pero Magalhães de Gândavo – *Regras qve ensinam a maneira de escrever e orthographia da lingua Portuguesa com hum Dialogo que a diante se segue em defensam da mesma lingua* – foi, como já mencionado, publicado em 1574 e insere-se no espírito nacionalista em que se deu a gramatização da língua portuguesa no século XVI. Assim como João de Barros, o ortógrafo subordinou sua produção metalinguística à glorificação da língua portuguesa, sobretudo frente ao castelhano. No caso de Gândavo, esse ideal foi perseguido por meio de sua normatização ortográfica e da elaboração de um diálogo que acompanha o tratado ortográfico. Em ambos os casos, o latim é tomado como medida de valor de uma língua: a

normatização ortográfica baseia-se no alfabeto latino, e o diálogo salienta as aproximações do português com o latim (ARAÚJO, 2009).

A veia patriótica de Gândavo vincula-se, como não poderia deixar de ser, ao cenário de expansão ultramarina lusitana. Um brevíssimo panorama biobibliográfico do autor pode nos ajudar a contextualizar a relação entre a dignificação da língua e o empreendimento colonial português. Além da obra aqui analisada, o ortógrafo também é autor da *Historia da provincia sãcta Cruz a que vulgarmente chamamos Brasil*, publicada em 1576. Ao investigar relações entre esse texto histórico e o tratado ortográfico de Gândavo, Araújo (2009) encontra um “discurso regrado que atende a prescrições e convenções vigentes no século XVI” (p. 72). Ao nacionalismo linguístico da norma ortográfica alia-se, segundo a historiadora, um “discurso laudatório da colônia” (ARAÚJO, 2009, p. 77) com vistas a convencer a coroa portuguesa de envidar recursos direcionados à missão evangelizadora em detrimento das transações comerciais com o Oriente. O projeto missionário de Gândavo não é textualmente explicitado nas *Regras*, porém cabe atentar para sua dedicatória, *A elRey nosso senhor*, na qual o ortógrafo reafirma o intuito de honrar a língua portuguesa, e para o *Prologo ao lector*, no qual ele traça um perfil menos erudito de seu público-alvo e, com isso, justifica o caráter didático da obra:

Porem hase de entender que minha tenção não foy fazellas [regras da orthographia], senão pera os que não são latinos. E por esta razão quis nelas vsar de algũs exêplos, pera que assi ficassem mais claras, & cõ menos trabalho fossem entẽdidas de qualquer pessoa ainda que nam tenha (como digo) inteligencia de latim. Porque se meu intento fora sõmente aproveitar com ellas aos grammaticos, ouuera os taes exêplos por escusados: pois estã claro não serem necessarios senão a estes que escassamente sabem que cousa he nome, & que cousa he verbo. (GÂNDAVO, 1981 [1574], p. 6)

Ao longo do prólogo, Gândavo (1981 [1574]), além de indicar o público a que se dirige, trata da importância dos estudos ortográficos e expõe algumas diretrizes

teóricas relativas a seu objeto de conhecimento. Comento sinteticamente tais considerações na tentativa de compreender a concepção global da obra e, no interior desta, a inclusão de três capítulos, dentre os quinze que a compõem, dedicados à normatização da pontuação. Adianto, desde já, que não encontrei explicação definitiva e aprofundada para a categorização da pontuação como fenômeno ortográfico da língua, não somente porque não há um conceito textualmente explicitado (nem de ortografia nem, como mostrarei adiante, de pontuação), mas também porque os posicionamentos teóricos e normativos que, indiretamente, fornecem ao leitor indícios de uma concepção de ortografia giram em torno das noções de letra, acento, vocábulo, etimologia e pronúncia. Percebo, contudo, que o referido prólogo abre espaço para se pensarem as relações fala/escrita a partir da ortografia – discussão que interessa a este artigo tendo em vista as problematizações a esse respeito ligadas à pontuação já apresentadas e o lugar (ainda que pouco claro) da pontuação no sistema ortográfico normatizado ao longo do tratado.

Embora apresentada como “necessaria e conueniente a toda pessoa que escreue” (p. 5) logo na abertura do prólogo, a ortografia, na ótica de Gândavo (1981 [1574]), não se restringe às práticas de escrita. É o que se pode concluir a partir das causas e conseqüências que o autor, em diferentes momentos do prólogo, atribui ao bom ou mau domínio da ortografia. Para Gândavo (1981 [1574]), “saber bem guardar a orthographia” (p. 5) implica um escrevente “pondo em seu lugar as letras & os accentos necessarios que se requerem no discurso das escripturas” (p. 5). Analogamente, um erro de ortografia, ao seu ver, acontece quando, por descuido ou desconhecimento do latim (fonte da maior parte dos vocábulos, adverte o autor), trocam-se “hũas letras por outras” (p. 8). Ao cometer tais erros, os portugueses, segundo Gândavo (1981 [1574]), “corrompem a verdadeira pronunciaçõ desta nossa linguagem Portuguesa”, mal que o autor pretende combater com a apresentação das *Regras*. Essas relações entre ortografia e pronúncia traçadas por Gândavo (1981

[1574]) carregam consigo mais do que uma reflexão sobre as correspondências grafofônicas próprias do nosso sistema ortográfico, uma vez que o desconhecimento das convenções que regem o emprego das letras e dos acentos na escrita das palavras reverberaria no bem falar o português:

E se os portugueses nisto quisessem aduertir com diligencia mostrandose hũ pouco mais curiosos desta arte de que tão pouco se prezão, não aueria pela ventura tantos que praguejassem desta nossa lingua: *porque com saberem bem escreuer, saberião bem pronunciar os vocabulos, & com os saberem em pronunciar, ficaria a mesma lingua parecendo melhor aos naturaes que a professam.* Por onde não auia de auer pessoa que se prezasse de si, q̃ não trabalhasse por saber algũ latim, que *nisso consiste o falar bem Portugues: & desta maneira facilmete euitarião todos estes erros, & serião perfectos em guardar a orthographia cõforme â etymologia & pronunciação dos vocábulos.* (GÂNDAVO, 1981 [1574], p. 8-9, grifos adicionados)

Araújo (2009), baseando-se no estudo de Mignolo (1990) sobre teorias renascentistas da escrita, associa a ortografia de Gândavo à teoria de Antonio de Nebrija (1441-1522) segundo a qual a letra é definida como “traço e figura que representa a voz” (p. 79). Essa perspectiva teórica, que teria influenciado diversos gramáticos do século XVI, respalda um paralelismo entre escrita, pronúncia e fala como diretriz normativa dos usos da língua.

Diante do exposto, não é tarefa simples ao pesquisador contemporâneo entender a pontuação como fenômeno interno a uma teoria ortográfica que, situada na confluência entre fala e escrita, restringe seus signos gráficos à letra e ao acento. Ademais, o conceito de pontuação, por não estar explicitamente formalizado, precisa ser reconstituído pelas propriedades e funções a partir das quais Gândavo (1981 [1574]) prescreve os usos de cada sinal, ou de um conjunto deles (caso do sistema ternário que abrange *virgula, dous pontos e hum ponto*). A heterogeneidade – ou mesmo a imprecisão aos olhos de hoje – dos critérios que o autor utiliza para teorizar os sinais de pontuação complexifica a identificação dos nexos conceituais necessários à

generalização desses elementos gráficos em torno de um mesmo rótulo terminológico (“pontuação”).

Com a intenção de dar alguns passos para desanuviar o incompreendido, passo agora, nos moldes do olhar há pouco lançado à gramática de João de Barros, à análise dos sinais constitutivos do sistema pontuacional proposto por Gândavo (1981 [1574]), sintetizado no Quadro 2:

Quadro 2 — Síntese do sistema pontuacional de Pero Magalhães de Gândavo (1981 [1574]).

sinal	símbolo correspondente	função
virgula	,	“Da virgula se vsará quando quiserem distinguir hũa parte da outra indo prosseguindo pela sentença adiante todas as vezes que for necessario” (p. 17-18)
dous pontos	:	“Dos dous pontos [se vsará] em algũs lugares, onde se fezzer mais pausa” (p. 18)
hum ponto	.	“De hum ponto [se vsará] no fim da clausula, onde se acaba de concluir algũa cousa” (p. 18)
parenthesis	()	“Qvando se offerecer em algũa parte da escriptura dizer algũa cousa fôra da sentença, que muitas vezes se não escusa pera ornamento, & declaração do que se escreve, pôrseha entre dous meynos circulos” (p. 19)
interrogação	?	“Qvando for necessario escreuer algũa cousa em que se faça algũa pergunta a modo de exclamação, ou de qualquer maneira que seja, no fim della se porà hum ponto, & junto delle hum risco reuelto pera cima” (p. 20)

Fonte: elaboração própria.

Os três primeiros sinais constam num mesmo capítulo, o primeiro entre os destinados ao estudo da pontuação, intitulado “Dos lugares onde se hade vsar destas letras maiúsculas, & das pausas & distinções que se requerem no discurso das escripturas” (GÂNDAVO, 1981 [1574], p. 17). A despeito da ausência de conceitos fechados, o modo como o autor nomeia o capítulo nos fornece pistas interpretativas importantes sobre a natureza dos sinais ali normatizados: eles serviriam para marcar pausas e distinções na escrita. Antes das particularizações transcritas no Quadro 2, Gândavo (1981 [1574]) introduz ao leitor os três sinais em questão justamente

vinculando-os a essas duas funções – coextensivas e, ainda, vinculadas à compreensão da sentença: “[...] No discurso da escriptura auerá tres maneiras de distinções, pera que o leËtor saiba melhor pausar & entender o sentido da sentença, ou clausula [...]” (p. 17). Tomando como pressuposto que a pausa é um fato prosódico e que, portanto, desde já, é possível identificar uma inquestionável convergência entre fala e escrita representada pela pontuação, resta-nos indagar sobre: i) o significado do termo “distinção” no contexto da obra analisada; ii) as relações entre pausas e distinções, tendo em vista que ambas as funções são exercidas pelos mesmos signos.

O critério prosódico parece guiar a definição posterior à do Quadro 2, quando o ortógrafo define os três sinais abordados no capítulo uns relação aos outros, hierarquizando-os quanto à intensidade da força (pausa?) representada por cada um: “E logo a diante do mesmo ponto a primeira letra que se seguir serà maiúscula: porque hum ponto sô tem mais força que dous, & os dous mais que a virgula.” (p. 18). A constituição desse contínuo reforça a interpretação de que apresentar *virgula*, *dous pontos* e *hum ponto* num mesmo capítulo consiste numa escolha teórico-metodológica de Gândavo (1981 [1574]) decorrente da compreensão de que esses sinais funcionam como membros de um sistema articulado. É com esse entendimento, portanto, que procuro interpretar os dados dispostos no Quadro 2.

Nos dois extremos do contínuo, *virgula* e *hum ponto* diferenciam-se pela natureza sintática do segmento escrito que cada sinal delimita (ou distingue): este último, toda a cláusula; e aquela, partes no interior da sentença. Evidenciada a posição intermediária dos *dous pontos* no sistema pontuacional de Gândavo (1981 [1574]), soa-me apropriado conjecturar que seu funcionamento sintático, embora não rigorosamente descrito no Quadro 2, implica distinguir constituintes menores que a sentença e maiores que as partes delimitadas pela *virgula*. Não há, entretanto, prova textual irrefutável dessa suposição, restando-me considerar interpretar os “alguns lugares” (p. 18) onde os *dous pontos* poderiam ser empregados como semelhantes aos

contextos sintáticos de uso da vírgula, com a diferença de “se fazer mais pausa” (p. 18). De qualquer forma, registro que, em ambos os casos, aspectos sintáticos e prosódicos entrelaçam-se na abordagem teórico-normativa da pontuação na obra investigada.

Machado Filho (2004) também examina de forma interconectada a normatização de Gândavo acerca dos três sinais até aqui analisados, nela identificando um “sistema ternário de distinções” (p. 49). O pesquisador assinala que, não obstante o caráter híbrido desse sistema, seus elementos constitutivos “representariam em termos gerais as mesmas funções” (p. 49). Resguardadas algumas diferenças não negligenciáveis, Machado Filho (2004) resgata o sistema de Gândavo como possível herança de uma proposta de pontuação iniciada por Dionísio Trácio (século I AEC) e disseminada por Isidoro de Sevilha (560-636) em suas *Etimologias*. Trata-se do “sistema de *distinctiones*”, composto de três pontos indicativos de diferentes graus de pausa a depender da posição em relação à linha do texto: “O primeiro signo de pontuação é o *ponto baixo*, chamado *subdistinctio*, e *comma* em latim. O segundo é o *ponto médio* – *distinctio media* e *cola*. Por último, o *ponto alto* – *distinctio ultima* ou *período* –, que encerra toda a oração.” (SEVILHA *apud* MACHADO FILHO, 2004, p. 53).

Fundamentando-se em Lausberg (1972), Rosa (1994) e Martins (1996), costura Machado Filho (2004) uma concisa análise da retórica latina e da pontuação em impressos renascentistas e em manuscritos da Antiguidade clássica e do medievo português no intuito de especular uma possível fusão – lenta e gradativa, comportando variações de uso – entre o sistema pontuacional de representação de pausas (*distinctiones*) e um sistema retórico de construção sintática. Este último subdivide a estruturação das sentenças em *cólon* e *comma*, que constituiriam o *período* – nomes que posteriormente (e até hoje em algumas línguas, como o inglês e o espanhol) designariam sinais de pontuação. A primeira estrutura, o *cólon*, seria uma sequência de mais de três palavras, ao passo que a segunda, a *comma*, uma sequência

de três ou menos palavras. A hipótese de fusão entre sintaxe retórica e pontuação prosódica centra-se em dois achados historiográficos temporalmente distanciados: i) as mesmas marcas gráficas que futuramente seriam denominadas *período*, *cólon* e *coma* foram encontradas em manuscritos medievais e em impressos renascentistas com a função de delimitar os componentes que, para a retórica clássica, tinham esses mesmos nomes; ii) o sistema de *distinctiones* foi reconhecido como uso preferencial do político, escritor e provável copista romano Cassiodoro (c. 490-580), quando comparado ao sistema *per cola et commata*, que ele próprio definia em glossário técnico de sua autoria e considerava facilitador da leitura – o que, para Machado Filho (2004), evidencia a existência de dois sistemas distintos, um ligado à representação de pausas e outro ligado à construção sintática retórica.

Para concluir esta incursão no sistema pontuacional normatizado no tratado ortográfico de Gândavo (1981 [1574]), comento as funções atribuídas aos *parenthesis* e à *interrogação*, sinteticamente reproduzidas no Quadro 2. Em primeiro lugar, não há como ignorar a separação desses sinais em capítulos isolados – entre si e em relação àqueles que compõem o capítulo anterior. Cabe ao pesquisador de hoje propor elos que justifiquem considerar os três pontos distintivos (*virgula*, *dous pontos* e *hum ponto*), os *parenthesis* e a *interrogação* elementos que integram um mesmo fenômeno linguístico. Afinal, se eles consolidaram-se na cultura escrita sob o rótulo de “pontuação”, a obra de Gândavo (1981 [1574]) nem os reúne numa mesma seção nem, em momento algum, rotulam-nos com tal termo. Os *parenthesis* e a *interrogação* também não são conceituados numa definição explícita e acabada no tratado ortográfico de Gândavo (1981 [1574]). Sequer os títulos dos capítulos destinados a expor suas regras de uso trazem pistas teóricas significativas: chamam-se “Do qve se poem per parenthesis” (p. 19) e “Do que se hade pôr com interrogação” (p. 20).

No Quadro 2, é com alguma imprecisão que, com as expressões “algũa cousa” (p. 19) e “declaração do que se escreue” (p. 19), Gândavo (1981 [1574]) descreve a

natureza do que é passível de figurar dentro dos *parenthesis*, convocando o leitor de suas *Regras* a atentar primordialmente para o que fica “fora da sentença” (p. 19). Isso porque os segmentos internos aos *parenthesis* assumem uma posição sintático-semântica de “ornamento” que pode ou não ser dispensado, como se confirma na explicação constante logo após as informações do Quadro 2:

Todavia não sera muita leEtura, porque se não embarace o leEtor, nem perca o tino da sentença ou pratica que leua enfiada. A isto chamão os Latinos Parēthesis, o qual *ainda que se não lea, nem por isso fica o proposito, & sentido da pratica desatado*, como em algũas partes no discurso da presente escriptura se pode ver.” (GÂNDAVO, 1981 [1574], p. 19, grifo adicionado)

Ignorando-se a presença da expressão entre *parenthesis*, a sentença não deve ter seu sentido prejudicado (“desatado”), o que implica estrutura sintática completa fora dos *parenthesis*. É notável a semelhança dessa descrição de “ornamento” com a noção cara à tradição gramatical contemporânea de “termo acessório”, também dispensável ao entendimento da oração.

Quanto à *interrogação*, à função reproduzida no Quadro 2, segue-se apenas um exemplo e a indicação do nome do sinal normatizado no capítulo. Assim, para além do critério semântico-pragmático que define a interrogação (“escreuer algũa cousa em que se faça algũa pergunta”), Gândavo (1981 [1574], p. 20) aborda ainda a forma gráfica do signo (“hum ponto, & junto dele hum risco reuolto pera cima”) e faz alguma menção às diferentes entonações com as quais são feitas as perguntas delimitadas com sinal de interrogação (“a modo de exclamação, ou qualquer maneira que seja”). Se, pela primeira vez, no capítulo anterior (relativo aos *parenthesis*) a dimensão prosódica da pontuação é negligenciada, neste é a dimensão sintática da pontuação que parece deixada de lado, ainda que o exemplo apresentado pelo ortógrafo – “Há pela ventura cousa no mundo que o homem com a industria não alcance?” (p. 20) – demonstre que a “pergunta” comporta estrutura sintática completa, nos termos da oração perfeita.

Analisada, ao longo desta seção, a categorização da pontuação como fenômeno ortográfico da língua, bem como os aspectos sintáticos e prosódicos que condicionam a normatização de cada sinal de pontuação teorizado por Pero Magalhães de Gândavo (1981 [1574]) em suas *Regras qve ensinam a maneira de escrever e a orthographia da lingua Portuguesa*, passo agora às considerações finais deste trabalho.

6 Considerações finais

Dada a complexidade dos problemas teóricos aqui discutidos e a longa extensão temporal que os envolve no contexto da gramatização ocidental e, no interior desta, da produção de instrumentos linguísticos reguladores do português, sintetizo nesta seção indícios interpretativos – não definitivos – das dimensões prosódicas e sintáticas da pontuação tal como normatizadas no século XVI. O caráter parcial e provisório desses achados aponta, necessariamente, para lacunas no conhecimento sobre o sistema de pontuação quinhentista à espera de investigações historiográficas que possam ajudar a preenchê-las.

Sobre a categorização da pontuação como fenômeno ortográfico da língua, própria do século que inaugura a gramaticografia lusitana, há muito o que se pesquisar, uma vez que, a despeito de sua natureza gráfica evidente e de sua inter-relação com a oralidade, os sinais de pontuação diferem-se das letras e dos acentos. Mais do que sons específicos e marcações de tonicidade, o tipo de representação instituída pela pontuação comporta matizes prosódicas de difícil definição, que, a julgar pela normatização de João de Barros (1540) e de Pero Magalhães de Gândavo (1981 [1574]) – ou mesmo pelas pesquisas que buscam compreender os sistemas pontuacionais anteriores –, ecoam nos diferentes arranjos sintáticos das orações e, conseqüentemente, produz diferentes sentidos.

Além disso, mostrou-se, neste trabalho, fator dificultador da análise global da pontuação – tanto no que concerne à sua presença em tratados ou capítulos destinados

ao estudo da ortografia, quanto no que diz respeito à sua conceituação sintático-prosódica – a parca ou ausente definição do fenômeno nos instrumentos portugueses quinhentistas, acessível ao pesquisador contemporâneo apenas quando este se propõe à tarefa de costurar as considerações teórico-normativas relativas a cada um dos sinais, ou a um grupo restrito deles.

Ao procurar fazê-lo ao longo deste artigo, percebi diferenças entre as definições de João de Barros (1540) e de Pero Magalhães de Gândavo (1981 [1574]) para um mesmo conjunto de sinais, ainda que alguns sejam diversamente nomeados. Em Barros (1540), prevalecem critérios de teorização sintáticos, uma vez que o gramático apresenta funções e regras de uso centrados nas noções de cláusula, parte, oração perfeita, distinção e entreposição, não obstante alguma referência ao descanso na voz. Já Gândavo (1981 [1574]) apresenta uma teorização mais heterogênea e, por isso mesmo, as relações entre sintaxe e prosódia intrínsecas à pontuação são abordadas de forma mais nítida em seu tratado ortográfico, sobretudo na apresentação do sistema ternário constituído por *virgula, dous pontos e hum ponto*, definidos uns em relação aos outros quanto a duas funções simultaneamente exercidas – uma prosódica (a demarcação de pausas) e outra, ao que tudo indica, sintática (as distinções).

Nesse sentido, considero que os dados desta pesquisa sugerem, como propõe Machado Filho (2004), a pertinência de se olhar para a pontuação de um ponto de vista menos polarizado quanto aos aspectos sintáticos e prosódicos que condicionam esse fenômeno – reveladores, por sua vez, de fronteiras que vinculam fala e escrita. Nos diferentes momentos da história, e no período aqui focalizado, as funções da pontuação ligadas a essas dimensões da língua mais conversam entre si do que mutuamente se excluem. Aprofundar a compreensão a respeito da natureza desse diálogo, nos Quinhentos e nos séculos subsequentes de gramatização lusófona, é uma relevante demanda científica com a qual a HL ainda tem muito a contribuir.

Referências bibliográficas

AUROUX, S. **A revolução tecnológica da gramatização**. 3 ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2014.

ALTMAN, C. História, estórias e historiografia da linguística brasileira. *In*: BATISTA, R. O. (org.) **Historiografia da Linguística**. São Paulo: Contexto, 2019. p. 19-43.

ARAÚJO, S. C. A história (1576) de Pero Magalhães de Gândavo: notas para uma releitura desde a retórica e a gramática. **Lócus**: revista de história, v. 15, n. 2, p. 71-83, 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/locus/article/view/20120>. Acesso em: 28 jun. 2021.

BARROS, J. **Grammatica da lingua Portuguesa**. Olyssipone: apud Ludouicum Rotorigiu[m], Typographum, 1540. Disponível em: <https://purl.pt/12148>. Acesso em: 28 jun. 2021.

BASTOS, N. M. O. B. Gramaticografia portuguesa – séculos XVI e XIX. *In*: BASTOS, N. M. O. B.; FÁVERO, L. L.; MARQUESI, S. C. (org.). **Língua Portuguesa**: pesquisa e ensino (vol. 1). São Paulo: EDUC/Fapesp, 2007, p. 141-152.

BATISTA, R. O. **Introdução à historiografia da linguística**. São Paulo: Cortez, 2013.

BATISTA, R. O. Retórica de ruptura e descontinuidade nas ciências da linguagem: um estudo pela Historiografia da Linguística. **Confluência**, Rio de Janeiro, n. 49, p. 119-141, 2015. Acesso em: 28 jun. 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.18364/rc.v1i49>.

CAVALIERE, R. **A gramática no Brasil**: ideias, percursos e parâmetros. Rio de Janeiro: Lexikon, 2014.

COELHO, O.; HACKEROTT, M. M. S. Historiografia Linguística. *In*: GÓIS, M. L. S.; GONÇALVES, A. V. (org.). **Ciências da linguagem**: o fazer científico. Campinas: Mercado de Letras, 2012. p. 381-407.

COELHO, S. F. **A pontuação nas minas setecentistas**. 2018. 134 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Faculdade de Letras – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/LETR-AY8QVR>. Acesso em: 28 jun. 2021.

CORRÊA, M. L. Pontuação: sobre seu ensino e concepção. **Leitura**: Teoria & Prática, Campinas, ano 13, n. 24, p. 52-65, dez. 1994.

CUNHA, C.; CINTRA, L. **Nova gramática do português contemporâneo**. 6 ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2013.

GÂNDAVO, P. M. **Regras que ensinam a maneira de escrever e a ortografia da língua portuguesa**: com o diálogo que adiante se segue em defesa da mesma língua. Lisboa: Biblioteca Nacional, 1981 [1574]. Disponível em: <https://purl.pt/324>. Acesso em: 28 jun. 2021.

HOUAISS, A. **Elementos de bibliologia**. São Paulo: Hucitec; Brasília: INC, Fundação Nacional Pró-Memória, 1983.

KEMMLER, R. Para uma melhor compreensão da história da gramática em Portugal: a gramaticografia portuguesa à luz da gramaticografia latino-portuguesa nos séculos XV a XIX. **Veredas**, Santiago de Compostela, v. 19, p. 145-176, jun. 2013. Disponível em: <https://revistaveredas.org/index.php/ver/article/view/36/36>. Acesso em: 28 jun. 2021.

KOERNER, E. F. K. O problema da metalinguagem em historiografia da linguística. *In*: ALTMAN, C.; KEMMLER, R. (ed.). **Quatro décadas de historiografia da linguística**: estudos selecionados. Trás-os-Montes e Alto Douro: Centro de Estudos em Letras, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, 2014, p. 75-90.

LIMA, M. M. R. **A pontuação na perspectiva da tradição gramatical**: breve revisão crítica e implicações para o ensino e para a aprendizagem no contexto escolar. 2019. 56 f. Monografia (Especialização em Gramática da Língua Portuguesa: Reflexão e Ensino). – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/34177>. Acesso em: 28 jul. 2021.

MACHADO FILHO, A. V. L. A pontuação em João de Barros: preceitos e usos. *In*: MACHADO FILHO, A. V. L.; MATTOS E SILVA, R. V. (org.). **O Português Quinhentista**: Estudos Lingüísticos. Salvador: EDUFBA; Feira de Santana: UEFS, 2002. p. 351-366.

MACHADO FILHO, A. V. L. **A pontuação em manuscritos medievais portugueses**. Salvador: EDUFBA, 2004.

MATTOS E SILVA, R. V. O que nos diz sobre a sintaxe a pontuação de manuscritos medievais portugueses. **Boletim da Associação Brasileira de Linguística**, São Paulo, n. 14, p. 75-86, 1993. Disponível em: <https://www.abralin.org/site/wp-content/uploads/2018/12/boletim14a.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2021.

MATTOS E SILVA, R. V. Reconfigurações socioculturais e lingüísticas no Portugal de quinhentos em comparação com o período arcaico. In: MACHADO FILHO, A. V. L.; MATTOS E SILVA, R. V. (org.). **O Português Quinhentista: Estudos Lingüísticos**. Salvador: EDUFBA; Feira de Santana: UEFS, 2002. p. 27-41.

MOLLICA, M. C. M. Sintaxe e pontuação no português contemporâneo. **Boletim da Associação Brasileira de Lingüística**, São Paulo, n. 14, p. 97-104, 1993. Disponível em: <https://www.abralin.org/site/wp-content/uploads/2018/12/boletim14a.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2021.

ROCHA, I. L. V. O sistema de pontuação na escrita ocidental: uma retrospectiva. **DELTA**, São Paulo, v. 13, n. 1 fev. 1997. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44501997000100005&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 28 jun. 2021. DOI <https://doi.org/10.1590/S0102-44501997000100005>

ROCHA LIMA, C. H. **Gramática normativa da língua portuguesa**. 45 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2006.

ROSA, M. C. Renascimento: a pontuação de impressos. **Boletim da Associação Brasileira de Lingüística**, São Paulo, n. 14, p. 65-74, 1993. Disponível em: <https://www.abralin.org/site/wp-content/uploads/2018/12/boletim14a.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2021.

ROSA, M. C. Pontuação em impressos renascentistas: o surgimento da sentença ortográfica. **Revista de Estudos Linguísticos**, Belo Horizonte, ano 4, v. 1, p. 17-29, jan.-jun. 1995. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/1003/1112>. Acesso em: 28 jun. 2021. DOI <https://doi.org/10.17851/2237-2083.3.1.17-29>

SANTOS, E. O. A pontuação na *Carta de Pero Vaz de Caminha* comparada à proposta de João de Barros. In: MACHADO FILHO, A. V. L.; MATTOS E SILVA, R. V. (org.). **O Português Quinhentista: Estudos Lingüísticos**. Salvador: EDUFBA; Feira de Santana: UEFS, 2002. p. 367-376.

SILVA, A. C. **Estudo dos sinais de pontuação em material didático de língua portuguesa do Ensino Fundamental II: uma análise crítica**. 2016. 156 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2016. Disponível em: <http://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/2483>. Acesso em: 28 jun. 2021.

SWIGGERS, P. Historiografia da Linguística: princípios, perspectivas, problemas. In: BATISTA, R. O. (org.). **Historiografia da Linguística**. São Paulo: Contexto, 2019. p. 45-80.

VIEIRA, F. E. **Gramática tradicional: história crítica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2018.

VIEIRA, F. E. Tradição gramatical: história, epistemologia e ensino. In: BAGNO, M.; VIEIRA, F. E. (org.). **História das línguas, histórias da linguística: homenagem a Carlos Alberto Faraco**. São Paulo: Parábola, 2020. p. 85-124.

VIEIRA, F. E. A sintaxe no Brasil: notas historiográficas e eixos temáticos de investigação. **Alfa**, São Paulo, v. 64, 2020b. Acesso em: 28 jun. 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/1981-5794-e12288>

Artigo recebido em: 29.06.2021

Artigo aprovado em: 05.08.2021



O tratamento das figuras de linguagem em gramáticas setecentista e oitocentista de língua portuguesa

The treatment of figure of speech in 18th and 19th century grammars of Portuguese language

Darcijane dos Santos NUNES*

RESUMO: Esta pesquisa busca analisar qual o tratamento dado às figuras de linguagem (doravante FL), na gramaticografia de língua portuguesa produzida nos séculos XVIII e XIX, mais especificamente em três fontes canônicas, a saber: *A arte da grammatica de língua Portuguesa*, de Antonio Reis Lobato, datada de 1770, *a Grammatica Philosophica de Língua Portuguesa*, de Jerônimo Soares Barbosa, publicada em 1822 e a *Grammatica Portuguesa elementar fundada sob o methodo histórico-comparativo*, de Teófilo Braga, publicada em 1876. Para tanto utilizamos como referencial teórico a noção de rede conceitual em Polachini (2018), relações lógicas entre termos, em Swiggers (2004; 2010); Paradigma Tradicional de Gramatização, em Vieira (2018). A presente pesquisa revelou as inconsistências e convergências dos autores das gramáticas analisadas no tocante ao tratamento dado às figuras de linguagem. A categoria rede conceitual possibilitou a percepção de continuidades e descontinuidades a partir das relações de equivalência, interseção e contrariedade entre os metatermos analisados.

ABSTRACT: This research aims to analyze the treatment given to the figures of speech (FS) in grammars produced during the XVIII and XIX centuries, especially in three canonical sources: *Arte da grammatica de língua Portuguesa*, by Antonio Reis Lobato, published in 1770; *The Grammatica Philosophica de Língua Portuguesa*, by Jerônimo Soares Barbosa, published in 1822, and the *Grammatica Portuguesa elementar fundada sob o methodo histórico-comparativo*, by Teófilo Braga, published in 1876. We use as theoretical framework the notion of conceptual network in Polachini (2018), logical relation between terms, in Swiggers (2004; 2010); Traditional Paradigm of Grammatization (TPG) in Vieira (2018). This research revealed the inconsistencies and convergences of the authors of the analyzed grammars about the figures of speech treatment. The notion of conceptual network allowed us to perceive the continuities and discontinuities through the relation among the meta terms analyzed.

* Doutoranda em Linguística (PROLING-UFPB). Atua como professora de língua inglesa da Educação Básica III lotada na Secretária de Educação do Estado da Paraíba. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1194-6152>. darciteacher@gmail.com.

PALAVRAS-CHAVE: Gramaticografia. Figuras de Linguagem. Rede conceitual. Continuidade. Descontinuidade.

KEYWORDS: Grammaticography. Figures of speech. Conceptual network. Continuity. Discontinuity.

1 Introdução

O aparecimento das figuras de linguagem (doravante FL) nas gramáticas tem demonstrado diversidades de classificações por parte dos estudiosos da gramaticografia do século XVIII e século XIX, bem como entre os gramáticos da contemporaneidade. Ao observar as gramáticas latinas, racionalistas e empiricistas, vislumbramos diferentes formas de abordar ou de não contemplar as FL como um fenômeno linguístico-gramatical. Conscientes dessas disparidades, surgiu em nós o desejo de responder os seguintes questionamentos: Como se apresentam conceitos de FL nas gramáticas de diferentes períodos históricos? b) Até que ponto a gramática absorveu os estudos das FL? Até que ponto os conceitos das FL são apresentados com base em critérios que transcendam o nível morfológico, sintático para um nível pragmático?

Partindo dessas questões, buscamos compreender qual o tratamento dado às FL, na gramaticografia de língua portuguesa produzida nos séculos XVIII e XIX, mais especificamente em três fontes canônicas, a saber: *A arte da grammatica de língua Portuguesa*, de Antonio Reis Lobato, datada de 1770, *a Grammatica Philosophica de Língua Portugueza*, de Jerônimo Soares Barbosa, publicada em 1822 e, por último, analisamos *a Grammatica Portugueza elementar fundada sob o methodo histórico-comparativo*, de Teófilo Braga, publicada em 1876. Como objetivo, buscamos investigar o tratamento das F. L. nas gramáticas analisadas com vistas a evidenciar os movimentos de continuidade e descontinuidade, buscando encontrar, por meio da análise dos dados, uma rede conceitual para a explicitação dos usos correntes de termos que, de certa forma, se relacionam com os conceitos de FL.

Como objetivos específicos, buscamos em primeiro lugar: destacar o tratamento dado as FL nas obras, objetivando observar os movimentos de continuidade e descontinuidade e/ou rupturas na forma como as FL se apresentam em cada gramática, bem como em quais níveis e/ou partes do discurso elas são abordadas. Em seguida, objetivamos fazer um mapeamento descritivo e interpretativo dos conceitos de todas as figuras de linguagem presentes nas gramáticas supracitadas com o intuito de verificar, a partir da presença ou da ausência da menção às FL, até que ponto elas estão relacionadas com critérios morfológicos, sintáticos ou transcendem esses níveis para se chegar ao nível pragmático.

A escolha das gramáticas supracitadas corresponde ao critério de representatividade exposto por Gurgel (2007) como um dos critérios de seleção inerente ao *corpus* da pesquisa do historiógrafo. Para tanto, as gramáticas selecionadas tiveram uma notoriedade e importância no contexto e no período de suas publicações (veremos com mais detalhes na seção destinada à análise dos dados).

Para a realização dessa pesquisa, buscamos subsídios teórico-metodológicos na Historiografia da Linguística doravante (H.L) cujo objetivo é fornecer uma narrativa heurística e hermenêutica cientificamente fundamentada acerca da investigação do conhecimento linguístico, buscando mostrar como esse conhecimento se comporta em determinados contextos socioculturais através do tempo (SWIGGERS, 2004).

Como categorias de análise, utilizamos a noção de rede conceitual em Polachini (2018), buscando compreender os movimentos de continuidade e descontinuidade no tocante ao tratamento das FL nas gramáticas analisadas. Por vezes, durante a análise das obras, faremos uso da noção de retórica de revolução de Murray (1999) para compreender, no campo discursivo, as continuidades e descontinuidades que os autores demonstram na sua retórica, geralmente no prefácio ou na introdução da obra. Utilizamos também o conceito de gramatização em Aurox (1992); Historiografia da

linguística e metalinguagem, em Koerner (1989); relações lógicas entre termos, em Swiggers (2004;2010); Paradigma Tradicional de Gramatização, em Vieira (2018).

A historiografia da linguística, de acordo com Swiggers (2004), desenvolve as pesquisas observando as três fases da pesquisa: fase heurística- correspondente a fase de descrição dos dados da pesquisa; fase hermenêutica- referente a fase de análise e interpretação dos dados e, por último, a fase executiva que corresponde a fase de confrontação e discussão dos resultados obtidos através das análises. Em consonância com o autor, procuramos organizar o nosso percurso metodológico seguindo as três fases supramencionadas.

No primeiro momento, tratamos de alguns conceitos sobre a Historiografia da Linguística a partir de Swiggers (2004); metalinguagem em Koerner (2014); gramatização em Auroux (2008), com vistas a situarmos a nossa pesquisa no campo epistemológico da Historiografia da Linguística.

Em seguida, partimos para a discussão acerca da categoria rede conceitual em Polachini (2018) e, ancorados nesta categoria, buscamos analisar e interpretar os conceitos das FL nas gramáticas, objetivando encontrar o ponto de continuidade ou ruptura no tocante as conceptualizações dadas a elas pelos autores das gramáticas analisadas.

Por último, buscamos confrontar os dados e chegar as discussões dos resultados, demonstrando como as FL eram abordadas nas gramáticas analisadas para se chegar a uma compreensão de como os conceitos de tais elementos linguísticos foram abordados nos níveis morfológico, sintático, fonético e pragmático ao longo dos períodos analisados.

2 Metodologia

Para a realização dessa pesquisa, buscamos subsídios teórico-metodológicos na Historiografia da Linguística, uma vez que nosso objetivo é buscar subsídios hermenêutico e heurístico cientificamente fundamentados para a compreensão de como se comportam determinados conceitos acerca das FL em determinados contextos socioculturais ao longo do tempo.

Nesse sentido, ancorados na Historiografia, buscamos analisar três fontes Canônicas pertencentes a gramaticografia produzida nos séculos XVIII e XIX, a saber: *A arte da grammatica de língua Portuguesa*, de Antonio Reis Lobato, datada de 1770, *a Grammatica Philosophica de Língua Portugueza*, de Jerônimo Soares Barbosa, publicada em 1822 e, por último, analisamos a *Grammatica Portugueza elementar fundada sob o methodo histórico-comparativo*, de Teófilo Braga, publicada em 1876.

Quanto ao procedimento de pesquisa, desenvolvemos uma pesquisa de caráter bibliográfico, haja vista que nossa pesquisa procede com a investigação acerca do tratamento dado às FL nas gramáticas selecionadas para a análise, usando-as como fontes para extrairmos as informações necessárias para o tratamento dos nossos dados. No que se refere à abordagem da pesquisa, partimos para a abordagem qualitativa, pois focamos no caráter subjetivo e valorativo da pesquisa em detrimento ao caráter numérico. A pesquisa qualitativa “procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto” (BORTONI-RICARDO, p. 34, 2008).

Como procedimento metodológico para o tratamento dos dados, optamos por fazer um mapeamento descritivo e interpretativo dos conceitos de todas as FL presentes nas gramáticas supracitadas com o intuito de verificar, a partir da presença ou da ausência da menção às figuras, até que ponto elas estão relacionadas com critérios morfológicos, sintáticos ou transcendem esses níveis para se chegar ao nível

pragmático. Em seguida, buscamos produzir tabelas apresentando como aparecem os conceitos de FL em cada gramática analisada.

A escolha das gramáticas selecionadas para a nossa análise seguiu o critério de representatividade exposto por Gurgel (2007) como um dos critérios de seleção inerente ao *corpus* da pesquisa do historiógrafo. Para tanto, as gramáticas selecionadas tiveram uma notoriedade e importância no contexto e no período de suas publicações.

Como categorias de análise, utilizamos a noção de rede conceitual em Polachini (2018), buscando compreender os movimentos de continuidade e descontinuidade no tocante ao tratamento das FL. nas gramáticas analisadas. Utilizamos também o conceito de gramatização em Auroux (1992); Historiografia da linguística e metalinguagem, em Koerner (1989); relações lógicas entre termos, em Swiggers (2004;2010); Paradigma Tradicional de Gramatização, em Vieira (2018).

No tocante à estrutura da nossa pesquisa, em consonância com as afirmações de Swiggers (2004) acerca das fases da pesquisa, isto é, fase heurística, fase hermenêutica e fase executiva, procuramos traçar o seguinte percurso metodológico: Inicialmente, buscamos descrever o tratamento dado à “sintaxe figurada” nas três gramáticas que nos propusemos a analisar, correspondendo à fase heurística da nossa análise.

Em seguida, na fase hermenêutica da nossa pesquisa, buscamos analisar e interpretar, pela ótica da categoria rede conceitual (POLACHINI, 2018), os conceitos das figuras nas gramáticas, objetivando encontrar o ponto de continuidade ou ruptura no tocante às conceptualizações dadas a elas pelos autores das gramáticas analisadas. E, por último, buscamos confrontar os dados e chegar às discussões dos resultados, mostrando como as FL eram abordadas nas gramáticas analisadas para se chegar a uma compreensão de como os conceitos das FL foram abordados (nível morfológico, nível sintático, nível fonético, nível pragmático) ao longo dos períodos analisados.

Nossa pesquisa ancora-se na metahistoriografia, haja vista que objetivamos fazer um mapeamento descritivo e interpretativo no trato imanente dos conceitos acerca das FL, procurando uma rede conceitual dos termos relacionados a esse fenômeno nas três gramáticas selecionadas, buscando explicitar o tratamento dado às FL ou “sintaxe figurada” nessas fontes canônicas e, por meio da categoria rede conceitual (POLACHINI, 2018), compreender os movimentos de continuidade e descontinuidade no tocante ao aparato conceitual dado às FL.

3 Pressupostos teóricos

A Historiografia da Linguística é uma “atividade, cientificamente fundamentada, de escrever a história do estudo sobre a linguagem” (SWIGGERS, 2004), podendo ser dividida em: a) Epi historiografia – referente às informações, disposições e organizações dos documentos históricos; b) metahistoriografia – correspondente às exposições de possibilidades teóricas e metodológicas de se observar e analisar os documentos e fontes.

O pensamento linguístico formado em torno de fatos e dados da linguagem configura o que chamamos de metalinguagem, uma vez que estudamos a linguagem utilizando outras linguagens. Esse seria um conceito genérico do que se entende por metalinguagem. Na Historiografia da Linguística, doravante HL, o termo metalinguagem é utilizado, de acordo com Koerner (2014), para descrever ideias passadas sobre linguagem e linguística, podendo ser usada pelo historiográfico de duas maneiras: a) descrever teorias do passado conservando a linguagem original; b) descrever ou discutir teorias do passado buscando tornar a linguagem mais acessível ao leitor do presente.

Aqui, buscamos fazer a metalinguagem do tipo b) (apresentado por Koerner acima), tentando trazer os conceitos, utilizando uma linguagem atual com vistas a tornar a pesquisa mais acessível para os possíveis leitores.

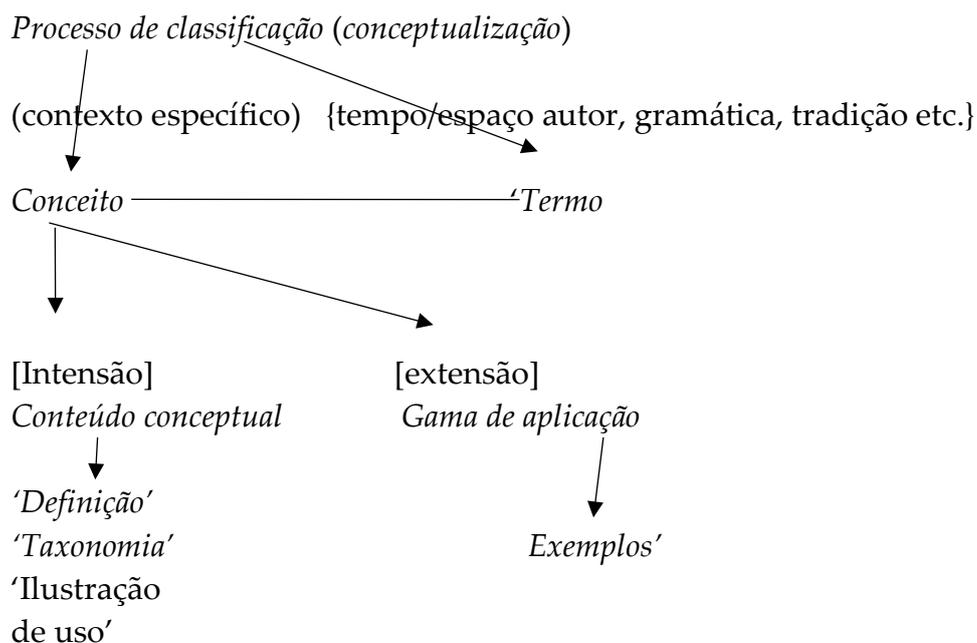
Nossa pesquisa está ancorada na metahistoriografia, uma vez que é nosso objetivo realizar um mapeamento descritivo e interpretativo no trato imanente dos conceitos acerca das FL com vistas a encontrar uma rede conceitual dos termos relacionados a esse fenômeno nas três gramáticas selecionadas para a análise.

A respeito da categoria rede conceitual, adotamos esse aparato categorial em conformidade com Polachini (2018) que, em sua tese de doutoramento, busca desenvolver um estudo serial e conceitual do metatermo *verbo-substantivo*. A autora se propõe a fazer uma análise exaustiva das produções gramaticográficas do século XIX, partindo da ideia de rede conceitual, entendendo o metatermo *conceito* “como processos de classificações ou conceptualizações da cadeia da linguagem, como meta-meta linguagem” (POLACHINI, 2018 p. 25).

De acordo com Auroux (2009), de um ponto de vista estrutural, a gramática e os estudos linguísticos em geral são formados por, pelo menos:

- a) Uma categorização das unidades;
- b) Exemplos
- c) Regras mais ou menos explícitas para construir enunciados (os exemplos escolhidos podem tomar seu lugar). (AUROUX, 2009, apud POLACHINI, 2018, p. 25)

A autora baseia-se nos itens a) e b) citados por Auroux e organiza a noção de conceito, conforme a Figura abaixo:

Figura 1. Partes do *conceito*

Fonte: adaptado por Polachini (2018, p. 26).

De acordo com a autora, o *conteúdo conceptual* corresponde a definição, taxonomia (gênero, espécie). Já a *gama de aplicação* refere-se aos dados linguísticos representativos do conceito, podendo ser de dois tipos: exemplos ou ilustrações de uso.

Auroux (1992, p. 25) se reporta à gramática como um gênero relativamente estável, a qual compõe as seguintes partes: “ortografia/ fonética, parte do discurso, morfologia (acidentes da palavra, composto derivado), sintaxe (frequentemente reduzida) figuras de construção”.

Seguindo a premissa da estabilidade relativa da gramática, acredita-se que uma série de gramática pode apresentar uma rede conceitual em torno de um conceito-chave. Tomando essa afirmação por base, Polachini (2018) organiza a noção de rede conceitual para se chegar à compreensão da gama entrelaçada de conceitos em torno do verbo-substantivo.

Além desses aspectos, Polachini (2018) faz uma adaptação do quadro apresentado por Swiggers (2010) que trata das relações lógicas entre termos, o qual compreende que existe relações Intensionais e Extensionais seguidas de alguns termos derivacionais das referidas relações. Vejamos:

Quadro 1— Relações lógicas entre termos, elaborado por Swiggers (2010).

Relações intensionais	Relações extensionais
Subordinação	Subsunção
Não-interseção	Justaposição
Interseção	Sobreposição
Contradição	Exclusão
Contrariedade	Oposição

Fonte: extraída de Polachini (2018, p. 29).

Pensando na análise de gramáticas e na delimitação do que ela se propôs a analisar, a saber, o conceito-chave verbo-substantivo, Polachini (2018) abstrai apenas algumas relações expostas por Swiggers (2010), por compreender que a rede conceitual pressupõe as relações de subordinação/subsunção e de interseção/sobreposição, acrescentando a estas a relação de equivalência / identidade e a base teórica comum, como mostrados no Quadro 2 abaixo:

Quadro 2 — Relações lógicas elaborado por Polachini (2018), a partir das ideias de Swiggers (2010).

Relações	Definição
Subordinação	Relação de inclusão entre dois conceitos. Um contém outro.
Interseção	Relação na qual há parte comum entre os (conjuntos dos) dois conceitos.
Equivalência	Relação em que os conceitos são equivalentes intensionalmente ¹ e têm a mesma extensão.
Base teórica comum	Quando há um conjunto maior de que ambos os conceitos fazem parte.

Fonte: adaptado por Polachini (2018, p. 30).

¹ Termo usado tal qual a tese de Polachini (2018, p. 30). A autora se fundamenta em Swiggers (2010) no tocante as relações lógicas entre termos apresentadas pelo referido autor como relações intensionais (referente ao termo linguístico que possui um sentido inerente, uma taxonomia, uma conceptualização) e extensionais (referente a gama de aplicação do termo ou expressão linguística).

Em consonância com Polachini (2018), procuramos neste trabalho, através da análise dos dados, observar as relações entre o conceito-chave - figuras de linguagem e outros conceitos (podendo aparecer como solecismo, barbarismo, desvio de uso, alteração de uso, sintaxe figurada etc.) que implicam em equivalência, bem como a relação de interseção. Também achamos por bem acrescentar aqui as relações de discordância ou transferência de termos. Na nossa análise, buscamos observar os movimentos de continuidade e descontinuidade com que as gramáticas tratam as FL.

Em síntese, como rede conceitual, tomamos a noção de Polachini (2018) partindo da ideia que há uma conexão em torno de um determinado conceito-chave presente nas gramáticas que refratam uma possível continuidade que pode ser correspondente a **subordinação** – quando um termo incorpora outro; **interseção** – quando existe convergência entre termos; **equivalência** – quando os termos tem uma equivalência semântica; e a **base teórica comum** – quando um termo compartilha de um mesmo princípio teórico. Porém, na nossa pesquisa, faremos uma adaptação do quadro elaborado por Polachini (2018) absorvendo apenas a relação de subordinação, interseção e equivalência e acrescentando a relação de **Contrariedade** como uma das relações intensionais proposta por Swiggers (2010), uma vez que muitas vezes ocorrem descontinuidades no tocante ao tratamento das FL nas gramáticas. Em síntese, nossa análise será baseada no Quadro seguinte:

Quadro 3 – síntese do quadro de relações lógicas entre termos adaptado de Polachini, 2018).

Relações	Definição
Subordinação	Relação de inclusão entre dois conceitos. Um contém outro.
Interseção	Relação na qual há parte comum entre os (conjuntos dos) dois conceitos.
Equivalência	Relação em que os conceitos são equivalentes intensionalmente e têm a mesma extensão.
Contrariedade	Conceitos discordantes entre si.

Fonte: adaptado pela autora de acordo com as análises dos quadros 1 e 2 dos autores Swiggers (2010) e Polachini (2018).

Esperamos demonstrar que a rede conceitual permite a observação da continuidade ou descontinuidade dos conceitos, possibilitando a compreensão de tais movimentos no tocante ao tratamento dado às FL nas obras analisadas.

3.1 O tratamento das figuras de linguagem e/ou sintaxe figurada nas gramáticas portuguesas.

A primeira gramática europeia conhecida no ocidente é a gramática alexandrina intitulada *Téchné Grammatiké*, de Dionísio Trácio (170-90 a.C.), chegando ao ocidente, somente em 1715, por meio da tradução de Fabricius intitulada *editio princeps* do texto, publicada na *Biblioteca Graeca*, volume VII.

Sabe-se, consoante a Chapanski (2003), que as gramáticas alexandrinas ou as *tekhnai* (plural de *tekhnê*) são fundadas a partir da crítica textual de textos literários. Como nos aponta Chapanski, ao afirmar que

(...) o trabalho dessa gramática é fundamentalmente o de crítica textual e é a partir dele que a disciplina chega a desenvolver alguns mecanismos de abordagem do fenômeno linguístico – através do texto literário e, a princípio, para se aplicar ao estudo desse texto (CHAPANSKI, 2003, p. 3).

Com essa finalidade de análise linguística de literaturas, a obra de Dionísio está dividida em: Leitura e prosódia², *exegese dos tropos poéticos*, restituição de sentido das palavras estranhas e das *estórias*, descoberta da etimologia, cálculo da analogia e crítica dos poemas.

A partir da estrutura da obra, observamos que os primeiros indícios de estudos gramaticais se fundaram na literatura, consagrando e legitimando as escritas de autores literários, como por exemplo, Homero, citado na gramática dionisiana. Tal

² Termo usado na Gramática de Dionísio Trácio (170-90 a.C.), citado por Chapanski (2003).

maneira de abordar e de construir regras da língua, pauta-se na ideia de moldar a linguagem culta pelos cânones literários. Prática que, até nos nossos dias, são observadas nas gramáticas ocidentais do século XXI, sendo concebida como uma das diretrizes que forma um Paradigma Tradicional de Gramatização (PTG), conforme nos aponta Vieira:

O PTG se constituiu a partir de uma ramificação dos estudos linguísticos oriundos da filosofia grega clássica e se tornou o mentor teórico-metodológico e socioideológico do que tradicionalmente vem se entendendo por gramática desde os gramáticos alexandrinos da antiguidade aos gramáticos normativos brasileiros de hoje (VIEIRA, 2018, p. 10).

É na seção *Da exegese dos Tropos poéticos* que encontramos o tratamento das FL na gramática de Dionísio. Tal tratamento corresponde a explicitação do fazer poético e das formas de linguagem utilizada pelos autores clássicos, a exemplo de Homero. Dionísio dedica uma seção para falar dos tropos poéticos, especialmente para abordar os processos de formação de metáforas e alegorias até a transferências de jargões poéticos para a linguagem usual.

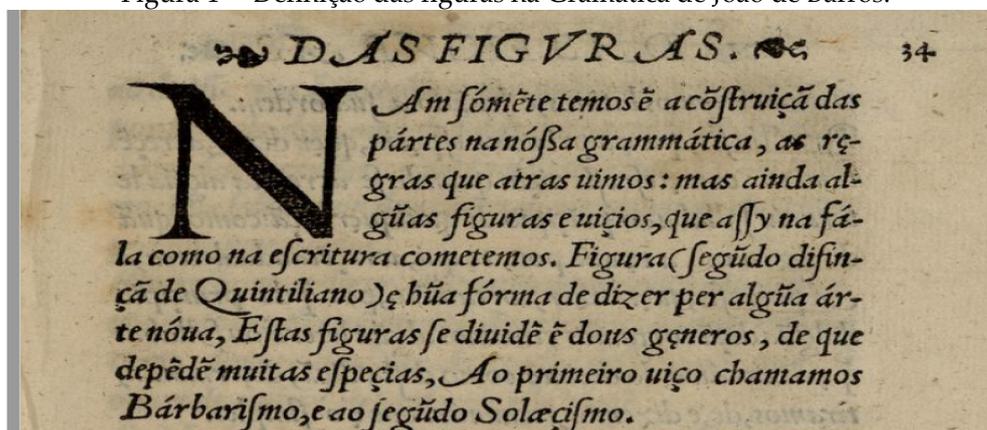
A gramática de Dionísio tornou-se um modelo para a construção de diversas gramáticas produzidas no ocidente, baseado no posicionamento ideológico de que a língua culta advém de poetas e prosadores que adquiriam certo prestígio em sua época. Como nos conta Vieira (2018, p. 41).

As reflexões sobre a linguagem passaram a ser limitadas pelo contexto da literatura clássica grega e da língua e do estilo de poetas e prosadores renomados, considerados os donos da língua correta, do bem falar e escrever. Isso acabou por constituir uma tradição milenar no ocidente (o PTG), responsável por nortear as concepções envolvidas nas reflexões e práticas gramaticais desde então.

No contexto do Brasil, a primeira gramática brasileira foi escrita por Fernão Oliveira, considerada como a obra inaugural da gramatização do português. Entendemos por gramatização “O processo de origem renascentista e filiação doutrinária greco-romana de uma língua por meio da produção de dicionários e gramáticas” (AUROUX, 1992). Isto é, a seleção dos elementos gramaticais seguindo um aparato **descritivo/categorial/conceitual** (VIEIRA, 2018, grifo do autor) de acordo com interesses políticos, ideológicos e socioculturais das línguas. Assim foi construída a obra de Fernão de Oliveira, selecionando os elementos linguísticos de acordo com interesses político-ideológicos da época.

Em sua obra, o autor trata da descrição articulatória e de seu sistema consonantal, vocálico e silábico, alfabeto, lexicologia, teoria da composição de palavras. Por esta estrutura, não se vislumbra na obra de Fernão menção a “tropos poéticos” (DIONISIO, 170-90 *apud* CHAPANKEI, 2003) ou a FL, causando uma ruptura e /ou descontinuidade em relação a gramática de Dionísio. Contudo, na gramática de João de Barros, publicada em 1540, apenas 4 (quatro) anos após, encontra-se uma seção dedicada às “figuras” onde o autor traz as definições destas baseado em Quintiliano. Vejamos:

Figura 1— Definição das figuras na Gramática de João de Barros.



Fonte: retirado da obra Grammatica da língua portuguesa (BARROS, 1540, p. 34).

Não somente temos em a construção das partes na nossa gramática, as regras que dantes trouxemos: mas ainda algumas figuras e vícios, que assim como na fala, na escrita cometemos. Figuras (Segundo definição de Quintiliano) é uma forma de dizer por alguma arte nova. Estas figuras se dividem em dois gêneros, de que dependem muitas espécies: Ao primeiro chamamos Barbarismo e ao segundo Solecismo. (BARROS, 1540 p. 34. Tradução nossa).

Folheando a seção “Das figuras”, encontramos um inventário de figuras de linguagem, dividida em duas seções: as variações do Barbarismo, a saber: *Protese, apheresis, Epenteshis, Sincopa, Paragoge, Apocopa, dieresis, sineresis, sinalepha, elitisis, anthithesis, metatesis*; e as variações do solecismo: *prolepsis, zeugma, hypozenzis, sylepsis, appositio, antiptosis, synedoche, cacofato, pleonasma, periossologia, macrologia, tantalogia, eclypsis, methafora, metonimia, antonomasia, onomatopeia, hipérbole, alegoria, ironia*, entre outras. A lista exaustiva das figuras na gramática de Barros (1540) demonstra uma descontinuidade com a gramática anterior (FERNÃO OLIVEIRA, 1536), pelo menos no tocante a menção às FL, porém mostra uma continuidade com a gramática alexandrina escrita por Dionísio. Esse movimento cíclico de continuidade e descontinuidades acerca do tratamento das FL, também é demonstrado nas gramáticas de: Reis Lobato (1770), Jerônimo Soares Barbosa (1822) e a gramática de Teófilo Braga (1876) que veremos a seguir.

3.2 As gramáticas como gênero relativamente estável

Antes de adentrarmos nas análises das gramáticas que compõem nosso *corpus*, cabe a nós compreendermos como elas são estruturadas entendendo as como um gênero textual.

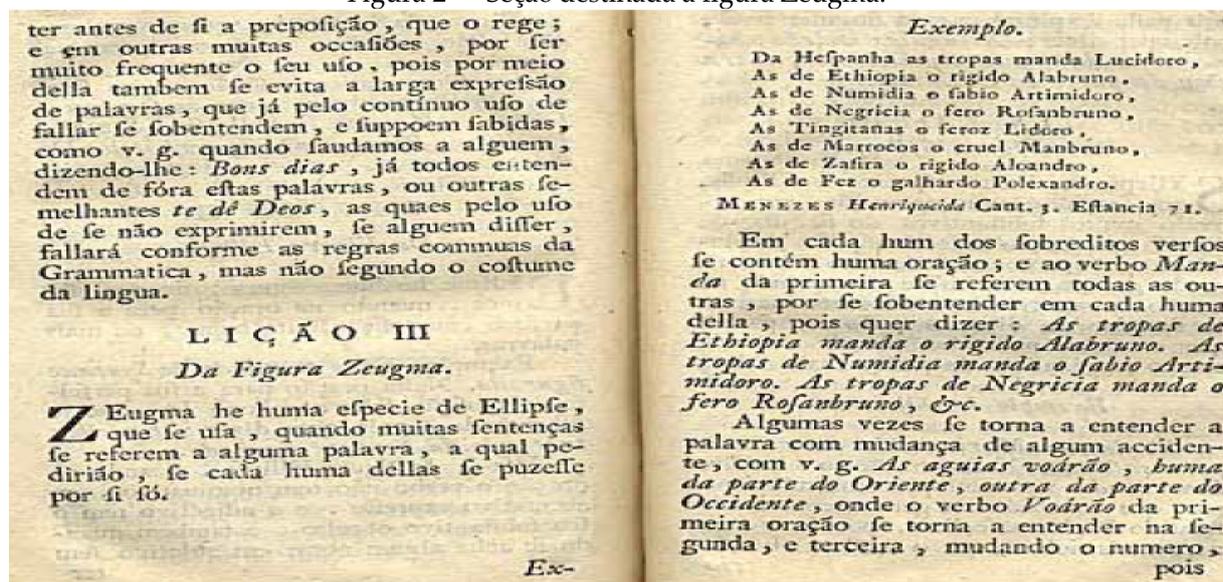
Como nos mostra Auroux (1992), as gramáticas geralmente apresentam-se de forma relativamente estável, possuindo quase um mesmo padrão de estruturação, uma vez que faz parte das características de tal gênero apresentar descrição,

prescrição, exemplos hipotéticos, como também exemplificação de uso, fundamentada de forma mais contundente nos exemplos de autores literários.

Seguindo essa mesma padronização, estão estruturadas as gramáticas de Reis Lobato (1770), Jerônimo Barbosa (1822) e Teófilo Braga (1876). O último se apresenta com algumas variedades por se achar inserido em um momento históricos de rupturas em diversos campos da ciência, na ciência da linguagem, por exemplo, o final século XIX marca a chegada do método histórico-comparativo, e sob este método encontra-se fundada a gramática de Braga (1876).

Na seção destinada à sintaxe figurada, Lobato apresenta O metatermo **Sintaxe figurada**, sua definição, bem como destina uma lição para cada figura de sintaxe específica. Cada lição contém a figura, sua definição e exemplos. Vejamos:

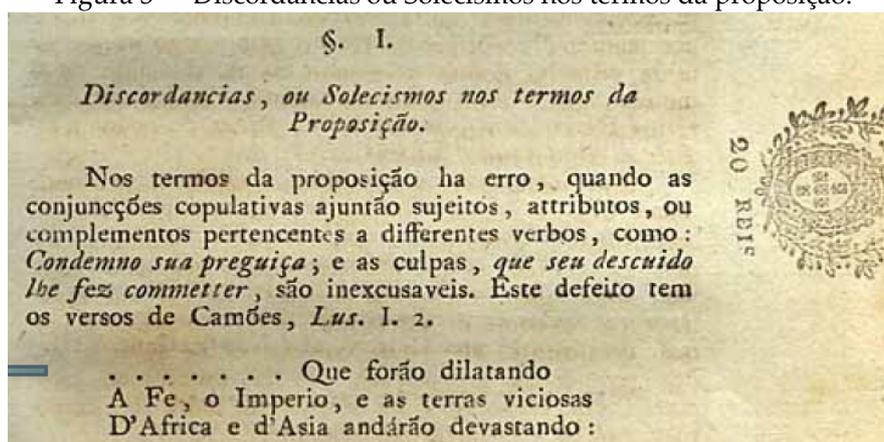
Figura 2 — Seção destinada à figura Zeugma.



Fonte: Reis Lobato (1770, p. 234, 235).

Observamos que Lobato segue a sequência de que fala Auroux (*op. cit.*). Ele traz o metatermo zeugma dentro da categorização da sintaxe figurada, em seguida traz a definição e/ ou conceito e, por último, apresenta um exemplo tomado da literatura.

Figura 3 – Discordâncias ou Solecismos nos termos da proposição.



Fonte: Barbosa (1822, p. 385).

Seguindo esse mesmo padrão estrutural, a gramática de Barbosa (1822) apresenta o título contendo os metatermos **discordâncias** e **solecismos**, funcionando com sinônimos, em seguida ele apresenta uma definição e também traz um exemplo retirado da literatura, como podemos observar na figura 3 acima.

Figura 4 – Sintaxe do verbo.

§. VI — SYNTAXE DO VERBO

a) *Concordancia do Verbo com o Sujeito*

225. O verbo concorda com o seu sujeito em numero e pessoa. O *homem* é perfectivel. Os *homens progridem* por meio da sociedade.

226. Quando o sujeito é um nome colectivo, o verbo fica no singular: *Apanhou um enxame de abelhas. Uma nuvem de gafanhotos atacaram as cearas.* N'este caso o verbo pôde pôr-se no plural, concordando com o complemento do sujeito colectivo.

227. Muitas vezes o sujeito singular põe-se no plural para tornar mais modesta a afirmação: *Fui logico* no discurso que *fizemos.* *Aprendemos* com gosto, por: eu aprendo com gosto.

Fonte: Braga (1876, p. 136).

Braga (1786) também obedece aos mesmos padrões estruturais das gramáticas anteriores, trazendo o metatermo, categorizações e exemplo, porém ele evita

apresentar uma definição exaustiva, pelo fato de defender uma forma mais isenta na descrição dos fatos linguísticos, propondo uma gramática com um teor mais descritivo.

3.2.1 O tratamento dado às figuras de linguagem na *Arte da grammatica de Língua Portuguesa*, de Antonio José dos Reis Lobato publicada em 1770.

Antes de analisarmos a Gramática, faz-se necessário discorrer sobre o contexto sociocultural de sua produção para compreendermos o clima de opinião que pairava no período de sua publicação.

O século XVIII foi marcado pelo pensamento iluminista e, mais especificamente, na linguagem, os princípios lógico-filosófico da gramática de Port. Royal permearam as produções gramaticográficas daquele período histórico. Foi nesse cenário que o Brasil, ainda colônia de Portugal, recebe por intermédio da ordem do Marquês de Pombal, a notícia da obrigatoriedade do ensino de língua portuguesa nas escolas.

Como instrumento oficial de ensino do português nas escolas de todo o reino de Portugal, foi adotada a *Arte da grammatica de língua portuguesa* de Antônio José dos Reis Lobato, 1770, pois essa obra atendia aos propósitos das políticas linguísticas do reino sob o comando de Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal, o qual atuava como secretário de estado no reinado de D. João I.

Na folha de rosto da obra, Reis Lobato escreve um oferecimento desta ao “*ILL.mo e ECX. Mo* Senhor Sebastião José de Carvalho e Melo – Conde de OEYRAS”. (LOBATO, 1770). Este oferecimento já deixa entrever a conformidade que essa obra tem com as políticas linguísticas pombalina que desaguaria na sua aprovação como instrumento pedagógico oficial nas escolas.

Apesar das ideias iluministas e lógico-filosóficas, a obra de Reis Lobato (1770) ainda conservava a tradição greco-latina. De acordo com Vieira (2018), o título da gramática ainda refletia a tradição quinhentista e seiscentista, bem como o pensamento

greco-latino, ao considerar gramática como “arte”, no sentido de disciplina instrumental, prática não especulativa, porém com finalidade puramente prescritiva para fins de correção.

A gramática de Reis Lobato está dividida em duas partes: sendo a primeira denominada de Etimologia, contendo seis livros; e sintaxe, formada por quatro livros. Na parte da sintaxe, no livro II, o autor se dedica a sintaxe figurada. Para a conceituação da sintaxe figurada e das classificações da figura, o autor divide o livro II em lições e subcategoriza as figuras em figuras ou figuras de sintaxe e figuras de dicção. Porém antes de se reportar à seção destinada à sintaxe figurada, Reis Lobato traz o conceito de Barbarismo e solecismo, como vícios da oração. Vejamos:

Depois de tratar da regra e composição das partes da oração, me parece também necessário tratar dos dois vícios, que fazem a oração defeituosa, para que os evite, quem quiser falar com toda a propriedade e perfeição. Os vícios da oração são Barbarismo, e solecismo.

Barbarismo é o uso vicioso de alguma palavra na oração. Solecismo é uma viciosa composição das partes da oração. Comete-se quando algumas partes na oração não guardam a devida concordância. Comete-se também, quando na oração falta alguma palavra³. (REIS LOBATO, 1770, p. 230, 231).

O conceito de Barbarismo e Solecismo presente na Gramática de Reis Lobato, configura como um dos primeiros indícios de menção que o autor faz das FL, por tratá-los, como observamos na citação acima, como os dois vícios que fazem a oração defeituosa. Ele ainda alerta o leitor a evitar esses vícios, caso este queira ser proficiente na língua portuguesa. Assim, observa-se o caráter proscritivo do uso do Barbarismo e Solecismo na gramática analisada.

Na página 232, o autor, após discorrer de forma proscritiva sobre o solecismo, contudo afirma que há um tipo de solecismo não vicioso por ser uma **composição**

³ Traduzido para a linguagem atual.

figurada, reduzida às regras da gramática regular. Com essa afirmação, ele introduz os estudos da sintaxe figurada e coloca as figuras como uma variação do solecismo não vicioso.

Aqui já conseguimos vislumbrar uma rede conceitual em relação de interseção, onde o metatermo **solecismo** contém imbricado os termos “**não vicioso**”, os quais se relacionam por equivalência com o termo **composição figurada** e **sintaxe figurada** (FL). Vamos conferir como está estruturado o inventário das FL em Reis Lobato (1770).

Como pode-se observar no Quadro 4, Reis Lobato subdivide as figuras em duas categorias: figuras de sintaxe e figuras de dicção. As figuras de sintaxe, nas palavras do autor, “é, quando na oração faltam, sobram, ou se transpõem palavras” (REIS LOBATO, 1770, p. 233). Com essa conceptualização, antes de citar quais figuras serão abordadas em sua gramática, ele, de forma generalizada, afirma que “os gramáticos assinam várias figuras, conforme alguns, são as seguintes: Elipse, zeugma, silepse, síntese, enallage, pleonasma, hipérbato” (*op. cit.*).

Quadro 4 – Estrutura da parte II - Sintaxe figurada - Gramática de Reis Lobato (1770).

Lição	Figura ou figura de sintaxe	Subcategorias	Figuras de dicção	Subcategorias
Lição I	Elipse	-	Synalefa	-
Lição II	Zeugma	-	Aferese	-
Lição III	Silepse	-	Syncope	-
Lição IV	Síntese	-	Apocope	-
Lição V	Enalage	-	Antithese	-
Lição VI	Pleonasma	-	Prothese	-
Lição VII	Hiperbato	Anástrofe Tmesis Parêntesis Sínquises		-

Isto é, as figuras que o autor traz em sua gramática são apenas transcrições de outros gramáticos que ele não cita de forma específica, mas deixa claro para o leitor que são as mais frequentes nas gramáticas anteriores. Assim, o autor segue conservando as classificações já existentes e já defendidas pelos gramáticos anteriores. Isso ratifica a ideia de que, embora Lobato tenha produzido sua gramática no período de ideias iluministas, o teor de seus escritos preserva a tradição greco-latina, não chegando a romper com os ideais linguísticos alexandrinos.

Registra-se, no inventário das figuras que aparecem na gramática de Lobato, sete figuras de sintaxe com quatro variações da figura hipérbato; e nas figuras de dicção são registradas a ocorrência de seis, totalizando 17 (dezesete) figuras, já incluídas todas as variações.

Vejamos abaixo o Quadro 5 que resume a conceituação de cada figura registrada na gramática de Reis Lobato (1770):

Quadro 5. Conceptualização das figuras retirada da gramática de Reis Lobato (1770).

LIÇÃO	FIGURA DE SINTAXE	
Lição I	Elipse	“Elipse é uma figura, de que usamos, quando na oração para sua perfeita composição falta uma, ou mais palavras.” (p. 233)
Lição II	Zeugma	“Zeugma é uma espécie de elipse, que se usa, quando muitas sentenças se referem a alguma palavra, a qual pedirão se cada uma delas se pusesse por si só.” (p. 234).
Lição III	Silepse	“Silepse é uma espécie de elipse que se usa, quando na oração, concorrendo muitos substantivos do singular de diversos gênero, o adjetivo posto no plural parece que concorda com o substantivo mais nobre; ou quando na oração, concorrendo muitos nominativos do singular de diversas pessoas, parece que o verbo posto no plural concorda com o nominativo da pessoa mais nobre.” (p. 235).
Lição IV	Síntese	“Síntese é uma espécie de elipse, que se usa, quando na oração o adjetivo, que proferimos, mas sim com outro, que

		se entende oculto. Esta é de duas sortes, de gênero, e de número." (p. 236).
Lição V	Enalage	"Enalage é uma espécie de elipse, que se usa, quando parece que as partes da oração se põem umas por outras e o seus acidentes uns por outros." (p. 239).
Lição VI	Pleonasmo	"Pleonasmo é, quando na oração se acrescenta alguma palavra supérflua." (p. 240).
Lição VII	Hipérbato	"Hipérbato se usa, quando na oração se não guarda a ordem natural das palavras." Há várias espécies de hipérbato, que são: <i>Anástrofe, tmesis, parêntesis, sínquises.</i>
	FIGURAS DE DICÇÃO	
Lição I	Synalefa	Synalefa é uma figura, da qual usamos, quando se suprime no fim da dicção a vogal final por se lhe seguir outra dicção, que começa por vogal. (p. 245).
Lição II	Aferese	Aferese é, quando no princípio da palavra se tira alguma letra. (p. 247).
Lição III	Syncope	Syncope é, quando do meio da palavra se tira uma ou mais letras. (p. 249).
Lição IV	Apocope	Apocope é, quando do fim de alguma palavra se tira alguma letra, ou letras. (p. 251).
Lição V	Antithese	Antithese é, quando na palavra se põem alguma letra por outra. (p. 252).
Lição VI	Prothese	Prothese é, quando no princípio da palavra se acrescenta alguma letra. (p. 253).

Fonte: elaborada pela autora de acordo com informações extraídas da gramática.

Observando as figuras de sintaxe apresentadas no Quadro 5, vislumbramos uma rede conceitual que advém do metatermo **elipse**, o qual produz relações de subordinação com os conceitos de **zeugma**, **silepse**, **síntese** e **enalage**. Na conceptualização de cada uma dessas figuras, Lobato afirma que elas "são espécies de elipse," porém, ao observar a estrutura com que o autor as expõe, não identificamos como uma relação de dependência, pois o autor dedica uma lição para conceituar cada uma delas. Contudo, ao analisarmos os conceitos, constatamos que elas deveriam

aparecer na mesma lição como subcategorias do conceito-chave **elipse**, assim como é feito quando ele se refere ao metatermo **hipérbato** e os termos **Anástrofe**, **tnesis**, **parêntesis**, **sínquises**, subordinados em uma mesma lição.

Ao observar o inventário das figuras acima, observamos que, embora a seção seja denominada de “sintaxe figurada”, o autor transpõe as explanações sobre casos correspondentes ao nível fonético e/ou de pronúnciação, denominando de figuras de dicção. Portanto, pode-se dizer que Lobato trabalha com as figuras no limite dos níveis sintático e fonético, não considerando esses fenômenos como pertencentes a um nível pragmático.

3.2.2 Exemplo de duas gramáticas oitocentistas: A Grammatica Philosophica de Língua Portuguesa de Jeronimo Soares Barbosa, 1822, e a grammatica portuguesa elementar fundada sob o methodo histórico-comparativo de Teófilo Braga, 1876.

Vieira (2018) aponta que a gramática de Soares Barbosa foi uma das gramáticas filosóficas (nos termos do ideário de Port Royal) mais conhecida, bem como foi um marco para o norteamento do processo de gramatização do português até a virada científica que teria seu estopim no final do século XIX.

A gramática de Barbosa foi uma obra póstuma, escrita duas décadas antes (KEMMLER, *et al.* 2009 *apud* VIEIRA, 2018), possuindo 7 edições, 1822 a 1881, como consta nos estudos de Coelho em sua tese de doutoramento publicada em 2013.

A gramática de J. S. Barbosa divide-se em 4 partes: Ortoépia, Ortografia, Etimologia e Sintaxe. Na parte da Ortoépia, o autor trata os fenômenos apresentados como “alteração que os vocábulos sofrem na pronúnciação”. Aqui podemos inferir que o termo **alteração** está ligado por equivalência, à noção de **figuras de dicção** pela semelhança de definições comparadas à gramática de Lobato.

Na sintaxe, mais especificamente no artigo II dedicado *a sintaxe de concordância irregular, reduzida a regular pela silepse*, registramos o conceito de silepse e de suas

subcategorias. Vejamos no Quadro 6 como Barbosa estrutura o inventário do que chamamos na contemporaneidade de figuras de linguagem.

Quadro 6 – Estruturação do inventário das figuras de linguagem apresentada na gramática de Barbosa (1822).

Capítulos e subtítulos da Ortoepia	Parte: Ortoepia	Capítulos e subtítulos da Sintaxe	Parte: Sintaxe	Subcategorias
CAPITULO V Dos vocábulos da língua portuguesa e das alterações, que sofrem na pronúncia. P. 21	Prótese ou aposição	Página 378 ARTIGO II Sintaxe de concordância irregular, reduzida a regular pela silepse.	Silepse:	Silepse de gênero Silepse de número Silepse de pessoa
CAPITULO V Dos vocábulos da língua portuguesa e das alterações, que sofrem na pronúncia. P. 21	Aferese ou abstração.	III Das discordâncias, ou solecismos na união das proposições totais entre si.	Anacoluto:	-
CAPITULO V Dos vocábulos da língua portuguesa e das alterações, que sofrem na pronúncia. P. 21	Transposição ou metátese	-	-	-
-	-	ARTIGO II. Sintaxe de regência irregular, reduzida a regular pela elipse.	Elipses	Elipses que tem por fundamento a razão. Das elipses que tem por fundamento o Uso, e solecismo do abuso

-	-	CAPÍTULO V Da construção invertida da oração portuguesa	Hipérbato	-
-	-	Capítulo v Da construção invertida da oração portuguesa	Anástrofe	-

Fonte: elaborada pela autora de acordo com informações extraídas da gramática.

A estrutura apresentada por Barbosa não comporta menções explícitas às figuras de linguagem e/ou sintaxe figuradas, figuras de dicção ou tropos. O autor traz em sua obra fenômenos que ele considera como “alterações de pronúncia”, no caso da seção correspondente a ortoépia, destacando os fenômenos de **prothese**, **afereze** e **metátese**. Na seção destinada a sintaxe, o autor se reporta aos fenômenos de **elipse** e **silepse** como sintaxe de concordância irregular, reduzida a regular pelos fenômenos mencionados. **Hipérbato** e **anástrofe** aparecem como fenômenos que ocorrem na oração invertida.

Diferentemente de Lobato, o autor dedica uma seção onde ele explica os desvios de pronúncia como tarefa da ortoépia. E na sintaxe, como descrito acima, os fenômenos desviantes ou irregulares são incorporados na mesma parte destinada à sintaxe por fazerem parte de desvios e / ou irregularidades no tocante à construção oracional.

Abaixo, apresentaremos o Quadro 7 com as conceptualizações que o autor traz dos fenômenos que nos reportamos no Quadro 6.

Quadro 7 – Conceptualização das figuras de linguagem apresentada na **gramática** de Barbosa (1822).

Da parte da Ortoepia	Capítulo V da Ortoepia – alterações que os vocábulos sofrem na pronúncia	Conceituação
Dos vocábulos da língua portuguesa e das alterações, que sofrem na pronúncia.	Por acréscimo	O acréscimo no início do vocábulo chama-se de prótese ou aposição
Dos vocábulos da língua portuguesa e das alterações, que sofrem na pronúncia.	Por diminuição	A retirada de uma sílaba no início do vocábulo chama-se aferese ou abstração.
Dos vocábulos da língua portuguesa e das alterações, que sofrem na pronúncia.	Transposição ou metátese	Quando as letras ou sílabas, de que se compõe a palavra, se põem em uma ordem diferente daquela em que se acham no vocábulo primitivo, donde o mesmo se derivou. Esta transposição pode ser, ou total da palavra inteira pela inversão de todos seus caracteres radicais: Como Frol de flor, Clergo de clérigo: ou parcial só de alguma sílaba, ou da letra: Como contrário de contrário, Bolra de Borla.
	Da parte da sintaxe	
ARTIGO II Sintaxe de concordância irregular, reduzida a regular pela silepse.	Definição de silepse:	“Procede isto de que a concordância não se faz então de palavra por palavra, mas da palavra com uma ideia. O entendimento obrigado da necessidade, e autorizado pelo uso, sem se ligar a terminação da palavra, liga-lhe outra ideia de diferente gênero, com a qual a concorda; vindo assim a fazer uma discordância material e aparente para fazer uma concordância real, porém só

		mental. A isto deram os gramáticos o nome de silepse ou síntese que querem dizer concebimento, ou combinação.” P. 378
ARTIGO II Sintaxe de concordância irregular, reduzida a regular pela silepse.	Silepse de gênero	concorda o adjetivo com um dos substantivos com que mais relações pode ter ou de número, ou de proximidade, ou de preeminência no gênero; visto não o poder concordar com todos senão mentalmente, aplicando a cada um à sua significação. apelativos Rei, e príncipe, que temos em mente. (p. 381)
ARTIGO II Sintaxe de concordância irregular, reduzida a regular pela silepse.	Silepse de número -	Há silepse dos números quando a nomes do singular se ajuntam adjetivos ou verbos no plural, ou pelo contrário quando a nomes do plural se ajuntam verbos no singular. Sucede isso principalmente com os nomes coletivos. (p. 382)
ARTIGO II Sintaxe de concordância irregular, reduzida a regular pela silepse.	Silepse de pessoa -	Quando na oração concorrem muitos sujeitos de diferentes pessoas do singular com um verbo só, este põe-se sempre no plural concordando com todos em números; e em pessoa com o mais nobre, qual é o da primeira pessoa a respeito da segunda, e o da segunda a respeito da terceira, como: ‘Eu, e tu andamos de saúde’, Ele, e tu estais sentados.
ARTIGO III Das discordâncias ou solecismos.	Definição de solecismo	“Segundo Quintiliano (1,5) há solecismo em qualquer oração de um sentido total, quando nela se põe adiante alguma palavra, que não condiz, nem concorda com as antecedentes. Todo solecismo, pois é um erro de sintaxe ou de concordância, ou de regência; mas daquela especialmente. Estes erros podem-se

		cometer ou nos termos mesmos da proposição quer simples, quer composta, ou na união das proposições parciais com seus totais, ou na união dos totais entre si.
III Das discordâncias, ou solecismos na união das proposições totais entre si.	Definição de Anacoluto:	Todas as vezes que há inconseqüência entre proposição principal e suas subordinadas, ou por não haver correspondência entre as conjunções periódicas para as fazer jogar umas com outras; ou por esta correspondência se achar perturbada com outras orações mal colocadas que se lhe metem por meio. Os gramáticos chamam Anacoluto a esta espécie de solecismo.
ARTIGO II. Sintaxe de regência irregular, reduzida a regular pela elipse.	Definição de elipse	Todas às vezes, pois, que falta qualquer destas partes da oração, há uma elipse, ou falta, a qual é uma figura, pela qual se cala alguma palavra, ou palavras necessárias para a integridade gramatical da frase, mas não para a sua inteligência. Digo: não necessária para sua inteligência: porque toda elipse que não é viciosa, anda sempre junta com os suplementos, que ou a razão, ou o Uso subministram ao espirito de quem ouve, ou lê para completar o sentido; e daqui duas sortes de elipse, umas que tem por fundamento a razão, e outras o Uso.
CAPITULO V Da construção invertida da oração portuguesa	Definição de Hipérbato:	O hipérbato quer dizer transposição, a qual se faz, ainda sem haver inversão, quando entre as palavras ou concordadas, ou regidas, postas mesmo em sua ordem direta, se mete alguma coisa por meio, de sorte que as duas ideias correlativas não ficam juntas na oração, mas separadas uma da outra

		por algum espaço pequeno, ou de grande.
--	--	---

Fonte: elaborada pela autora de acordo com as informações fornecidas na gramática.

Barbosa (1822) não menciona o nome figuras ou sintaxe figurada, ele traz a terminologia “alteração” na parte da ortoépia para falar sobre os fenômenos de **prothese**, **afereze** e **metátese**, embora não relacione esses fenômenos com as figuras, ao observar os conceitos, inferimos que se trata de uma continuidade com a Gramática de Lobato ao tratar de figuras de Dicção. A descontinuidade demonstrada aqui consiste apenas no nível linguístico com que os autores tratam desses elementos. Lobato traz na seção que corresponde à sintaxe figurada e dedica uma parte para figuras de dicção, isto é, correspondendo ao nível fonético, porém deslocado para a seção especial às figuras. Já Barbosa explicita esses elementos como pertencentes ao nível da ortoépia (pronúncia), portanto ele já os organiza nessa seção, porém não explicita que sejam figuras.

A menção às figuras que consideramos mais evidente na gramática de Babosa, encontra-se no artigo III quando ele traz a conceptualização de solecismo e atrela a esse conceito figuras como: anacoluto, elipse e hipérbato. Temos aqui uma rede conceitual de equivalência do metatermo **solecismo** com o termo FL, bem como uma relação de subordinação dos termos **anacoluto**, **hipérbato** e **elipse** ao metatermo **solecismo**.

A grande rede conceitual para se chegar a uma compreensão e/ ou inferir que o autor Barbosa explicita as FL, mesmo sem considerar esse metatermo, encontra-se no valor semântico das palavras: **alteração**, **irregular**, **desvio**, **erros**, **solecismo**, **discordância**. Todos esses termos têm uma relação de equivalência com as FL, uma vez que possuem traços contínuos com as conceptualizações apresentadas nas gramáticas anteriores quando se referiam as figuras. Barbosa não menciona em momento nenhum de sua obra o metatermo **figura**, porém, conserva os conceitos que

outras gramáticas traziam acerca desse fenômeno linguístico, utilizando outros termos equivalentes, como mencionados acima.

Observa-se aqui, os primeiros indícios de absorção da **elipse** como uma forma de explicitar a concordância em termos semânticos (ideia, razão, concordância mental- termos usados por Barbosa, ao se referir a elipse). O autor comenta que a elipse pode ser usada para manter a integridade da sentença. Vejamos na citação seguinte:

Todas as vezes, pois, que falta qualquer destas partes da oração, há uma elipse, ou falta, a qual é uma figura, pela qual se cala alguma palavra, ou palavras necessárias para a integridade gramatical da frase, mas não para a sua inteligência. Digo: não necessária para sua inteligência: porque toda elipse que não é viciosa, anda sempre junta com os suplementos, que ou a razão, ou o uso subministram ao espírito de quem ouve, ou lê para completar o sentido; e daqui duas sortes de elipse, umas que tem por fundamento a razão, e outras o uso. (BARBOSA, 1822, p. 404)

Ele afirma que a elipse mantém “a integridade gramatical da frase, mas não sua inteligência” no sentido de que existem elipses não viciosas que fazem parte do processo de concordância da sentença, ligando o nível sintático (material) com um nível semântico (razão, ideia). Com isso ele nos apresenta dois tipos possíveis de elipses: as que decorrem da concordância com a ideia (razão) e as decorrentes do uso linguístico – tocando de forma ainda germinal, no nível pragmático.

Com isso, percebemos que alguns fenômenos que eram considerados erros de construções por não estarem em pé de conformidade com a estrutura material, aqui ganha ainda que de forma sutil, um *status* de aceitação. Barbosa por ser um gramático de cunho racionalista, admite que existem possibilidades de desenvolver explicitações gramaticais fundamentadas na razão e coloca a elipse como um exemplo disso.

3.2.3 A gramática portuguesa elementar fundada sob o methodo histórico-comparativo de Teófilo Braga, 1876.

O final do século XIX foi marcado por diversas mudanças e avanços tanto no âmbito tecnológico, econômico como intelectual. As ideias liberais ganhavam terreno e permeavam todas as produções científicas e também o pensamento político da época. No tocante ao pensamento linguístico, o final do século XIX é o marco de rompimento com as ideias logicistas, dando abertura ao método histórico-comparativo apresentado pelos autores Frederico Diez, Franz Bopp e Max Müller.

De acordo com Fávero e Molina (2007), o método científico chega primeiramente a Portugal, por Adolfo Coelho e, em seguida, ao Brasil, por Júlio Ribeiro e por muitos outros estudiosos, entre eles o professor universitário Teófilo Braga que, ao lado de Adolfo Coelho (1847-1919), são considerados figuras representativas no tocante ao desenvolvimento etnográfico e antropológico em Portugal, durante o século XIX.

A gramática de Teófilo Braga (1876) já demonstra no título a ruptura com a gramaticografia anterior, por aplicar em sua obra o método histórico-comparativo, que à época, estava em ascensão e configurava como novidade para as teorias linguísticas.

Na seção intitulada **advertência**, Braga (1876) traz um discurso que configura o seu desejo de romper com o paradigma anterior. Ele traz um panorama crítico das gramáticas brasileiras, desde a primeira gramática do sec. XV de Fernão Oliveira até a gramática de Jerônimo Barbosa publicada em 1822.

O autor faz críticas a todas as gramáticas anteriores, trazendo à tona o “pecado de todas elas” por não descrever, segundo ele, racionalmente os fatos linguísticos, e usando uma retórica de promoção, elege a sua obra como uma “obra de renovação” (Braga, 1876 p. VIII).

A gramática de Teófilo Braga rompe com as tradicionais divisões da gramática em Etimologia, Sintaxe, Prosódia e Ortografia, e adota as terminologias: **fonologia**,

para os estudos dos sons; **morfologia**, destinada aos estudos da formação das palavras e a **sintaxe**, responsável pelos estudos das construções. O autor não traz em sua gramática os estudos da sintaxe figurada, pois ele acredita que é de inteira responsabilidade da retórica e das teorias do estilo.

(...) da velha *Syntaxe*, expunge-se a parte figurada, por que pertence exclusivamente a *rhetorica* ou *theoria* do *estyl*o; as regras da *orthographia* não se podem estabelecer em uma *grammatica* nem por um indivíduo, *postoque* haja bastante de arbitrário na *transcripção graphica* da palavra: A *aplicação d'estes* novos processos linguísticos ao *francez* por Mr. Brachet, na sua *Nouvelle Grammaire française*, tornou-nos bastante fácil a organização deste nosso trabalho, que por ventura não quebraria com tanta facilidade os velhos moldes escolares. Deveríamos preceder esta *grammatica* com um esboço da História da Língua *portuguesa*, destinado propriamente para os *snrs.* professores; porém, esse trabalho está feito e pode consultar-se no Manual da História- da *Litteratura portugueza*. (TÉOFILO BRAGA, 1876 excerto retirado da parte intitulada advertência pág. IX)⁴

Os séculos XVII e XIX marcaram os estudos tropológicos de Fontanier e Durmasais seguindo os princípios lógico-filosóficos influenciados pelo modelo teórico da gramática de Port. Royal. Nesses períodos algumas gramáticas absorveram os estudos das figuras como formas de explicar o “erro linguístico” ou os “desvios” do uso correto das regras da língua prescritas pelas gramáticas, como vimos nas gramáticas de Reis Lobato (1770) e Jerônimo Barbosa (1822).

A Questão da ausência da menção à sintaxe figurada na gramática de Teófilo Braga (1876), explica-se pelo fato de que no século XIX, imbuído de ideais positivistas e cientificistas, a linguística e os estudos gramaticais não abriam lugar para fatos linguísticos de cunho pragmático subjetivista, como eram estudadas as figuras na estilística da língua.

⁴ Nesta citação, os termos em itálico estão conforme o original.

Foi a partir do século XX que, segundo Fiorin (2014), a retórica reassumiu seu papel nos estudos linguísticos, haja vista que dantes ela não era admitida pelo positivismo científico e a estética romântica, paradigmas que estavam em ascensão no século XIX. Assim, com a decadência do positivismo científico e o advento do surrealismo e dadaísmo, a objetividade e a racionalidade perdem espaço para os estudos subjetivos da linguagem (o estudo do inconsciente do sujeito enunciativo) e a retórica passa a se reaproximar da Linguística.

Na gramática de Braga (1786) destacamos a **relação de contrariedade** com as outras gramáticas analisadas acima. Aqui o autor deixa explícito que não é papel da gramática os estudos acerca das FL, deixando isso a cargo de teorias do estilo, as quais estavam emergindo no final do século XIX.

Todavia, ao examinarmos a seção da sintaxe da gramática do autor supracitado, encontramos uma ocorrência do que vinha sendo denominado por silepse de número nas gramáticas precedentes. Vejamos:

Figura 5 – Sintaxe do verbo.

§. VI — SYNTAXE DO VERBO

a) *Concordancia do Verbo com o Sujeito*

225. O verbo concorda com o seu sujeito em numero e pessoa. *O homem é perfectivel. Os homens progridem por meio da sociedade.*

226. Quando o sujeito é um nome colectivo, o verbo fica no singular: *Apanhou um enxame de abelhas. Uma nuvem de gafanhotos atacaram as cearas. N'este caso o verbo pôde pôr-se no plural, concordando com o complemento do sujeito colectivo.*

227. Muitas vezes o sujeito singular põe-se no plural para tornar mais modesta a affirmação: *Fui logico no discurso que fizemos. Aprendemos com gosto, por: eu aprendo com gosto.*

Fonte: Braga (1876 p. 136).

Apesar de “expurgar” a sintaxe figurada da sua gramática, observa-se no exemplo acima que Braga traz a silepse de gênero como uma forma regular da sintaxe do verbo, ou seja, ele não considera a silepse como uma figura de linguagem, mas como um dos processos de concordância aceitável no nível discursivo-pragmático, para dar uma sensação, como ele mesmo diz acima, “de mais modesta na afirmação”.

Com esse exemplo, podemos inferir que a gramática de Braga, absorveu alguns fenômenos que dantes (nas gramáticas precedentes) eram considerados como figuras, mas foram incorporadas como explicitações possíveis e regulares da concordância entre o nível sintático (construção da oração – *fui lógico no discurso que fiz*) e pragmático (*fui lógico no discurso que fizemos* – concordando de forma implícita com o sujeito interlocutor) da oração.

4 Resultados

No tocante à rede conceitual observada nas três gramáticas correspondente ao metatermo **figuras de linguagem**, foram observadas ocorrências de termos equivalentes como: **sintaxe figurada, Solecismo, barbarismo, alterações, desvios, erros, discordâncias**. Todos esses termos ligados a uma mesma rede conceitual que nos leva à conceituação do que se conhece na atualidade como FL.

A gramática de Reis Lobato apresenta de forma mais específica e explícita o metatermo que nos propusemos analisar, ao cabo que, nas gramáticas oitocentistas, a noção de FL de forma mais explícita vai perdendo o espaço e sendo por vezes incorporados como exemplos proscritivos, isto é, erros que não devem ser cometidos pelos falantes proficientes da língua portuguesa. Como também, algumas figuras, a exemplo de elipse e silepse que ganham um *status* de fenômenos permissivos, “não viciosos” para a concordância de algumas construções oracionais, como observados

em Lobato de forma ainda sutil, porém em Barbosa ele já consolida essa ideia e traz a elipse como explicitação da concordância por motivo da razão e pelo uso.

Em Braga, também constatamos a absorção da figura silepse como um fenômeno sintático, já demonstrando, ainda que de forma incipiente, um teor pragmático-discursivo.

Portanto observa-se uma certa regularidade nas gramáticas de acordo com o nível em que elas abordam as FL. Como mencionados anteriormente, as gramáticas de Barbosa (1822) e Braga (1876) não mencionam o metatermo FL, nem tampouco o termo “sintaxe figurada”, porém eles as incorporam nas suas gramáticas ou usando termos equivalentes, ou trazendo como uma das implicações possíveis no tocante a certos usos da oração, trazendo estruturalmente no nível sintático, mas deixando entrever um teor pragmático, como vimos no último exemplo extraído da gramática de Braga (1876).

5 Considerações finais

A presente pesquisa revelou as inconsistências e convergências dos autores das gramáticas analisadas no tocante ao tratamento dado às FL. A categoria rede conceitual possibilitou a percepção de continuidades e discontinuidades a partir das relações de equivalência, interseção e contrariedade entre os metatermos analisados.

Observamos que os movimentos de continuidade e rupturas no tocante ao tratamento dado às FL nas gramáticas devem-se muito aos ideais e pensamentos linguísticos que circundam determinados períodos históricos. Vemos esse movimento cíclico, desde os primeiros tratamentos aristotélicos dados às figuras como elementos argumentativos do discurso, bem como na gramática de Dionísio Trácio na qual as figuras são tratadas como Tropos poéticos, considerando-as como elementos embelezadores do discurso literário, ao passo que, nas gramáticas do século XVIII as figuras são abordadas como “desvios” ou “erros” de pronúncia ou construção, ou

muitas vezes, são incorporadas como exemplos de possíveis formas de concordância no nível sintático-pragmático a partir de usos de elipses, silepses, como foi visto em Barbosa (1822) e Braga (1876) e em algumas gramáticas do século XXI.

Ainda há muitas lacunas a serem preenchidas, o que demonstramos aqui foi só uma visão parcial dentre várias outras possibilidades de se vislumbrar fatos concernentes ao tratamento dado às figuras ao longo do tempo. Não pudemos fazer grandes generalizações, até porque não era o foco desta pesquisa e nem deste gênero trazer dados quantitativos numerosos e exaustivos, porém é válido salientar que nossa pesquisa deixa indícios de fatos concernentes à gramatização ou à incorporação da silepse e da elipse nas gramáticas do século XVIII e XIX como elementos sintático-pragmático. Deixemos essa lacuna para ser preenchida em pesquisas posteriores.

Referências bibliográficas

AUROUX, S. **A revolução tecnológica da gramatização**. Campinas, SP: Unicamp, 1992.

BARBOSA, J. S. **Grammatica Philosophica da Lingua Portugueza**. Lisboa: Typographia da Academia das Sciencias, 1822.

BARROS, J. **Grammatica da lingua portuguesa**, 1540. (Digitalizada em PDF)

BRAGA, T. **Grammatica portuguesa elementar: fundada sobre o methodo historico-comparativo**, 1786. (Digitalizada em PDF)

BATISTA, R. de O. de; SILVA, É. A. C. da. Halliday e sua retórica: posicionamentos teóricos na linguística moderna. **Confluência**, revista do Instituto de Língua Portuguesa, Rio de Janeiro, nº 56, 1º semestre de 2019. DOI <https://doi.org/10.18364/rc.v1i56.297>

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

NUNES, D. dos S. **Efeitos de sentido de figuras de linguagem no gênero anúncio publicitário: uma abordagem dialógica**. 81 f. Dissertação (mestrado em Linguística) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/7718>

DIONÍSIO. *Tékhne Grammatikē. Séc. I a.C. In: CHAPANSKI, G. Uma tradução da Tékhne Grammatike, de Dionísio Trácio, para o português*. 2003. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2003. Disponível em: <http://www.classicas.ufpr.br/projetos/dissertacoes/GisseleChapanskiTekhneGrammatike.pdf>.

FÁVERO, L. L.; MOLINA, M. A. G. História das ideias linguísticas: origem, método e limitações. *Revista da ANPOLL*, n. 16, p. 143-146, jan.-jun. 2004. DOI <https://doi.org/10.18309/anp.v1i16.553>

FIORIN, J. L. **Figuras de Retórica**. São Paulo, Contexto, 2014.

GURGEL, S. A representatividade como critério de seleção de fontes: um problema epistemológico. *Estudos Lingüísticos XXXVI* (2), maio-agosto, p. 266-273, 2007.

KOERNER, E. F. K. O problema da metalinguagem na historiografia linguística. *In: Quatro décadas de historiografia linguística: estudos selecionados*. Coleção Linguística 11. Estúdio de Artes Gráficas – Braga. Agosto de 2014. p. 75 à 90.

KOERNER, E. F. K. **História da linguística**. N. o 46 – 1.º semestre de 2014 – Rio de Janeiro Disponível em: <http://lp.bibliopolis.info/confluencia/rc/index.php/rc/article/view/4/6>. Acesso em: 30 jan. 2020. DOI <https://doi.org/10.18364/rc.v1i46.4>

LOBATO, A. J. dos Reis. **A arte da grammatica da língua portuguesa, 1770**. (Digitalizada em PDF)

POLACHINI, B. **Uma história serial e conceitual da gramática brasileira oitocentista de língua portuguesa**. - São Paulo, 2018.458 f. Tese (Doutorado)- Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Departamento de Linguística. Área de concentração: Semiótica e Linguística Geral.

SWIGGERS, P. 2004. Modelos, métodos y problemas en la historiografía de la lingüística. Nuevas aportaciones a la historiografía lingüística. CORRALES

ZUMBADO, C., *et al.* **Actas del IV Congreso Internacional de la SEHL**, La Laguna (Tenerife), 22 al 25 de octubre de 2005, vol. I. Madrid: Arco Libros. p. 113-146

VIEIRA, F. E. **A gramática tradicional: história crítica**. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2018.

Artigo recebido em: 02.06.2021

Artigo aprovado em: 08.08.2021



Os conceitos de *linguagem*, de *língua*, de *regra* e de *lei* na *Grammatica portugueza*, de Júlio Ribeiro

The concepts of *language in general*, *language*, *rule*, and *law* in the *Grammatica portugueza*, by Júlio Ribeiro

Mairus PRETE*

RESUMO: A *Grammatica portugueza*, de Júlio Ribeiro, tem sido recorrente objeto de análise em trabalhos de diversos pesquisadores que se ocupam com a história da gramaticografia brasileira. Neste artigo, o intuito é investigar como os conceitos de *linguagem*, *língua*, *regra* e *leis* são estabelecidos pelo referido gramático na segunda edição de sua obra, publicada em 1885. O objetivo específico da investigação é comprovar que o estabelecimento desses quatro conceitos ocorre por meio de diferentes pressupostos teóricos que cooperam entre si, catalisados pela finalidade instrumental que o gramático atribui para sua obra. Com as investigações, constatamos que o processo de *integração* de diferentes pressupostos teóricos caracteriza o estabelecimento dos referidos conceitos, como supúnhamos. Comprovamos que o conceito de *linguagem* presume a boa manifestação do pensamento, de forma que agrada a outrem, e o conceito de *regra* engloba as balizas necessárias para essa boa manifestação do pensamento. Observamos também que o conceito de *língua* supõe que esta funcione do mesmo

ABSTRACT: The *Grammatica Portugueza*, by Júlio Ribeiro, has been a recurrent object of analysis in the work of several researchers who deal with the history of Brazilian grammaticography. This article aims to investigate how the concepts of *language in general*, *language*, *rule*, and *laws* are established by the referred grammarian in the second edition of his work, published in 1885. The specific objective of the investigation is to verify that the establishment of these four concepts occurs through different theoretical assumptions that cooperate with each other, catalyzed by the instrumental purpose that the grammarian assigns to his work. With the investigations, we found that integrating different theoretical assumptions characterizes the establishment of these concepts, as we assumed. We proved that the concept of *language in general* assumes the good expression of thought, in a way that pleases others, and the concept of *rule* encompasses the necessary goals for this good expression of thought. We also note that the concept of *language* assumes that it works in the same way as organic

* Professor Doutor. Atua no Instituto Federal do Paraná, no Campus Jacarezinho. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6244-5174>. mairus.prete@ifpr.edu.br

modo como às espécies orgânicas, pois se submetem à seleção e à luta pela sobrevivência, e são governadas por *leis* que podem ser descritas por meio da comparação de diferentes estados da língua. Concluimos, por fim, que a *Grammatica portugueza* possui finalidade de levar a seus leitores, de forma sistematizada, as *regras* que sistematizam o bom uso da *linguagem*, notadas em pessoas instruídas dotadas da capacidade de fazer esse bom uso, e as *leis* que governam o funcionamento evolutivo da *língua* portuguesa, apreendidas na comparação entre diferentes estados da língua.

PALAVRAS-CHAVE: História das ideias linguísticas. Júlio Ribeiro. *Grammatica portugueza*. Teorias linguísticas. Século XIX.

species, because they undergo selection and struggle for survival, and are governed by *laws* that can be described by comparing different states of the language. We conclude, finally, that the *Grammatica Portugueza* has a purpose to take to its readers, in a systematized way, the *rules* that systematize the good use of *language in general*, noticed in educated people endowed with the ability to make this good use, and the *laws* that govern the evolutionary functioning of the Portuguese *language*, learned in the comparison between different states of the language.

KEYWORDS: History of linguistic ideas. Júlio Ribeiro. *Grammatica portugueza*. Linguistic theories. XIX century.

1 Introdução

A *Grammatica portugueza*, de Júlio Ribeiro, tem sido recorrente objeto de análise em trabalhos de diversos pesquisadores que se ocupam com a história da gramaticografia brasileira. Neste artigo, o intuito é colocá-la mais uma vez em evidência, com o propósito investigar como os conceitos de *linguagem*, *língua*, *regra* e *lei* são estabelecidos pelo referido gramático em sua obra. Almejamos, nas páginas seguintes, comprovar que a) esses conceitos são estabelecidos por meio de diferentes pressupostos teóricos assumidos por Júlio Ribeiro; e b) ainda que resultantes de diferentes pressupostos teóricos, os conceitos são complementares e evidenciam o processo de *integração teórica* que caracteriza a teorização que Júlio Ribeiro idealizou para sua *Grammatica*.

Além de comprovar esses dois pontos, pretendemos neste artigo refletir sobre a forma como essa *integração teórica* de diferentes pressupostos teóricos é catalisada

pela finalidade que Júlio Ribeiro atribuiu a sua *Grammatica portugueza*, a saber: servir de instrumento para facilitar o aprendizado de regras de bom uso da linguagem e de leis que governam o funcionamento da língua portuguesa. Este artigo, dessa maneira, envereda-se pela análise da teorização elaborada por Ribeiro acerca dos conceitos mencionados e pelo modo como essa teorização é balizada pela finalidade que o autor confere a sua obra.

As análises e reflexões deste artigo são norteadas pelos princípios metodológicos da História das Ideias Linguísticas, estipulados em Aurox (2006 e 2009), em especial, o princípio de que o conhecimento é *cumulativo*, isto é, acumula-se no decorrer dos séculos e interfere na produção de novos saberes independentemente de esquecimentos, de rupturas ou de retóricas que reivindicuem a total superação de conhecimentos passados para consolidação de novos saberes. Por essa razão, não pretendemos, com nossa investigação, reiterar ou questionar trabalhos que interpretam a *Grammatica portugueza* como representante de correntes teóricas ou paradigmas científicos, mas comprovar que os conhecimentos que são identificáveis na formulação dos conceitos mencionados se acumulam e cooperam entre si.

Esclarecemos, por fim, que utilizamos para os propósitos descritos a segunda edição da *Grammatica portugueza*, publicada em 1885, a qual consideramos uma edição particular da obra em tela, dado o fato de ser a única reformulação que Júlio Ribeiro implementou de sua gramática, publicada pela primeira vez em 1881. Tomamo-la, portanto, como edição única, não intercambiável, na medida em que as análises direcionadas para a primeira edição, ou para edições mais recentes, poderiam apontar para outros resultados.

2 A teoria racionalista e os conceitos de *linguagem* e de *regra*

Iniciamos nossa reflexão com a análise do conceito de *linguagem* presente na *Grammatica portugueza*. É possível dizer que a teorização de Júlio Ribeiro sobre esse conceito se inicia com a síntese de como ocorre o aprendizado da fala. Nessa teorização, reproduzida no excerto a seguir, percebemos que a linguagem manifesta o pensamento, pois a finalidade de aprender a falar é, para Ribeiro, exprimir as próprias impressões e os próprios pensamentos. Notamos também que, para o autor, a faculdade da fala é apreendida pelos seres humanos por meio do convívio com outras pessoas, em um processo que considera a apreensão da habilidade linguística. Eis o trecho:

Nós começamos a aprendizagem da falla aprendendo a entender as palavras que ouvimos pronunciar aos outros; depois aprendemos a pronuncial-as nós proprios, e a coordenal-as, como os outros fazem, para exprimir as nossas impressões, os nossos pensamentos (RIBEIRO, 1885, p. 01).

Como se vê, o desenvolvimento das próprias habilidades linguísticas por meio da observação e da prática significa, para Júlio Ribeiro, conhecer profundamente a linguagem, na medida em que essa é a condição necessária para um ser humano tornar-se capaz de manifestar aquilo que pensa. A premissa de que a linguagem manifesta o pensamento, destarte, é a base teórica que permite a Ribeiro defender a dinâmica de que, como a linguagem é o meio pelo qual as estruturas mentais se manifestam, conhecer a linguagem, conseqüentemente, é conhecer as operações da mente e, assim, poder manifestar as próprias impressões sobre o mundo:

Como a linguagem é o instrumento e o meio principal das operações da mente, claro está que não podemos estudar essas operações e a sua natureza sem um conhecimento cabal da linguagem. (RIBEIRO, 1885, p. 02).

Essa constatação se confirma no trecho em que Júlio Ribeiro define, de forma objetiva, a linguagem como expressão do pensamento humano. Como podemos observar a seguir, o autor da *Grammatica portugueza* não deixa dúvidas de que a teorização presente no início da obra fundamenta-se claramente sobre o pressuposto de que linguagem manifesta o pensamento:

3. *Linguagem* é a expressão do pensamento por meio de sons articulados (RIBEIRO, 1885, p. 02).

Como é sabido, a premissa de que a linguagem manifesta o pensamento, conhecida como teoria racionalista, está ligada à *Gramática geral e razoada contendo os fundamentos da arte de falar, explicados de modo claro e natural*, publicada em 1660 por Antoine Arnauld (1612-1694) e Claude Lancelot (1615-1695), a qual ficou conhecida como *Gramática de Port-Royal*. De acordo com Harris e Taylor (1994), a *Gramática geral e razoada* foi redigida com o objetivo de instituir uma prática gramatical que fosse capaz de explicar os aspectos comuns a todas as línguas e, conseqüentemente, à natureza geral da linguagem: manifestar o pensamento.

The linchpin of Port-Royal linguistic thought: the primary function of speaking is said to be the communication of thoughts. And the only way that speech can successfully perform that task is by acting as a mirror of the structure of the thoughts being expressed (HARRIS; TAYLOR, 1994, p. 98).

Pariante (1984) explica que, como a correspondência entre a linguagem e o pensamento é o ponto nodal da teoria desenvolvida por Antoine Arnauld (1612-1694) e Claude Lancelot (1615-1695), a fala não pode ser considerada apenas sons, pois, se assim o fosse, bastariam adestramentos para que os seres humanos fossem capazes de falar. Pariante (1984) também esclarece que o propósito da fala está na mente, e, por

essa razão, os autores da *Gramática geral e razoada* buscam entender e descrever pela linguagem quais operações mentais subjazem a todas as línguas e estão por trás dos fundamentos das gramáticas particulares. A busca, explica Pariente (1984), é pelo conjunto de operações mentais – conceber, julgar e raciocinar¹ – pelas quais os seres humanos comunicam seus pensamentos, pois a prática da linguagem não seria possível sem essas operações.

Entendemos que reconhecer a existência desse pressuposto teórico na obra de Júlio Ribeiro é crucial para identificação das primeiras pistas a respeito da finalidade que Ribeiro atribui ao estudo gramatical: facilitar o aprendizado do que se considera o bom uso da língua. Para o autor, a gramática é um instrumento que facilita a apreensão das regras que levam ao aprimoramento da habilidade de se manifestar o pensamento.

Ribeiro não considera o estudo gramatical como única forma de se apreender esse bom uso, pois o convívio com bons oradores ou pessoas instruídas, ao lado da leitura de artigos ou livros bem escritos, permite a muitas pessoas desenvolver a habilidade de falar e escrever corretamente, sem fazer um estudo gramatical adequado, como se pode observar no fragmento a seguir:

Ouvindo bons oradores, conversando com pessoas instruídas, lendo artigos e livros bem escritos, muita gente consegue falar e escrever corretamente

¹ Na *Gramática geral e razoada*, essas operações são, com efeito, expostas logo nas primeiras páginas em conhecida passagem que reproduzimos na sequência:

“Todos os filósofos ensinam que em nosso espírito há três operações: conceber, julgar e raciocinar.

Conceber não é mais que um simples olhar de nosso espírito sobre as coisas, seja de um modo puramente intelectual, como quando conheço o ser, a duração, o pensamento, Deus; seja com imagens físicas, como quando imagino um quadrado, um círculo, um cachorro, um cavalo.

Julgar é afirmar que uma coisa que concebemos é tal ou não é tal, como quando afirmo, depois de ter concebido o que é a *Terra* e o que é *redondo*, que a *Terra é redonda*.

Raciocinar é servir-se de dois julgamentos para produzir um terceiro, como quando concluo, após ter julgado, que toda virtude é louvável, que a paciência é louvável (ARNAULD; LACELOT, 1660).

sem ter feito estudo especial de um curso de grammatica (RIBEIRO, 1885, p. 01).

Entretanto, para Júlio Ribeiro, os compêndios gramaticais, em geral, por apresentarem regras de bom uso da linguagem, facilitam o aprendizado daqueles que aprenderam na infância o mal uso da língua. Ou seja, a gramática instrumentaliza as duas habilidades necessárias para desenvolver a própria linguagem: a apreensão das habilidades linguísticas de outrem e o desenvolvimento das próprias habilidades linguísticas. Por esse motivo, mesmo reconhecendo a existência de outros meios de apreender o bom uso da linguagem, Ribeiro chega a se contradizer – como se nota no trecho seguinte – ao afirmar que, em alguns casos, o estudo das regras em um compêndio gramatical pode ser o único meio para se adquirir o bom uso da linguagem:

Não se póde negar, todavia, que as regras do bom uso da linguagem, expostas como ellas o são nos compendios, facilitam muito tal aprendizagem; até mesmo o estudo dessas regras é o unico meio que têm de corrigir-se os que na puericia aprenderam mal a sua língua (RIBEIRO, 1885, p. 01).

A primeira finalidade de sua gramática para Júlio Ribeiro, portanto, é servir de instrumento àqueles que almejam aprender as regras de bom uso da linguagem. Se é possível apreender o bom uso da linguagem pelo convívio, mas o estudo da gramática é um facilitador dessa apreensão, a gramática exerce, isto posto, um papel instrumental pelo qual o indivíduo pode, de forma mais eficiente e eficaz, aprimorar seu bom uso linguístico quando necessário. O estudo da gramática é considerado por Ribeiro, como se vê, um atalho para o aprimoramento das habilidades linguísticas e o consequente desenvolvimento da capacidade de manifestar o pensamento.

É nessa conjuntura que Ribeiro posiciona o conceito de *regra* sobre o qual fala, pois estas, quando ordenadas pelo gramático e apresentadas ao leitor, otimizam o aprendizado de manifestar o pensamento com clareza. Para o gramático:

A grammatica não faz leis e regras para a linguagem; expõe os fatos della, ordenados de modo que possam ser aprendidos com facilidade. O estudo da grammatica não tem por principal objecto a correcção da linguagem (RIBEIRO, 1885, p. 01).

Notamos nesse excerto que as regras de que Júlio Ribeiro fala (mencionadas ao lado das leis, conceito sobre o qual discorreremos na sequência) são fatos da linguagem, organizados de tal maneira que se possam ser apreendido facilmente. Dessa forma, o papel instrumental da gramática é o de sistematizar e ordenar essas regras de bons usos, e esse procedimento é o procedimento de expor os fatos da linguagem. Quando o autor defende que a principal finalidade da gramática não é a correção da linguagem, tutela que não é inventar as regras de bom uso, mas apreendê-las, sistematizá-las e apresentá-las a quem quiser dominá-las por meio do estudo gramatical. Uma gramática, portanto, consiste em uma ferramenta de manejo da linguagem para Ribeiro.

À vista disso, a correção que menciona o autor da *Grammatica portugueza* no excerto a seguir deve ser compreendida como a adequação a esse bom uso, e não uma abstração, fruto da mera imaginação do gramático. Em outras, palavras, a correção resulta da observação descritiva, em vez de simples conjectura imaginativa:

Será então dever nosso usar da linguagem não só com correcção, mas também de modo que agrade aos outros, que sobre elles exerça influencia (RIBEIRO, 1885, p. 01).

Dessa forma, podemos afirmar, em resumo, que o conceito de *linguagem* em Júlio Ribeiro fundamenta-se no pressuposto teórico racionalista de que o pensamento se manifesta por meio da linguagem. A necessidade de se manifestar o pensamento de forma clara, precisa e que seja capaz de agradar os outros impõe a necessidade de que *regras* seja seguidas, as quais, para Ribeiro, não são simples invenção do gramático, mas são apreendidas por ele nas pessoas capazes de manifestar o pensamento de forma adequada. Por essa razão, ainda que se possa apreender essas regras de bom uso da linguagem e conseqüente boa manifestação do pensamento apenas pela observação, a gramática é um instrumento que torna mais fácil todo o processo devido à sistematização prévia que contém.

Curiosamente, esses excertos nos quais se percebe a teorização estabelecida por Júlio Ribeiro acerca dos conceitos de *linguagem* e de *regra*, revelam um fenômeno recorrente na *Grammatica portugueza*, o *horizonte de retrospecção opaco*,² fato já observado por Parreira (2011) e Aquino (2012). Esses excertos são, basicamente, a reprodução de trechos da gramática *Essentials of English grammar*, publicada em 1870 por William Dwight Whitney³(1827-1894), obra mencionada no prefácio da segunda edição como uma das influências tomadas por Júlio Ribeiro.

² O *horizonte de retrospecção* é todo o conhecimento mobilizado por Júlio Ribeiro para redigir sua obra. Esse conhecimento pode ser indexado conscientemente, com referências explícitas, ou ser simplesmente opaco, latente, não explicitado pelo autor no ato de incorporação (AUROUX, 2008).

³ Em Whitney (1870, p. 06-05) diz: "Nor is the study of the grammar of one's own native language by any means *necessary*, in order to correctness of speech. Most persons learn good English in the same way that they learn English at all, - namely, by hearing and reading; by hearing and imitating good speakers, by studying books written correctly and well, by correcting themselves and being corrected by others, and so on. But attention to the rules of good usage as laid down in grammars, with illustrations and practical exercises, often helps and hastens this process; and it is especially useful to those who have been unfortunate enough to learn at first a bad kind of English. 14. Then there are many other respects in which the study of grammar is useful. At the very beginning of language-learning, we have to learn to understand the words which we hear others make. Then we learn to make them ourselves, and to put them together correctly - that is, in the same way that others do - in order to express our thoughts and feelings. A little later, we have to learn to understand them as they are put before our eyes, written

Whitney (1827-1894) foi um dos expoentes do comparatismo europeu e rejeitou o naturalismo em defesa de estudos de caráter histórico e antropológico. Foi o responsável por identificar a complexidade do inglês falado de sua época nos Estados Unidos e propor para essa modalidade da língua inglesa uma padronização (CAVALIERE, 2000; NELSON, 2005).

Como se nota, a teorização realizada por Júlio Ribeiro para estabelecer os conceitos de *linguagem* e de *regra* na segunda edição da *Grammatica portugueza*, ao mesmo tempo em que se apoia no pressuposto teórico racionalista de que a linguagem manifesta o pensamento, definida pela *Gramática geral e razoada* de Antoine Arnauld (1612-1694) e Claude Lancelot (1615-1695), escora-se também em uma obra consideravelmente distinta dessa gramática do século XVII, a saber, a *Essentials of English grammar*, de William Dwight Whitney (1827-1894), publicada em 1870.

Ainda que essa dubiedade exija mais investimentos analíticos, como uma investigação que lance luzes ao modo como Júlio Ribeiro se apropriou das palavras de Whitney – houve uma simples cópia ou uma reinterpretação? – consideramos que ela seja um indício notável de como ocorre a *integração teórica* na *Grammatica portugueza*, fenômeno que também nos interessa neste artigo. Afinal, sugere, no mínimo, que Ribeiro não tenha imposto entraves a expedientes teóricos racionalistas ou positivistas no estabelecimento dos conceitos que estamos analisando, na medida em que, pelo contrário, valeu-se de ambos, como se confirmará na sequência deste artigo.

or printed; and then to make them in the same way, – that is, to read and spell and write: and this also correctly, or as other people do. But then we want to use our English not only correctly, but well, so as to please and influence others. Many of us, too, want to learn other languages than English, languages which answer the same purposes as our own, but have other means of doing it. Or, we want to study some of the other forms of English, and to compare them with our own, so as to understand better what it is, and how it came to be what it is. We are not content, either, with merely using language; we want to know something of what language is, and realize what it is worth to us. The study of language has a great deal to tell us about the history of man, and of what he has done in the world. And as language is the instrument of the mind's operations, and the principal means by which they are disclosed, we cannot study the mind's workings and its nature without a thorough understanding of language".

3 Teorias positivistas e os conceitos de *língua* e de *lei*

Nesta seção, passamos a analisar os pressupostos teóricos positivistas na *Grammatica portugueza*. Consideramos positivistas os pressupostos que se contrapõem aos racionalistas no século XIX no Brasil. Embora o termo positivismo remeta a diferentes posicionamentos entre os estudiosos da linguagem, principalmente a partir do século XX, é utilizado para designar posturas teóricas que se opõem à teoria racionalista no século XIX. Koerner (1989) explica que, no século XX, o termo positivismo foi utilizado pelos Neogramáticos para designar condutas teóricas antecedentes com as quais não concordavam. Antes de essa dicotomia existir, contudo, no século XIX, o positivismo qualificava as opiniões teóricas que se contrapunham às práticas especulativas da teoria racionalista, fato pelo qual optamos por concebê-las como positivistas também:

During the 19th century, however, no such dichotomy was contemplated by linguist. Although, particularly in the first half of the past century, there were differing lines of linguistics though (commonly associated with the names of Bopp, Grimm, and Humboldt, respectively), it is interesting to note that they all were opposed to the speculative, deductive and excessively philosophical approach characteristic of previous centuries (KOERNER, 1989, p. 195).

No Brasil, durante o século XIX, os pressupostos teóricos positivistas remetem, por consequência, às ideias naturalistas e histórico-comparatistas sobre o estudo da linguagem. Júlio Ribeiro recorre a ambos no estabelecimento dos conceitos de *língua* e de *lei*, sem que haja, é preciso sublinhar, qualquer contradição com a teorização acerca dos conceitos de *linguagem* e de *regra*, alicerçados na premissa racionalista de que a linguagem manifesta o pensamento, como constatamos.

A seguir, analisaremos como pressupostos teóricos naturalistas fundamentam o conceito de *língua*, uma subcategoria do conceito de *linguagem* na teorização de Ribeiro em sua gramática. E como esse conceito de *língua*, calcado na premissa naturalista, possibilita o entalhamento do conceito de *lei* a partir de pressupostos teóricos histórico-comparatistas.

3.1 O conceito de *língua* e a teoria naturalista

No estabelecimento dos conceitos de *linguagem* e de *regra*, a *integração teórica* executada por Júlio Ribeiro fica sugerida no uso das palavras de um gramático considerado positivista, Whitney (1827-1894), para elaborar teorização evidentemente alicerçada em pressupostos teóricos racionalistas, como revelamos. Podemos comprovar essa integração no modo como o Ribeiro estabelece o conceito de *língua*. O primeiro entendimento que se tem a respeito do conceito de *língua* pode ser encontrado nas seguintes correlações: “regras do bom uso da linguagem” e “na puerícia aprenderam mal a sua língua” (RIBEIRO, 1885, p. 01), presentes no fragmento antes mencionado.

Enquanto as regras estão relacionadas ao bom uso da linguagem, como explicamos, o mal uso está relacionado à língua tal qual se percebe nas correlações mencionadas. Existe um claro paralelo na teorização de Júlio Ribeiro em que o bom uso está para linguagem, manifestação do pensamento, e mau uso para língua. Descartamos de início, por ser uma explicação demasiada simplista, a possibilidade de esse paralelo ser mera substituição de termos equivalentes – *linguagem* e *língua* – ou de indicarem um juízo de valor entre *linguagem*, a qual remeteria sempre ao bom uso, e a *língua*, a qual remeteria sempre ao mal uso.

Na verdade, argumentamos residir nessas correlações a distinção feita por Júlio Ribeiro entre a manifestação do pensamento e das estruturas mentais, atributo da

linguagem, e a realização empírica da linguagem, no caso, a *língua*. Na *Grammatica portugueza*, a linguagem em geral engloba a noção de língua, mais específica. No excerto a seguir, essa distinção está evidente. Ribeiro fala em línguas estranhas e diversas. Fala também das formas pelas quais as línguas passaram no decorrer do tempo e conclui dizendo que tomar conhecimento desses aspectos é conhecer o que constitui a linguagem, isto é, os elementos – línguas e suas variações – pertencentes ao conjunto denominado linguagem:

Muitas pessoas terão ainda de aprender linguas extranhas, linguas que servem aos mesmos fins a que serve a nossa, mas de modo diverso. Nós temos mais de estudar as formas varias por que passou a nossa lingua, temos de comparar essas fórmas com a fórma actual para que melhor entendamos o que esta é, e como veio a ser o que é. Não nos basta usar da linguagem; é mister saber o que constitue a linguagem, e o que nos importa ella (RIBEIRO, 1885, p. 1-2).

Outro fragmento que podemos citar como comprovação de que existe uma distinção entre os conceitos de *linguagem* e de *língua* na *Grammatica portugueza* é o seguinte, em que Júlio Ribeiro apresenta a diferenciação entre os tipos de gramática. Para o autor, a gramática geral ocupara-se com a linguagem, enquanto a gramática particular debruça-se sobre uma língua particular. A gramática portuguesa, dessa forma, seria a gramática de uma língua particular, a gramática da língua portuguesa, ou, gramática portuguesa, como diz seu próprio título:

5. A grammatica é geral ou particular.
6. *Grammatica geral* é a exposição methodica dos fatos da linguagem em geral.
7. *Grammatica particular* é a exposição methodica dos fatos de uma lingua determinada.
8. *Grammatica portugueza* é a exposição methodica dos fatos da lingua portugueza (RIBEIRO, 1885, p. 02).

Defendemos que essa distinção entre *linguagem* e *língua* é fundamental para teorização de Júlio Ribeiro, na medida em que confere coerência ao caráter instrumental que temos descrito como característico da *Grammatica portugueza*. Para o autor, a primeira finalidade da gramática é servir de instrumento linguístico que facilita a apreensão do bom uso da linguagem, por apresentar sistematizadas as regras desse bom uso a uma pessoa que almeja dominá-lo. Essa instrumentalização, todavia, também considera a apresentação de fatos particulares de uma língua determinada, no caso a língua portuguesa.

Nas palavras do gramático: “para todos estes fins é o estudo da grammatica [geral] o primeiro passo; e o estudo da grammatica de nossa língua [particular] o passo mais seguro e mais fácil (RIBEIRO, 1885, p. 02). Ou seja, o estudo inicia-se com as regras que orientam o bom uso da linguagem em função da eficiente manifestação do pensamento, mas complementa-se com o estudo da língua particular.

Para Júlio Ribeiro, enquanto a *linguagem* é uma faculdade do ser humano por meio da qual manifesta o pensamento, a *língua*, por sua vez, é um elemento do meio social no qual ela está inserida, o qual a impele, por meio de diversos fatores, a evoluir – evolução linguística – de forma muito mais perceptível que as espécies orgânicas com as quais se compara. Nas palavras de Júlio Ribeiro:

Bem como as especies organicas que povoam o mundo, as linguas, verdadeiros organismos sociologicos, estão sujeitas á grande lei da lucta pela existencia, á lei da selecção. E é para notar-se que a evolução linguistica se effectua muito mais promptamente do que a evolução especies: nenhuma lingua parece ter vivido por mais de mil annos, ao passo que muitas especies, parece terem-se perpetuado por milhares de séculos (RIBEIRO, 1885, p. 135-136).

Dessa maneira, estudar a *língua*, portanto, diferentemente de estudar a *linguagem*, não está apenas relacionado à finalidade de manifestar o pensamento de

forma clara e agradável aos outros. O estudo da língua, uma segunda finalidade que Júlio Ribeiro atribui a sua obra, nem mais, nem menos importante, abrange os estudos de um organismo sociológico, que pode ser comparado a uma espécie orgânica, porque, como esta, sujeita-se às leis da seleção natural e da luta pela existência.

O conceito de *língua*⁴ parte, então, da teoria naturalista de que a língua se assemelha a um organismo vivo. Essa forma de encarar a linguagem é um fenômeno atestado no pensamento linguístico, no final do século XIX e no início do XX. Desmet (2007) explica que a visão de que a linguagem funciona como um organismo nasce dos chamados movimentos classificatórios hierarquizantes, protagonizados por grandes nomes da teoria histórico-comparatista no início do século XIX, como August-Wilhelm Schlegel (1767-1845), Wilhelm von Humboldt (1767-1835) e August Schleicher (1821-1868). Esses teóricos compreendiam, segundo Desmet (2007), ser possível estabelecer uma hierarquia para as línguas, na qual as classificadas como flexionais seriam superiores às denominadas isolantes ou aglutinantes. O autor explica que esse tipo de análise linguística era condizente com o tipo de teoria que, também início do século XIX, apregoava a existência de diferentes raças humanas, as quais também poderiam ser hierarquizadas.

Nesse contexto, o linguista Abel Hovelacque (1843-1896) passou a considerar a linguagem como um organismo vivo, com o objetivo de transformar a linguística em uma ciência natural, cujos interesses se voltariam para a linguagem de selvagens e de raças supostamente inferiores, a fim de compreender a faculdade linguística do indivíduo e sua localização cerebral, a origem da linguagem e seu desenvolvimento tal qual uma espécie biológica (CAVALIERE, 2000; DESMET, 2007). Ainda que esse

⁴ Aquino (2012, p. 193) parece apontar para conclusão semelhante ao estudar o conceito de língua materna em Júlio Ribeiro: “A língua materna é aquela forjada pelo ambiente, uma língua viva, descendente de uma língua morta e submetida ao processo de seleção natural, na qual agem ações como as relações exteriores, as ciências, a indústria, o gênio literário e a instrução pública”.

tipo de abordagem linguística nunca tenha se tornado dominante – Desmet (2007) cita as críticas de Michel Bréal (1832-1915) – ela inspirou os estudiosos da linguagem de seu tempo, inclusive no Brasil.

A teoria naturalista também motivou outra prática nos estudos da linguagem do século XIX. Segundo Koerner (1995), muitos conceitos e métodos que existam ou ainda existem na linguística atual derivam das ciências naturais em virtude da assimilação dessa teoria por muitos linguistas, na virada do século XIX para o século XX. Para Koerner (1995), o que motivou essa apropriação de noções e métodos oriundos das ciências naturais foram, exatamente, as analogias criativas para se distanciar do campo de pesquisa tradicional.

Koerner (1995) entende que o movimento de apropriação dos conceitos e métodos oriundos das ciências naturais remetia naturalmente ao princípio de que a linguagem fazia parte da história natural como uma espécie, um organismo vivo. Adotar os conceitos e métodos emprestados das ciências naturais implicava, em outras termos, a adoção da ideia de que a língua se comporta como um organismo vivo. Em consequência, a linguagem tem sua anatomia e fisiologia:

the reviewer not only takes it for granted that the study of grammar belongs to what he calls 'natural history', but also that language structure is characterized by having an anatomy, a physiology, and a chemical analysis... (KOERNER, 1995, p. 52).

Esse mesmo autor esclarece que, no início, tais analogias criativas forneciam apenas conceitos que serviam para despertar a atenção, mas rapidamente se tornaram verdadeiras ferramentas para a explicação de fenômenos. Isto é, o que antes era um empréstimo de conceitos e terminologias sem grandes pretensões metodológica, tornou-se uma ferramenta valiosa no processo de descrição linguística. Essa ferramenta valiosa foi fortemente explorada por Júlio Ribeiro, porquanto a opinião de

que a língua é um organismo vivo toma grande espaço teorização na *Grammatica portugueza*.

É em razão dessa teorização que Júlio Ribeiro arquiteta a tabela, presente nas páginas 136 e 137 da segunda edição da *Grammatica portugueza*, que compara a língua a um organismo vivo. Nessa tabela, o autor pontua dez itens que mostram coincidências entre as línguas e as espécies quanto à seleção; e outros quatro itens que comparam a genealogia das espécies com a das línguas. Esses itens, além de sistematizarem as semelhanças entre as línguas e as espécies, guiam as análises linguísticas de Ribeiro, em especial, os que passamos a comentar a seguir.

No primeiro item da comparação, Júlio Ribeiro reconhece a existência de dialetos, porque, assim como as espécies têm suas variedades, as línguas também têm as suas, no caso, os dialetos⁵. Essas variedades são mencionadas por Ribeiro de diversas formas na *Grammatica*. No próximo fragmento, encontramos exemplo de referência ao dialeto brasileiro, uma variedade do português europeu no qual a palavra “gente” funciona como pronome indefinido:

O substantivo *gente* também se emprega neste sentido, sobre tudo no dialecto brasileiro: «Quando a gente está com gente. Gente me deixe...» (RIBEIRO, 1885, p. 73)

Na *Grammatica*, há também referência ao dialeto galego, uma variedade antiga do português europeu que, de acordo com as análises de Júlio Ribeiro, ainda persiste no interior do Brasil, conforme apontam os indícios na pronúncia de algumas palavras, presentes no trecho a seguir, em que “loitar” é utilizado no lugar de “luctar”:

⁵ Vidal Neto (2010, p. 75), ao analisar o livro *Traços geraes de linguística*, de Júlio Ribeiro, também compreende que o conceito de dialeto do autor é inspirado na teoria naturalista: “Ao adaptar a teoria *evolucionista* de *Darwin* para os estudos da linguagem, Ribeiro [...] constrói também sua explicação *naturalista* para a existência dos *dialetos*”.

N'este caso de dissolução a voz precedente *u* converte-se por vezes em *o*: *aloitar*, *loitar* (em Portuguez antigo, no dialecto Gallego e ainda hoje no interior do Brazil) por *luctar* de *luctare* (RIBEIRO, 1885, p. 143).

Podemos ainda citar a referência que o autor da *Grammatica portugueza* faz ao dialecto sorocabano. A menção se deve para constatar o uso da expressão “no mais” ou “não mais”, que remete à influência castelhana na cidade, em virtude do contato entre diferentes falantes proporcionado por uma feira anual de bestas, como podemos ler no excerto seguinte:

Em Sorocaba, cidade da provincia de S. Paulo, que uma feira annual de bestas punha sempre em contacto com Orientaes e Correntinos, e onde a linguagem é ainda sensivelmente acastelhanada, tal locução é usadissima; ouve-se a cada passo: «Entre no mais — Tire churrasco no mais — Ensilhe no mais O matungo» isto é «Entre, não mais; entre sem cerimonia — Tire churrasco, não mais; sem mais preâmbulos — Ensilhe o matungo, não mais; nada mais tem a fazer sinão ensilhar o matungo». A existencia da locução no dialecto sorocabano sô póde ser devida á influencia castelhana (RIBEIRO, 1885, p. 315).

Além do mais, é possível observar na *Grammatica portugueza* caso de alusão a dialectos antigos. Júlio Ribeiro menciona os velhos dialectos franceses, nos quais se pode observar a conhecida regra de emprego do que conhecemos atualmente como sufixo “mente”, que determina seu uso apenas no último advérbio de uma listagem, tal qual podemos ler no trecho a seguir:

Esta regra, que hoje só existe no Portuguez, existiu nos velhos dialectos francezes d'*oc* e d'*oil*: nesses dialectos a terminação *ment* se collocava, ou só depois do primeiro, ou só depois do ultimo adverbio (RIBEIRO, 1885, p. 314).

Júlio Ribeiro também aponta o dialeto da Picardia (antiga região da França), do qual o português, o espanhol e o italiano emprestaram o termo “tio” e “tia”, procedimento que, para o autor, não ocorreu com o francês, tal qual se nota na sequência:

Do Grego θεῖος, θεῖα. E’ curioso que o Hespanhol, o Italiano, o Portuguez e o dialecto da Picardia tenham tomado este termo do Grego, deixando de parte os vocabulos latinos *avunculus* e *amita* dos quaes os francezes derivaram os seus *oncle* e *tante*. *Tia*, *Tio* (Hesp.), *Zia*, *Zio*, (Ital.), *Thia*, *Thio*, (Port.), *Thie*, *Théion* (dialecto picardo) (RIBEIRO, 1885, p. 49).

Como se percebe, dialetos, para o autor da *Grammatica*, são variedades de línguas determinadas, como o português ou o francês, por exemplo, visto que as diferentes línguas não compõem dialetos. Por essa razão, entendemos que Ribeiro fala em dialeto brasileiro como uma variedade da língua portuguesa, pois a entende como uma variação da língua portuguesa, que é a entidade linguística absoluta nesse caso. Os dialetos, portanto, são variações de uma determina língua que correm em razão de motivos específicos, que podem ser estudados como as leis que governam a evolução linguística.

Nesse contexto, é pertinente antecipar a análise do segundo tópico presente no quadro que sistematiza a classificação genealógica das espécies e das línguas, no qual Júlio Ribeiro estabelece a filiação entre línguas vivas e línguas mortas, tal qual ocorre com espécies vivas, que descendem de mortas. Para o autor da *Grammatica*, da mesma forma como as espécies originaram-se de uma estrutura primordial, as línguas também o fazem, no caso da língua portuguesa, o latim. Os dialetos, diferentemente, não descendem das línguas, porque são variações dessas.

No fragmento subsequente, percebemos que Ribeiro estabelece a relação de descendência entre as línguas românicas, denominadas filhas, e o latim, fato que

permite a contiguidade de algumas características, que persistem graças às leis da evolução glótica:

E' esta a grande lei da evolução glottica que deu o domínio romanico: pela persistencia do accento perpetuou-se o Latim nas suas sete filhas. Se se eliminasse das palavras romanicas o accento latino, originar-se-ia um khaos linguistico em que ninguem se poderia mais entender [...] (RIBEIRO, 1885, p. 140).

De volta à comparação entre as espécies e as línguas, no quarto tópico, Júlio Ribeiro indica que a língua sofre variações graças ao que denomina de relações exteriores, as quais equivalem às variações obtidas entre o cruzamento de espécies distintas. Notamos essas relações no excerto anterior, no qual se lê a influência do castelhano no dialeto sorocabano, e também na passagem a seguir, em que a influência da língua francesa é dada como a responsável por tornar os substantivos derivados do latim “cor”, “dor” e “flor” femininos e não masculinos, uma anomalia na evolução da língua portuguesa, segundo Júlio Ribeiro:

Os substantivos latinos masculinos conservaram-se masculinos em Portuguez: assim *Mundus*, *murus*, *filius* deram *Mundo*, *muro*, *filho*. Os substantivos femininos portuguezes *Cor*, *dor*, *flor* vêm dos masculinos latinos *Color*, *dolor*, *flos*: esta anomalia é devida á influencia do Francez, em que só com tres excepções são femininos os substantivos de cousas inanimadas, derivadas de substantivos latinos masculinos em *or*-. (RIBEIRO, 1885, p. 150).

No quinto item da comparação, Júlio Ribeiro compreende que o gênio literário e a instrução pública nas línguas se comparam às qualidades físicas das espécies, as quais garantem a vitória evolutiva de uma espécie sobre a outra. Segundo essa correção, o uso disseminado de uma forma e seu emprego na literatura são responsáveis por garantir a sobrevivência de uma língua, fenômenos que podem ser

exemplificados no trecho seguinte, com a avaliação que o autor da *Grammatica portugueza* faz a respeito da permanência das formas eruditas e populares de algumas palavras do latim na língua portuguesa. Para Ribeiro, a forma erudita de algumas palavras latinas prevalece em razão do uso que os escritores fazem dessa forma:

Muitas palavras latinas ao passarem para as linguas românicas tomaram duas fórmas, uma popular, outra erudita. A fórma popular, producto fatal da evolução que transforma as linguas, tem sempre um cunho verdadeiramente nacional em cada idioma: a fórma erudita, introduzida pelos escriptores versados em latinidade classica, apesar de aceita e naturalisada, conserva quasi sempre seu ar estrangeirado. (RIBEIRO, 1885, p. 174).

Na sequência, no sexto item do “admirável confronto”, Júlio Ribeiro compara a eufonia e a brevidade nas línguas com a beleza da plumagem ou do canto nas espécies. Para autor, brevidade e eufonia são características que favorecem a permanência de uma forma linguística sobre a outra, assim como as características referidas o fazem nas espécies. Essa é a explicação que observamos no excerto seguinte: segundo Ribeiro, “unde” suplantou “ubi” por ser mais eufônico. Percebemos também que algumas formas consideradas “bárbaras” se perpetuaram em função de clareza e perspicuidade:

Ao transformar-se o Latim sob as influencias variadas que cooperaram na criação das linguas romanicas, muitas palavras, em razão de sua euphonia triumpharam na luta pela existencia, e passaram a ter accepção diversa da primitiva; assim, *unde* suplantou a *ubi*, e ficou servindo para exprimir *logar onde*. A necessidade de clareza e de perspicuidade no dizer creou os grupos barbaros como *de post*, *ad satis*, etc. que se perpetuaram nos novos idiomas.

Aquém e além estão na lingua hodierna por *aqui ende*, *alli ende*. (RIBEIRO, 1885, p. 207).

No sétimo item, no que lhe diz respeito, Júlio Ribeiro compreende que, se existem lacunas na explicação de como as espécies evoluíram e como algumas se extinguíram, também há em relação às línguas. Essa coincidência se traduz, na *Grammatica portugueza*, na impossibilidade de se conhecer todas as causas que determinaram as leis glóticas responsáveis por guiar a evolução do latim para as línguas românicas, como podemos ver no fragmento a seguir:

271. O estudo comparativo das linguas romanicas leva-nos ao conhecimento das leis gloticas que presidiram á evoluçãõ do Latim. No estado actual da sciencia physiologica é impossivel assignalar todas as causas que produziram taes leis (RIBEIRO, 1885, p. 138).

Por fim, no oitavo item, em que compara as línguas às espécies, o autor da *Grammatica* propõe que, da mesma forma que o número de indivíduos garante o sucesso das espécies, o número de falantes também assegura o sucesso das línguas. Não é, portanto, sem propósito que Júlio Ribeiro aponta o número de falantes da língua portuguesa no mundo, distribuído por todos os continentes, como podemos ler no trecho a seguir:

270. O dominio actual da Lingua Portugueza compreende 18.050:000 pessoas em uma area territorial de 10.277:000 khilometros quadrados, assim distribuida pela America do Sul, Europa, Africa, Asia e Oceania [...] (RIBEIRO, 1885, p. 137).

Nesse quadro comparativo entre as espécies e as línguas, Júlio Ribeiro ainda menciona que, assim como espécies extintas não podem mais reaparecer, as línguas extintas também não reaparecem. Compara o fato de que línguas isoladas sofrem menos variações como as espécies isoladas. E, finalmente, defende que a divisão do

trabalho garante o progresso das espécies da mesma forma que a divisão do trabalho intelectual garante o progresso das línguas.

São todos princípios, por conseguinte, que governam as análises linguísticas presentes na *Grammatica portugueza*. Assim como também são os demais itens presentes no quadro que sistematiza a classificação genealógica das espécies e das línguas (itens dos quais antecipamos o segundo item alguns parágrafos acima).

No primeiro item do quadro mencionado, Júlio Ribeiro reconhece que, enquanto as espécies mantêm uma estrutura durante a evolução, as línguas também mantêm. Há inúmeros exemplos na *Grammatica* que cumprem a função de ilustrar essa compreensão de Ribeiro, semelhantes ao citado a seguir, no qual o autor aponta ser possível reconhecer uma estrutura atual do português ainda no latim:

No latim vulgar já se acham as formas *su* e *so* que attenta a tendência do Portuguez para deixar cair a desinencia da primeira pessoa do singular, explica a fixação da forma «*sou*» que já apparece em um documento de 1265 (RIBEIRO, 1885, p. 180).

No terceiro tópico, Júlio Ribeiro reconhece que a mesma uniformidade notada entre os membros de uma espécie também o é entre os membros de uma língua. O seguinte fragmento demonstra essa uniformidade entre as línguas portuguesa, francesa e espanhola, consideradas filhas do latim, quanto ao que Ribeiro chama de “consanguinidade de formas”:

Robustecem ainda esta theoria as formas castelhanas *jaga, jano, jeno*; em Portuguez *chaga, chão, cheio*; em Hespanhol classico *llaga, llano, lleno*; em Italiano *piaga, piano, pieno*; em Francez *plaie, plain, plein*; em Latim *plaga, plano, pleno*. A consanguineidade das formas portuguezas *chaga, chão, cheio* com as castelhanas *jaga, jano, jeno*, além de ficar phonicamente estabellecida a uma simples audição, prova-se tambem historicamente. Em

um praso do século XIV lê-se «*Ua filade Margarida que Jamam Luzia, que traga com elles este herdamento*» (RIBEIRO, 1885, p. 144).

Finalmente, no quarto tópico, do mesmo modo que, nas espécies, existem semelhanças entre as extintas e as vivas, existem entre as línguas. No seguinte exemplo, percebemos que Júlio Ribeiro aponta, mais uma vez, como no excerto anterior, uma forma latina que ainda persiste no português. São, pois, todos esses aspectos notáveis do fato de a língua portuguesa descender da latina:

324. Os adjectivos são empregados adverbialmente na fôrma masculina, ex.: «*Fállar alto, gostar immenso*».

Em Gil Vicente encontra-se «*Fallo mui doce cortez*». Já no Latim classico era corrente este uso, tomando o adjectivo a fôrma neutra: «*Dulce ridentem Lalagen amabo, dulce loquentem* » (RIBEIRO, 1885, p. 207).

Essas comparações entre espécies orgânicas e as línguas permitem entender as particularidades que se depreendem do fato de o conceito de *língua*, na *Grammatica portugueza*, ser fundamentado na teoria naturalista, que considera a língua como um organismo. Esse pressuposto teórico possibilita a Júlio Ribeiro estudar a língua como uma espécie que luta pela existência e está sujeita às leis da seleção, as quais a modificam e determinam aspectos de sua existência.

É o funcionamento dessas leis, com efeito, que traz ao lume os métodos da teoria histórico-comparatista como mecanismo de análise, visto que o modo de funcionamento dessa teoria, como apresentaremos, consiste em verificar leis que expliquem as formas linguísticas presentes por meio de análises diacrônicas entre fatos linguísticos diferentes.

3.2 O conceito de *lei* e a teoria histórico-comparatista

Na *Grammatica portugueza*, o conceito de *lei* é estabelecido na compreensão de que a língua sofre mutações no decorrer do tempo, as quais, longe de serem aleatórias, são balizadas por preceitos que podem ser identificadas nas formas atuais. Esse princípio tem origem na premissa naturalista de que a língua é uma espécie viva, mas também remete aos pressupostos das teorias comparatistas. É essa compreensão a respeito do conceito de *lei* que lança luzes às seguintes palavras de Júlio Ribeiro: “[...] nós temos mais de estudar as formas varias por que passou a nossa lingua, temos de comparar essas fórmas com a fórma actual para que melhor entendamos o que esta é, e como veio a ser o que é” (RIBEIRO, 1885, 01-02).

A teoria histórico-comparatista tornou-se prática dominante no estudo da linguagem a partir do século XIX. De acordo com Colombat, Fournier e Puech (2017), no começo desse século, ocorreu uma mudança epistemológica e metodológica que alterou a forma de estudar a linguagem, provocada pelo desenvolvimento do conhecimento empírico das línguas. Essa mudança modificou o modo como as línguas eram descritas: o foco deixou de ser a elaboração especulativa de regras, para dar lugar à observação dos fatos linguísticos no decorrer do tempo em uma língua ou em um conjunto de línguas consideradas irmãs. Para os histórico-comparatistas, o estudo do linguístico deve considerá-lo um evento diacrônico de mudança, no qual se podem observar certas regularidades.

Consequentemente, nessa prática de estudo da linguagem, o tempo passou a ser determinante para a compreensão do estado atual da língua, porquanto é por meio dele que se pode explicar a mudança e apontar a causa, que pode ser diversa: física, psicológica ou social. Ou seja, a análise diacrônica dos histórico-comparatistas permitiu que as formas de uma dada língua fossem analisadas como produtos de

relações causais que ocorrem no decorrer do tempo. Nas palavras de Colombat, Fournier e Puech (2017, p. 201-202):

uma regra sincrônica é a descrição mais ou menos idealizada de uma operação a que os sujeitos falantes, que utilizam uma língua em um momento T, seriam levados a realizar [...] uma lei diacrônica relaciona (dois) estados de língua sucessivos para determinar a identidade de uma unidade dessa língua, segundo uma relação causal.

Essa possibilidade diacrônica surgiu graças à agregação da filologia com os estudos comparativos de fatos linguísticos ocorrida no século XIX. Tal agregação proporcionou o surgimento de um novo procedimento de pesquisa com a linguagem, caracterizado pela comparação entre as formas passadas das línguas identificadas em textos antigos. O novo procedimento pressupõe a existência de três características fundamentais que passaram a nortear essas pesquisas, de acordo com Colombat, Fournier e Puech (2017, p. 212):

1) abandonou-se o domínio das “afinidades” vagas entre “palavras” de diferentes línguas; 2) o raciocínio é elementarmente formal, mas ele é bem formal, isto é, ele se apoia sobre considerações que não deixam intervir um sentido etimológico para definir a identidade de uma forma, situada de todo modo abaixo da “palavra”; 3) o estabelecimento de um “fato” não tem valor em si mesmo, mas deve poder remeter a uma lei que torna os fenômenos previsíveis.

Isso significa que a teoria histórico-comparatista trouxe para os estudos linguísticos uma metodologia rigorosa para análise dos fatos. De acordo com Koerner (1995), o discurso dos histórico-comparatistas, assim como a teoria naturalista da linguagem, também derivava das ciências naturais em voga no século XIX, principalmente em relação à ideia de que o presente de uma espécie, no caso uma língua dada, pode revelar seu passado, o qual, por sua vez, pode explicar o presente.

Nesse contexto, a historicidade deixa de ser um simples fundo, para se relacionar ao meio pelo qual os fatos decorrem. Explica Makaev (1969, p. 33):

Les objectifs et les tâches de la grammaire historico-comparative sont clairs : sur la base d'une comparaison conséquente, systématique, des phonèmes et des morphèmes de toutes les langues constituant une famille génétique déterminée, établir l'état génétiquement initial — la langue-mère — et, sur la base des principes de la chronologie relative, procéder à des coupes chronologiques permettant d'établir l'existence d'archaïsmes ou d'innovations dans une aire déterminée ou dans chaque langue concrète.

É nessa teorização sobre a linguagem que podemos ter um entendimento mais preciso do que Júlio Ribeiro compreende como *lei* e qual sua diferença para *regra*. A concepção de língua estabelecida por Júlio Ribeiro, inspirada na teoria naturalista e manipulada pelos métodos histórico-comparatistas, implica observar os fenômenos linguísticos não como fruto do acaso ou do mero capricho, mas como elementos que podem ser explicados por um método racional que, para Júlio Ribeiro, não está vinculado à teoria racionalista, mas às leis que governam as transformações pelas quais passam os organismos vivos em sua luta pela existência.

No excerto a seguir, as leis da eufonia explicam as irregularidades verbais na formação das línguas românicas, em vez de considerar essas irregularidades como simplesmente produtos do acaso:

O methodo racional, que vê na lingua um organismo e não o produto do capricho ou do acaso, não poderia admittir como anomalias as mais usadas fórmas verbaes; aquellas fórmas que constituem, por assim dizer, a própria essencia do discurso. O methodo racional procura a razão dessas pretensas irregularidades, e explica-as pelas leis da euphonia, cujo papel tão considerável foi na formação das linguas romanicas. Excepção feita de *ser* e de *ir*, cada um dos quaes tem vários themes, não

ha em Portuguez, propriamente fallando, verbos irregulares (RIBEIRO, 1885, p. 117-118).

No fragmento que voltamos a reproduzir, agora na totalidade, o autor, além de falar das lacunas explicativas quanto às causas que presidem as leis da evolução, enumera as que a governam: menciona a lei glótica, que seria mesma lei da eufonia, a lei do menor esforço e a lei inerente às influências do meio. Ribeiro as cita para mostrar que a evolução das línguas românicas a partir do latim e a corrupção – em suas palavras – de línguas europeias nos países tropicais são fenômenos cuja explicação reside nessas leis, as quais podem ser notadas quando se executa a comparação entre as línguas. Eis o excerto:

271. O estudo comparativo das linguas romanicas leva-nos ao conhecimento das leis gloticas que presidiram á evolução do Latim. No estado actual da sciencia physiologica é impossivel assignalar todas as causas que produziram taes leis. O que não soffre duvida é quanto contribuiu para ellas a influencia do meio, alliada ao pendor que tem o homem, assim como todo o animal, para empregar o minimo esforço possivel na realisação de actos physiologicos . E' por causa d'esta tendencia, pronunciadissima nos climas enervadores dos paizes intertropicaes, que as linguas européas tanto se têm adoçado e corrompido em certas partes da America (RIBEIRO, 1885, p. 138-139).

Logo, a comparação entre línguas para o estudo dessas leis que governam suas transformações é o método para se compreender a evolução linguística, em especial, a evolução das línguas românicas para o latim. De acordo com Júlio Ribeiro, a evolução é uma consequência inevitável, pois as leis que determinam as transformações das línguas operam de maneira inexorável.

Na passagem a seguir, por exemplo, Ribeiro explica que o fato de as línguas se tornarem analíticas é resultado da preferência pela ordem “direita” (o que conhecemos atualmente como ordem direta, em que o sujeito antecede o predicado), preferência

essa possivelmente ditada pela lei do menor esforço. Nesse processo, o autor da *Grammatica* pontua não haver razão para o gramático condenar a transformação ou considerá-la prejudicial, na medida em que ela significa o progresso da humanidade, o desenvolvimento do cérebro e, até mesmo, uma nova forma de pensar:

A tendencia que actualmente apresentam todas as linguas para tornarem-se analyticas, é a causa da preferencia que cada vez mais tem a construcção direita sobre a inversa.

Não é por se não fazer estudo dos modelos legitimos e castiços, não é por se lerem muito os livros francezes que se vai transformando a lingua portugueza; nem tal transformação é vergonhosa ou prejudicial. Productio inevitável, necessário, fatal da evolução linguistica, ella accusa nova phase do modo de pensar, accusa desenvolvimento do cerebro, accusa progresso da humanidade (RIBEIRO, 1885, p. 326).

Esse excerto ainda nos permite constatar que a compreensão de evolução linguística que Júlio Ribeiro desenvolve na *Grammatica portugueza* cria uma interseção entre os três pressupostos teóricos que Ribeiro mobiliza na gramática. As operações mentais refletidas na linguagem são, obviamente, refletidas em qualquer língua, uma vez que esta é espécime daquela. Consequentemente, a língua, em seu processo de transformações ditadas pelas leis que governam essas transformações, modificam-se no decorrer do tempo e, assim, também modificam a forma de pensar. Por essa razão, o autor da *Grammatica* entende que a evolução linguística acusa nova forma de pensar e, até mesmo, transformações do cérebro.

No trecho em que trata do estilo, fica evidente como a estrutura da língua e do pensamento são únicas, pois a alteração da sintaxe regular manifesta um modo irregular de pensamento:

Todavia, ha certos modos irregulares de expressão de pensamento, que é util classificar. Estes modos irregulares de pensar e de exprimir o

pensamento manifestam-se, alterando a *syntaxe* regular (RIBEIRO, 1885, p. 327).

Podemos dizer, desse modo, que, embora os conceitos de *linguagem* e de *língua* remetam a fenômenos distintos, ambos interagem em virtude da *integração teórica* que Júlio Ribeiro utiliza para estabelecer a teorização de sua *Grammatica portugueza*. Essa mesma integração ocorre com os conceitos de *regra* e de *lei* e a finalidade que Ribeiro atribui à sua gramática. Explicamos que, para ele, gramática é um instrumento linguístico que facilita a apreensão do bom uso da linguagem, por apresentar sistematizadas as regras que o refletem. A função delas é garantir a regular manifestação do pensamento. As leis, por sua vez, são fenômenos estruturais que explicam como as línguas evoluem no decorrer do tempo. Estão, portanto, relacionadas à *língua*, enquanto as regras estão relacionadas à *linguagem*.

Esse é o motivo que explica o fato de a palavra “regra” ser muito mais recorrente na *Grammatica portugueza* do que a palavra “lei” (em um levantamento despretensioso, esta aparece vinte e seis vezes no corpo da gramática, enquanto aquela mais de sessenta). Embora seja possível identificar algumas poucas exceções, em geral, a palavra “regra” sempre é empregada por Júlio Ribeiro em contextos nos quais existem possibilidades variadas para um fenômeno linguístico, mas um é preferível por remeter ao bom uso; já a palavra “lei”, na maioria das vezes, remete a uma imposição estrutural da palavra, explicável no decorrer do tempo, para um fenômeno linguístico, como indica a amostra que reunimos no quadro a seguir:

Quadro 1 – Exemplos de emprego de "Regra" e "Lei".

Exemplos de utilização da palavra "regra"	Exemplos de utilização da palavra "lei"
Os mais adjectivos em <i>il</i> e também <i>revél</i> e <i>novél</i> seguem a regra, querendo alguns grammaticos e lexicographos que <i>pénsil</i> , <i>projéctil</i> se pronunciem <i>pensil</i> , <i>projéctil</i> , <i>réptil</i> (RIBEIRO, 1885, p. 18).	182. <i>Kampenomia</i> ou <i>Ptoseonomia</i> é o conjuncto das leis que presidem á flexão das palavras: [...] (RIBEIRO, 1885, p. 82).
Ha muitos vocabulos que são proparoxytonos sem estarem incluidos n'estas regras, ex.: « <i>Relâmpago — êmbolo</i> ». Só a pratica poderá servir de guia nestes casos (RIBEIRO, 1885, p. 23-24).	245. Em geral as leis da flexão dos adjectivos são as mesmas que governam a flexão dos substantivos: assim de <i>bonito</i> tiram-se <i>bonitos</i> , <i>bonita</i> , <i>bonitas</i> , <i>bonitão</i> , <i>bonitona</i> , <i>bonitinho</i> , <i>bonitinha</i> , <i>bonilote</i> , <i>bonitota</i> etc (RIBEIRO, 1885, p. 108).
São estas as regras possiveis sobre o emprego de <i>g</i> em <i>j</i> para representar a modificação <i>je</i> ; e é o que basta. A excepção que pretendiam estabelecer alguns grammaticos, mandando escrever <i>laranjeira</i> , <i>anjinho</i> , sobre <i>especiosa</i> , é pouco seguida. (RIBEIRO, 1885, p. 43).	268. <i>Etymologia</i> é o conjuncto das leis que presidem á derivação das palavras nas diversas línguas (RIBEIRO, 1885, p. 135).
114. Algumas regras geraes se pódem estabelecer para a regularisação da orthographia; são: [...] (RIBEIRO, 1885, p. 58).	272. Na passagem do Latim para Portuguez nota-se: [...] 18) inserção de um <i>b</i> euphonico entre os elementos <i>m</i> e <i>r</i> do grupo <i>mr</i> , resultante da queda de uma voz: <i>lembrar</i> (<i>nembrar</i> antigo) de <i>mem'rare</i> (<i>memorare</i>), <i>hombro</i> de <i>hum'ro</i> (<i>humero</i>). Compare-se <i>combro</i> de <i>cum'lo</i> (<i>cumulo</i>) <i>numbro</i> popular por <i>numéro</i> de <i>num'ro</i> (<i>numero</i>); <i>semblante</i> (<i>sembrante</i> antigo) de <i>sim'lante</i> (<i>similante</i>) A' acção da mór parte das leis exaradas acima escapam muitos casos que, longe de serem excepções, são exemplos de leis mais

	particulares que não cabe aqui registrar (RIBEIRO, 1885, p. 139-146).
248. Os adjectivos, tanto descriptivos como determinativos, seguem geralmente na flexão numeral as regras dadas para a flexão numeral dos substantivos (RIBEIRO, 1885. P. 111).	A grammatica franceza, cujas leis a este respeito são ferrenhas, não nos póde servir aqui de modelo; o Italiano e o Provençal movem-seum pouco mais á vontade; só o Hespanhol gosa n'este terreno da mesma liberdade que tem o Portuguez. (RIBEIRO, 1885, p. 313).
416. Os adjectivos descriptivos antepõem-se ou pospõem-se aos substantivos conforme o genio da lingua, o estylo da composição, e o gosto do escriptor: não se póde estabelecer regras positivas a este respeito (RIBEIRO, 1885, p. 236).	Tal fusão operou-se sob a acção das leis phoneticas peculiares ao Latim. Dessas leis tres ha que se faz mister conhecer para se poder comprehender o processo da fusão: 1. ^a) Entre duas vozes a modificação <i>s</i> converte-se em <i>r</i> . 2. ^a) As vozes finaes não accentuadas caem, 3. ^a) As vozes longas finaes abreviam-se (RIBEIRO, 1885, p. 338).

Fonte: elaborado pelo próprio autor.

Nota-se que Júlio Ribeiro menciona “regra” em contextos em que o fenômeno linguístico deve obedecer a um parâmetro por opção do gramático. Por esse motivo, há expressões como “seguem a regra”, “incluídos nessas regras”, “regras possíveis”, “regras gerais”, “regras dadas” e “estabelecer regras”. As regras são observadas pelo gramático no bom uso da linguagem e sistematizadas para facilitar àqueles que intentam obter essa habilidade linguística. As leis, por sua vez, como vínhamos discorrendo, “presidem”, “governam” fenômeno linguístico específico, como a flexão ou a derivação, e possuem uma identidade, como “leis fonéticas”, porque operam em fenômeno determinado. As leis constituem sistemas fechados para estabelecimento de formulações estruturais particulares e, por esse motivo, podem ser comparadas de uma língua para outra. Ao gramático também cabe observar essas leis, mas nas estruturas linguísticas.

Essas constatações a respeito dos conceitos de *linguagem*, de *língua*, de *regra* e de *lei* permite uma nova compreensão da célebre passagem da *Grammatica portugueza*: “a grammatica não faz leis e regras para a linguagem; expõe os fatos della, ordenados de modo que possam ser aprendidos com facilidade” (RIBEIRO, 1885, p. 01). Para Júlio Ribeiro, a gramática é um instrumento, uma ferramenta de linguagem que permite a sistematização e observação das regras que balizam a manifestação do pensamento e das leis que presidem o funcionamento da língua portuguesa.

São esses os fatos que Júlio Ribeiro menciona em sua *Grammatica*, destarte. Esses fatos supõem o regramento necessário à boa manifestação do pensamento, mas também o conjunto de leis indispensáveis para compreensão do funcionamento da língua. Consequentemente, não remetem às teorias positivistas, como se tem interpretado, mas à *integração teórica* afeita a diferentes pressupostos teóricos, catalisadas pela finalidade instrumental da *Grammatica portugueza*.

5 Considerações finais

Findada essa investigação sobre a forma como Júlio Ribeiro estabelece os conceitos de *linguagem*, de *regra*, de *língua* e de *lei*, e a maneira como esses conceitos são operacionalizados pela finalidade instrumental que o referido gramático atribui a sua obra, reiteramos nosso compromisso em apurar as histórias dos saberes linguísticos em uma perspectiva *cumulativa*, na qual o empreendimento analítico, antes de qualquer outro objetivo, volta-se para o processo constituição do saber linguístico ao longo do tempo.

Esse compromisso não desdenha das tentativas de se compreender momentos da gramaticografia brasileira, pelo contrário, busca favorecer essa compreensão. Contudo, não se coaduna com iniciativas de investigação que assumem a gramaticografia como uma sucessão de momentos estanques, nos quais obras se

encaixam com maior ou menor propriedade. Ainda que possam existir obras emblemáticas que aludem a determinadas teorias, a teorização de Júlio Ribeiro em *Grammatica portugueza*, ao menos nos seus conceitos de *linguagem*, de *regra*, de *língua* e de *lei*, reflete um processo em que teorias se integram.

Afinal, constatamos que, na *Grammatica portugueza*, o conceito de *linguagem*, fundamentado em pressupostos da teoria racionalista, remete à manifestação do pensamento e das estruturas mentais e presume a boa manifestação do pensamento, de forma que agrade a outrem. Em virtude disso, o conceito de *regra*, alicerçado nessa mesma teoria, engloba as balizas necessárias para essa boa manifestação do pensamento. As regras são depreendidas do bom uso, de bons escritores; não são, para Júlio Ribeiro, criação do gramático, na medida em que a este cabe apenas sua sistematização para instrução daqueles que também desejam manifestar o pensamento com qualidade. Essas regras não incidem em juízo de valor sobre a língua como organismo vivo, mas apenas a seu atributo de manifestar o pensamento.

O conceito de *língua*, por sua vez, embasado no pressuposto teórico naturalista de que a língua se assemelha a um organismo vivo, apoia-se, obviamente, a uma espécie orgânica supõe que se comporta do mesmo modo como às espécies orgânicas. As línguas também se submetem à seleção e à luta pela sobrevivência, característica que as levam a se transformar governadas por princípios, o conceito de *lei*, relacionados a fatores como a eufonia, o menor esforço, o meio, os costumes, as relações exteriores, as ciências, a indústria, o gênio literário, a instrução pública e o trabalho intelectual, além de fatores como a evolução do pensamento e a transformação do cérebro. Logo, cabe à gramática identificar essas leis para explicar a transformação das línguas.

Esses quatro conceitos cooperam entre si em razão da *integração teórica* catalisada pela finalidade que Júlio Ribeiro atribui à *Grammatica portugueza*. Esses pressupostos não concorrem na formulação dos conceitos de *linguagem*, de *regras*, de

língua e de *lei*, mas se complementam, fato que revela como os saberes sobre a linguagem, disponíveis no final do século XIX, são catalisados pela obra de Júlio Ribeiro na construção de uma gramática que sirva de instrumento para aqueles que querem manifestar o pensamento com qualidade, mas querem também compreender o funcionamento da língua portuguesa.

Podemos, finalmente, apontar que essa constatação oriunda das investigações propostas neste artigo vão ao encontro da dupla feição que Cavaliere (2014) defende existir nas gramáticas brasileiras do final do século XIX, enquadradas no que considera o período científico:

... a dupla feição da gramática brasileira do período científico – descritiva e prescritiva – visava a compartilhar a função de investigar e descrever, tarefa que a ciência da linguagem trazia para a seara dos estudos vernáculos, com a função de prescrever, imperativa segundo a tradição pedagógica dos compêndios gramaticais (CAVALIERE, 2014, p. 36-37).

Essa dupla feição sobre a qual comenta Cavaliere (2014) se realiza na *Grammatica portugueza* em sua finalidade de levar a seus leitores, de forma sistematizada, as *regras* que sistematizam o bom uso da *linguagem*, notadas em pessoas instruídas dotadas da capacidade de fazer esse bom uso, e as *leis* que governam o funcionamento evolutivo da *língua* portuguesa. Consideramos, então, que o fim da gramática redigida por Júlio Ribeiro contempla o viés didático, com a prescrição de regras, por um lado, e o viés descritivo, com a explicação das leis de funcionamento da língua, por outro. Muito mais que uma obra paradigmática de aplicação de uma teoria, portanto, a *Grammatica portugueza* é integradora de teorias, ao menos no que diz respeito aos conceitos de *linguagem*, de *regra*, de *língua* e de *lei*.

Referências Bibliográficas

AQUINO, J. E. **O que há de materno na língua?**: considerações sobre os sentidos de língua materna no processo de gramatização brasileira nos séculos XIX e XX. 2012, 204 p. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

ARNAULD, A; LANCELOT, C. **Gramática de Port-Royal**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

AUROUX, S. **A questão da origem das línguas seguido de a história das ciências**. Campinas: Editora RG, 2008.

AUROUX, S. **A revolução tecnológica da gramatização**. Campinas: Editora da Unicamp, 2009.

AUROUX, S. Les modes d’historicisation. *In: Histoire Épistémologie Langage*, tome 28, fascicule 1, 2006. **Histoire des idées linguistiques et horizons de rétrospection**. pp. 105-116. DOI <http://dx.doi.org/10.3406/hel.2006.2869>

CAVALIERE, C. **Fonologia e morfologia na gramática científica brasileira**. Rio de Janeiro: EdUFF, 2000.

CAVALIERE, C. **A gramática no Brasil: ideias, percursos e parâmetros**. Rio de Janeiro: Lexikon, 2014.

COLOMBAT, B.; FOURNIER, J.; PUECH, C. **Uma história das ideias linguísticas**. São Paulo: Contexto, 2017.

DESMET, P. Abel Hovelacque et l’école de linguistique naturaliste: l’inégalité des langues permet-elle de conclure à l’inégalité des races? *In: Histoire Épistémologie Langage*, tome 29, fascicule 2, 2007. Le naturalisme linguistique et ses désordres. pp. 41-59. DOI <http://dx.doi.org/10.3406/hel.2007.3005>

HARRIS, R.; TAYLOR, T. J. **Landmarks in linguistic thought: The Western tradition from Socrates to Saussure**. New York: Routledge, 1994.

KOERNER, E. Positivism in 19th and 20th century linguistics. *In: KOERNER, E. Amsterdam studies in the theory and history of linguistic science*. V. 50 (Practicing

linguistic historiography). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 1989. DOI <https://doi.org/10.1075/sihols.50>

KOERNER, E. The natural science impact on theory formation in 19th and 20th century linguistics. In: KOERNER, E. **Amsterdam studies in the theory and history of linguistic science**. V. 50 (Professing linguistic historiography). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 1995. DOI <https://doi.org/10.1075/sihols.79>

MAKAEV È. A. Les rapports entre grammaire comparée, grammaire contrastive et grammaire typologique. In: **Langages**, 4^e année, n° 15, 1969. La linguistique en URSS. p. 32-42. DOI <http://dx.doi.org/10.3406/lgge.1969.2516>

NELSON, A. R. Nationalism, Transnationalism, and the American Scholar in the Nineteenth Century: Thoughts on the Career of William Dwight Whitney. **The New England Quarterly**, Vol. 78, No. 3 (Sep., 2005), p. 341-376. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/30045546>. Acesso em: 22 jun. 2021.

PARIENTE, J. Grammaire et logique à Port-Royal. In: **Histoire Épistémologie Langage**, tome 6, fascicule 1, 1984. Logique et grammaire. p. 57-75. DOI <http://dx.doi.org/10.3406/hel.1984.1176>

PARREIRA, A. **Contribución a la historia de la gramática brasileña del siglo XIX**. 2011, 488 p. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filología, Universidad de Salamanca, Salamanca, 2011.

RIBEIRO, J. **Grammatica portugueza**. São Paulo: Livraria Francisco Alves & Cia, 1885.

VIDAL NETO, J. B. C. **A Grammatica portugueza, de Júlio Ribeiro: um corte epistemológico na gramaticografia brasileira e a questão da língua portuguesa no Brasil**. 2010. 141 p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

WHITNEY, W. D. **Essentials of English grammar**. 1870.

Artigo recebido em: 29.06.2021

Artigo aprovado em: 05.08.2021



Um método de pesquisa e análise da variação e mudança linguísticas em *Grammaticas da Lingua Portugueza*

A research and analysis method of linguistic variation and change in *Grammaticas da Lingua Portugueza*

Jorge Viana de MORAES*

RESUMO: Este trabalho tem por objetivo apresentar proposta metodológica de investigação na interface entre a História das Ideias Linguísticas e a Linguística Histórica. Nosso pressuposto é que, partindo de um corpus de 132 gramáticas, publicadas no período de mais de 500 anos (gramáticas portuguesas, brasileiras e do português como língua estrangeira), é possível investigar o fenômeno da mudança linguística em curso, a partir do que entendemos por línguas gramaticais (AUROUX 1998 apud LEITE 2009a), isto é, da evolução linguística por uma sucessão de gramáticas; gramáticas, no sentido proposto por Auroux enquanto instrumentos linguísticos (AUROUX 1992, 1998). Para fins de exemplificação, examinamos três gramáticas pertencentes ao referido corpus, das quais extraímos importantes informações linguísticas de uso, a fim de ilustrar a produtividade do método proposto. Quanto à metodologia propriamente dita, elegemos duas vertentes investigativas de significativa importância para a extração de dados que

ABSTRACT: In this work, we aim to present a methodological proposal to investigate the interface between the History of Linguistic Ideas and Historical Linguistics. Our assumption is that starting from a corpus of 132 grammars, published over a period of more than 500 years (Portuguese grammars, Brazilian grammars and Portuguese as a foreign language), it is possible to investigate the phenomenon of linguistic change in progress, based on what we understand by grammatical languages (AUROUX 1998 apud LEITE 2009a), that is, of linguistic evolution through a succession of grammars; grammars in the sense proposed by Auroux as linguistic instruments (AUROUX 1992, 1998). For purposes of illustration, we examine three grammars, belonging to the corpus, from which we extract important linguistic usage information to illustrate the productivity of the proposed method. As for the methodology itself, we chose two investigative strands of significant importance for extracting data that

* Doutor em Filologia e Língua Portuguesa pela USP, professor contratado USP/UNESP. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9096-7079>. jorgevianademoraes@usp.br

indiquem tanto a variação quanto a mudança em curso, presentes e registradas nas e pelas gramáticas. Essas se dão pelas linguagens registradas nas gramáticas, que podem ser vistas quer pelo 1. discurso do gramático (estatuto dos exemplos, sua sintaxe, seu estilo, seu levantamento lexicográfico e ou uso lexical, etc), quer pela 2. investigação da metalinguagem utilizada pelo gramático e/ou sua atitude linguística (HALLIDAY et al. (1974), sua descrição linguística [fonética/ortográfica; lexical; descrição morfossintática]; sua descrição e análise dos chamados Solecismos e Barbarismos. Como se poderá avaliar pelos resultados, ainda que ilustrativos e incipientes, tal metodologia pela análise da linguagem gramatical revela não poucos fenômenos de interesse para o linguista histórico.

indicate both the variation and the ongoing change, present and registered in and by grammars. These are given by the languages registered in the grammars, which can be seen either through the 1. discourse of the grammarian (status of the examples, their syntax, their style, their lexicographical survey and/or lexical use, etc.), or through the 2. investigation of the metalanguage used by the grammarian and/or his linguistic attitude (HALLIDAY et al (1974), his linguistic description [phonetic/orthographic; lexical; morphosyntactic description]; description and analysis of the so-called Solecisms and Barbarisms. As can be evaluated by the results, even if illustrative and incipient, such methodology through the analysis of grammatical language reveals not a few phenomena of interest to the historical linguist.

PALAVRAS-CHAVE: Variação e mudança. Gramáticas. Gramaticografia portuguesa. Linguística histórica. História das Ideias Linguísticas

KEYWORDS: Variation and change. Grammars. Portuguese Grammaticography. Historical linguistics. History of Linguistic Ideas.

1 Introdução

Pesquisas desenvolvidas por Moraes (2017a, 2017b, 2020, 2021a [no prelo], 2021b [no prelo]) mostram como, do ponto de vista histórico, pode ser produtiva a abordagem da variação e da mudança linguística em lugares como manuais gramaticais. *Instrumentos linguísticos* (AUROUX 1992, 1998), a princípio, voltados não apenas para a descrição da língua, mas também para o apagamento das variedades e para o nivelamento ou homogeneização das falas não oficiais. As gramáticas, entretanto, vistas em seu conjunto (*corpus*), mostram-se, nesta nova perspectiva proposta, como repositório de diferentes e sucessivas sincronias pretéritas. É

interessante observar que, vistas a partir de uma nova perspectiva histórica e historiográfica, portanto, com os contornos de um novo objeto a ser explorado nos limites da Linguística Histórica, as diversas vozes que os gramáticos intentaram, em seu tempo, e ao longo dos séculos, silenciar, a partir de negativas *atitudes linguísticas* (HALLIDAY *et al.*, 1976; LEITE, 2005), porque reputadas como erradas, ganham, neste novo panorama de pesquisa, uma historicidade abrangente e representativa e passam a servir como fontes de exemplos da própria heterogeneidade linguística em diferentes contextos. Neste trabalho, apresentamos algumas diretrizes metodológicas que têm se mostrado produtivas na exploração desses fenômenos.

Análises linguísticas, cujos dados são oriundos de diversos *corpora*, têm sido uma tendência nos estudos linguísticos do século XXI porque geram resultados produtivos (BERBER SARDINHA, 2000; LÉON, 2006¹; ASSUNÇÃO; ARAÚJO, 2019²). Aplicados aos estudos da história (variação e mudança) da língua portuguesa, especialmente em relação ao Português Brasileiro (PB), esta metodologia já se demonstrou ser de grande eficiência (CASTILHO, 1998; MATTOS E SILVA, 2001; ALKMIM, 2002; DUARTE; CALLOU, 2002; RAMOS; ALCKMIN, 2007; LOBO; RIBEIRO; CARNEIRO; ALMEIDA, 2006; AGUILERA, 2009; HORA; ROSA SILVA, 2010; MOURA; SIBALDO, 2013)³. Aplicado ao levantamento de dados dos *corpora* gramaticais, apresenta igualmente resultados satisfatórios, uma vez que é possível observar, mediante a análise de sucessivas e diferentes gramáticas publicadas ao longo de mais de cinco (05) séculos – de 1536-Fernão de Oliveira a 2011-Evanildo Bechara –

¹ O que não significa, absolutamente, que essa área de atuação linguística seja livre de problemas. Para uma abordagem histórica e crítica sobre a Linguística de *Corpus*, ver, principalmente, Berber Sardinha (2000), Araújo (2019) e Léon (2006).

² Para um detalhamento histórico sobre a abordagens de outros autores relativos aos *corpora*, ver Assunção e Araújo (2019).

³ Referimo-nos especialmente aqui à série de livros do Projeto **Para a História do Português Brasileiro**, que, posteriormente, deu origem à série, essa mais recente, **História do Português Brasileiro** (Coord. Geral CASTILHO), com vários volumes já publicados e outros no prelo. Para maiores detalhes, ver Castilho (2019).

a evolução da língua. Neste sentido, é possível proceder a uma dupla verificação desta evolução: pela linguagem do gramático e pela metalinguagem utilizada por ele.

Nesta perspectiva, para explorar e descrever melhor a metodologia proposta, o presente trabalho, em diálogo com as diferentes áreas dos estudos da linguagem, tais como Sociolinguística e Dialectologia, Linguística Histórica, Historiografia Linguística e História das Ideias Linguísticas, está organizado da seguinte maneira: em 2 apresentam-se os Pressupostos teóricos; na seção 2.1 expor-se-á o conceito de gramática aqui empregado; já na seção 2.2., passaremos à descrição das principais bases teóricas sobre as quais o linguista pode atuar na análise dos dados; em 2.3. para aclarar os domínios, assim como o escopo de cada área, passamos à descrição do limite, das diferenças e semelhanças nas relações entre História das Ideias Linguísticas e Linguística Histórica; na seção subsequente, a seção 2.4., apresentamos uma espécie de entrada investigativa pela História das Ideias Linguísticas/ Historiografia Linguística; na seção 3. apresentamos a síntese dos métodos de abordagem propostos neste ensaio e uma ilustração dos *corpora*, que servirão de base para os fenômenos estudados, inclusive em estudos futuros. Na seção 4, seguem-se alguns exemplos de resultados alcançados, sob a metodologia proposta, dos fatos da variação e mudança linguísticas presentes no *corpus* gramatical. O artigo se encerra com algumas considerações finais. Passemos, então, primeiramente, aos pressupostos teóricos.

2 Pressupostos teóricos

Inicialmente, procuraremos delimitar o que, neste trabalho, se entende por gramática. Seu alcance e suas limitações.

2.1 O que se entende por gramática? ou da fundamentação teórica

Diante de abundante material de referência, o linguista estará frente a um *corpus* em que poderá aplicar tanto a Teoria sócio-variacionista da mudança (Sociolinguística), quanto as Teorias da mudança no quadro gerativo (variação e mudança paramétrica); assim como, no quadro teórico dos funcionalismos, neste último aspecto, por exemplo, o linguista poderá aplicar técnicas que vislumbrem o processo de Gramaticalização, uma vez que as sucessivas gramáticas, publicadas ao longo de 500 anos, poderão mostrar uma verdadeira *pancronia* (GONÇALVES *et al.*, 2007), na qual será possível avistar aquilo que se denomina *mudança linguística em curso*.

Ressalta-se, entretanto que é preciso cautela e discernimento quanto aos valores exatos dos conceitos de gramática que têm circulado no “mercado linguístico”. Diante disso, o linguista terá que, antes de qualquer abordagem, definir o conceito de gramática com o qual pretende trabalhar, a saber: a(s) gramática(s) no quadro teórico mentalista-chomskiano; a gramática na concepção funcionalista; a gramática na concepção tradicional etc. Outro aspecto que não pode ser ignorado, porque incide justamente sobre certas avaliações ou sobre as *atitudes linguísticas* (HALLIDAY *et al.* 1976; LEITE 2005) do gramático diante das variantes descritas, é acerca da questão da norma, principalmente, aqui, na sua relação direta com o fenômeno da variação linguística. As restrições gramaticais ou as condenações de usos do gramáticos são pistas preciosas que não se devem ignorar.

Feito isso, ou tomada essas devidas precauções iniciais, a gramática poderá ser analisada e avaliada como um lugar de registro da variação e mudança. Leite (2007a, 2007b, 2009a, 2009b), apoiada inicialmente em Coseriu e Hjelmslev, demonstrou à sociedade que, se estamos diante de fenômenos como a *norma linguística*⁴, precisamos

⁴ Para uma abordagem especialmente sobre *Norma e Variação*, ver Mateus e Cardeira (2007).

também ter em conta seus pressupostos equivalentes do ponto de vista do *sistema* e da *fala* e, em decorrência, os *usos*; de modo que estaremos sempre diante ou do binômio dicotômico: *norma-uso*, ou da relação tripartite coseriana: *sistema, norma e fala*⁵. Tais fenômenos se apresentam quase sempre em um movimento de retroalimentação. Pressupõe-se que o que é considerado do *sistema*, já foi anteriormente, em algum momento, *uso*; passou pelo crivo da *norma* em sentido lato, bem como pelo critério da *adoção*.⁶

Outro aspecto imprescindível com relação ao novo entendimento histórico que temos de dar à gramática, parte dessa mesma investigadora, que, fundamentada em Aurox (1998), entende que por meio da gramática “On peut décrire l'évolution linguistique par une succession de ‘grammaires’, c'est-à-dire de langues grammaticales [pode-se descrever a evolução linguística por uma sucessão de ‘gramáticas’, isto é, de línguas gramaticais] (AUROUX, 1998 *apud* LEITE, 2009a, p. 23). É neste sentido que este trabalho pretende trazer alguma contribuição às análises linguístico-históricas: ou seja, apresentando modelos metodológicos, ou, mais simplesmente, *métodos de levantamento* de dados variacionistas e de mudanças linguísticas *em curso*, a partir de sucessivas gramáticas.

Outros trabalhos que entraram no rol da busca investigativa sobre a *norma, uso e variação linguísticas* em gramáticas portuguesas foram os desenvolvidos pela linguista e semiótica Diana Luz Pessoa de Barros nas primeiras décadas do presente século. Luz Pessoa de Barros aborda a questão sob a perspectiva dos estudos do discurso, em especial, no da semiótica discursiva francesa. Ver especialmente Barros (1999, 2008). Em trabalhos anteriores, no quadro da História das Ideias Linguísticas

⁵ Para maiores esclarecimentos, ver Leite (2007a., p. 21 et. sq). A autora lembra ainda que “A tese de Hjelmslev comprova esse fato” da *inter* determinância dessas três instâncias linguísticas, a saber: *ato, uso e norma*, “pois, consiste na afirmação de que o *ato*, o *uso*, e a *norma* condicionam o *sistema* [ou *esquema* na terminologia hjelmsleviana], já que estão todos interrelacionados” (LEITE, 2009a, p. 25).

⁶ Cf. Hjelmslev (1991 [1943], p. 90), Coseriu (1979, p. 72; 1980, p. 123; 1987, p. 120-125) e Leite (1998, p. 182; 2007, p. 25-26), que abordaram detidamente o assunto.

(ver Moraes, 2017a, 2017b, 2020), apresentamos também alguns processos de variações e mudanças em gramáticas portuguesas e estrangeiras.

2.2 Bases teóricas sobre as quais o linguista pode atuar na análise dos dados:

Leva-se em consideração, igualmente, a pluralidade teórica dos instrumentos científicos voltados à investigação, descrição, análise e interpretação da variação e mudança linguística, bem como dos diversos modelos de escrita de sua história, a saber: *Estudos diacrônicos*: Saussure (2021⁷, 1995 [1916]); Martins (2016); Lehmann (1982); Lucchesi (2004); *Teoria da Variação e Mudança Linguística*: Weinreich, Herzog e Labov, 1968 [2007]); (Labov 1982, 1992, 1999, 2001, 2008 [1972], 2010); Marquilhas (1996); Mattos e Silva (2008c); *Linguística Histórica – a mudança linguística sob a perspectiva funcional*: Halliday *et al.* (1974); Martelotta (2011); Rosário e Oliveira (2016); Cunha e Silva (2019); Cunha e Bispo (2019); Bybee (2020); *Linguística Histórica – a mudança linguística sob a perspectiva gerativa*: Kroch (1989); Lass (1997); Lehmann (1992) Lightfoot (1979, 1991, 1997, 1999); Campbell (2000); Mattos e Silva (2008b) e Paixão de Sousa (2006).

A questão que recai aqui não é tanto sobre a diversidade das teorias, dos modelos e métodos teóricos disponíveis ao pesquisador, mas sim sobre sua competência, isto é, sobre o bom manejo, sobre o domínio técnico a que o investigador estará sujeito para o tratamento dos dados. Essa é uma questão que não deve ser ignorada. Sendo assim, não se descarta, portanto, esta problemática que diz respeito mesmo à formação técnica dos profissionais pesquisadores envolvidos em tão divergente formação ou vinculação às diferentes correntes teóricas.

⁷ Há uma nova edição do *Curso*, publicada recentemente (2021), com tradução, notas e posfácio de Marcos Bagno e apresentação de Carlos Alberto Faraco. Ressalte-se que era uma edição bastante aguardada no meio intelectual da linguística brasileira, uma vez que o tradutor e o apresentador, colocam o texto sob um novo escrutínio ou uma nova chave de análise: o da Historiografia Linguística, o que, sem dúvidas, suscita novas questões epistemológicas.

No Brasil, já há uma certa tradição na convergência e convivência teórica (pacífica) no desenvolvimento de grandes projetos de natureza linguística, cuja marca proeminente é justamente a convergência entre as diversas correntes teóricas, voltadas para um mesmo objetivo. Um exemplo disso pode ser ilustrado pelos trabalhos realizados no âmbito do *Projeto para a História do Português Brasileiro* e do *Projeto de Gramática do Português Falado*, ambos coordenados com êxito pelo professor Ataliba Teixeira de Castilho, com resultados bastante interessantes, porque produtivos, para a linguística brasileira. Castilho (2019) traz um retrospecto dos trabalhos desenvolvidos sob a égide de ambos os projetos, faz um balanço dos avanços, bem como uma avaliação daquilo que ainda precisa ser melhorado neste domínio. Para um relato sobre a convivência entre as diferentes correntes teóricas nos âmbitos desses projetos, ver Castilho (1997 e 2019).

2.3 Delimitando as diferenças e semelhanças nas relações entre *História das Ideias Linguísticas* e *Linguística Histórica*

O *corpus*, ora apresentado, é oriundo e fruto de nossas investigações na área de História das Ideias Linguísticas, campo, que não se confunde com a Linguística Histórica, e onde se inscrevem parte de nossas pesquisas. Entretanto, há também interesse de nossa parte em questões que estão presentes em nossa atuação como professor da disciplina *Introdução aos Estudos da Língua Portuguesa I (IELP I)*, do ciclo básico do curso de Letras na Universidade de São Paulo, cujos objetivos são: “fornecer noções sobre a formação histórica da língua portuguesa e oferecer ao aluno um estudo descritivo da situação do português no mundo e, em particular, no Brasil”. Neste sentido, o escopo da disciplina abrange a “Formação do Português e sua implantação no Brasil”; os “Contatos linguísticos do Português no Brasil”⁸; bem como as

⁸ Conforme consta do programa resumido da disciplina, disponível no Sistema Jupiter: <https://uspdigital.usp.br/jupiterweb/obterDisciplina?sgldis=FLC0114&verdis=4>

“Variedades regionais, sociais e individuais do português no Brasil”. Ou seja, em geral, há uma abordagem de dois aspectos imprescindíveis relativos à Linguística Histórica, como vem sendo praticada por linguistas no Brasil e no mundo, quais sejam: o da variação e o da mudança linguística, neste caso, do português, com ênfase no Português brasileiro (PB). Daí a semelhança.

Entretanto, sabemos que o ideal delineamento e a adequada ocupação do espaço institucional de cada área e disciplina são fundamentais para o seu correto funcionamento e seu desempenho apropriado. Enfim, de seu *status*. Com relação a esta disciplina, a Linguística histórica (e de outras associadas a ela), saber com clareza seu escopo, seus pressupostos teóricos e metodológicos, em uma palavra: sua natureza epistemológica, leva o investigador, no trabalho diário de seu labor científico, a uma abordagem metodológica não apenas correta, mas, principalmente, leva-o ao olhar de especialista, na maneira como ele “cria” seu objeto, enquadrando-o, a partir de protocolos de análise devidamente preestabelecidos. Aqui está a diferença.

Vejamos como isso ocorre primeiramente do ponto de vista de um historiador das ideias linguísticas.

O trabalho com um *corpus* gramatical semelhante a este leva o historiador das ideias linguísticas, evidentemente, a questões diferentes das do linguista com preocupações estritamente históricas, cujo foco está na língua e cujos fenômenos de investigação são a variação e a mudança linguística de um determinado item lexical, de uma determinada forma fonética, ou de uma estrutura sintática gramatical, sob análise. Como se vê, essa diferença ocorre principalmente no deslocamento, do objeto, da natureza teórica e metalinguística do historiador, em comparação com o linguista histórico. O primeiro, o historiador das ideias, precisa lidar com a observação e análise de fatos do objeto historiado, no sentido de entender, fundamentalmente, como aquele objeto foi construído da maneira como foi e de compreender as relações, os vínculos mantidos ou não com outros objetos similares, procurando, assim, entender e explicar,

aquilo que se denomina em História das Ideias Linguísticas, o seu *horizonte de retrospectão* (AUROUX, 2008), ou seu *modo de historicização* (AUROUX, 2021 [2006]). Sua preocupação recai, sobretudo, sobre as ideias e ou teorias linguísticas que foram construídas na *longa duração do tempo* com a intenção de procurar entender e explicar os fenômenos linguagem e língua, tais como entendidos pelo gramático, filólogo, linguista ou qualquer outro estudioso da linguagem.

Por sua vez, o linguista com preocupações linguísticas estritamente de ordem histórica tem a um só tempo seu alvo e seu objeto de análise no corpo da língua. Para ele importam os fenômenos linguísticos *em si* registrados no lastro histórico do tempo, que podem levá-lo a entender o fenômeno da mudança. Aliás, este último, como apontado, é o seu objeto de pesquisa. Ou, conforme esclarece acertadamente Auroux (2020 [1980]),

O papel de uma história em uma disciplina depende largamente da natureza de seu objeto, isto é, de sua relação com o tempo. Ele é, sem dúvida, difuso nas ciências naturais (embora não seja negligenciável). Ele é essencial para as ciências humanas porque seu objeto é de natureza histórica. Os trabalhos linguísticos passados são indispensáveis à linguística histórica. Eles são uma contribuição fundamental (embora não seja a única) a todas as tentativas de reconstrução dos estados da língua (AUROUX, 2020 [1980], p, 373).

Embora existam outras diferenças entre ambas as disciplinas além das aqui apontadas, reputamos essas como as principais para as finalidades deste trabalho.

2.4 A entrada investigativa pela História das Ideias Linguísticas /Historiografia Linguística

Se a abordagem se faz mediante uma das duas áreas em História da Ciências da Linguagem: História das Ideias Linguísticas ou Historiografia Linguística, o linguista-historiador ou linguista-históriógrafo precisa acautelar-se quanto à leitura dos fenômenos.

Segundo entendemos, não se pode restringir os aspectos da variação e mudança linguísticas em obras gramaticais só pelo aspecto, ou, digamos, pela *avaliação positiva do gramático*. Normalmente (embora não seja apenas isso), a avaliação dos gramáticos com relação à variação e mudança é esperada por alguns de nós, queremos dizer pelos do nosso tempo histórico, isto é, do nosso presente histórico, como positiva. Na maioria dos casos, entretanto, não é assim que ocorre. Em outras historicidades, o tema da variação e mudança estará presente, mas talvez a partir de uma *avaliação mais negativa* por parte do gramático. E, historiograficamente falando, não haveria nenhum problema nisso. Se vemos o julgamento negativo ou restritivo do gramático como um problema *em si*, então não estamos aplicando suficientemente os critérios de precauções: os refreios e contrapesos necessários em análises historiográficas. Neste sentido, caso contrário, não estaríamos respeitando o chamado *princípio da imanência*, de Koerner, em HL (1996, 2014⁹); ou o *princípio da neutralidade epistemológica*, de Auroux (1992¹⁰), em HIL. O historiador das ciências da linguagem não pode impregnar os objetos sob sua análise com seus próprios valores ou com os valores contemporâneos.

3 Os Métodos e os Corpora

A seguir, apresentamos de forma sumária a proposta de um quadro (Quadro 1) com os métodos de abordagem da variação e mudança linguísticas a serem explorados

⁹ Segundo Koerner (2014, p. 58), “2.º O próximo passo que o historiógrafo da linguística deveria dar consiste em tentar estabelecer uma compreensão completa do texto linguístico em questão, tanto do ponto de vista histórico como crítico, talvez até mesmo filológico. É desnecessário dizer que se deve abstrair da sua própria formação linguística e dos compromissos atuais na linguística. O quadro geral da teoria a ser investigada, assim como a terminologia usada no texto, devem ser definidos internamente e não em referência à doutrina linguística moderna. Esta consideração pode ser chamada de ‘princípio da imanência’”.

¹⁰ De acordo com Auroux (1992, p. 14), “A *neutralidade epistemológica*” decorre imediatamente de nossa forma de abordar o objeto: não faz parte de nosso papel dizer se isto é mais ciência do que aquilo, mesmo se nos acontecer de sustentar que isto ou aquilo é concebido como ciência, por esta ou aquela razão, segundo este ou aquele critério. Em outras palavras, *ciência* pode ser uma palavra normativa de nossa linguagem-objeto, mas em nossa metalinguagem será apenas uma palavra descritiva”.

nas gramáticas, bem como uma apresentação também sumarizada dos *corpora* gramaticais dos quais essas gramáticas fazem parte. E, para fins de ilustração no âmbito deste trabalho, cuja restrição de espaço é determinada pelo número de páginas, o que, obviamente, nos leva a fazer um recorte, passaremos a explorar alguns dados, assim como certos exemplos extraídos de três obras abaixo descritas. Essas três obras gramaticais são representativas dos *corpora*, que serão também apresentados nas três figuras subsequentes (figura 1, figura 2 e figura 3). Passemos, então, às três obras gramaticais a serem mais bem exploradas neste ensaio:

- a. *Compendio da Grammatica Portuguesa*, de Antônio da Costa Duarte, publicada no Maranhão, em 1829¹¹;
- b. *Compendio de Grammatica Philosophica*, de Manoel Soares da Silva, publicada no Ceará, em 1861 e
- c. *Compendio da Grammatica da Lingua Portugueza*, de Joaquim de Sousa Ribeiro Pimentel, publicado na Bahia em 1827.

Ressalte-se ainda que a restrição a essas três obras justifica-se aqui também pelo fato de estarmos explicitando os dois aspectos de entrada nos estudos, a partir da análise da linguagem e da língua registradas na gramática, a saber: 1. especialmente pelo discurso do gramático e; 2. a partir da análise da metalinguagem utilizada pelo gramático. Elas servem como exemplos de exploração dessas duas, digamos, categorias de análise. Uma abrangência maior em termos de obras não seria adequada ao espaço.

¹¹ Essas obras sob exame são apresentadas nesta parte inicial do artigo, supondo-se que elas representam uma amostra de um todo. Sabemos, entretanto, da necessidade de esse *corpus* precisar ser também melhor apresentado e descrito, todavia, o espaço restrito para este artigo não nos permite tal abordagem. A apresentação e a descrição total do *corpus*, que são do acervo pessoal deste autor, serão feitos em tempo e lugar oportunos, em artigo, especialmente dedicado para esse fim.

3.1 Metodologia

Quadro 1 – Síntese dos métodos de abordagem a partir do *corpus* de estudo.

Síntese dos métodos de abordagem
<p>3.1.1. A partir da análise da linguagem registrada na gramática,</p> <p>3.1.1.1. Especialmente pelo discurso do gramático</p> <p>3.1.1.2. O estatuto dos exemplos: as escolhas ideológicas do gramático</p> <p>3.1.1.3. Sua sintaxe, seu estilo</p> <p>3.1.1.4. Levantamento e exame lexical</p> <p>3.1.1.4.1. Vocábulo que caíram em desuso, vocábulo arcaicos, neológicos etc.</p> <p>3.1.1.4.2. Pelos valores ortográficos (aproximada representação das características fonético-fonológicos)</p>
<p>3.1.2. A partir da análise da metalinguagem do gramático</p> <p>3.1.2.1. A língua objeto de análise do gramático</p> <p>3.1.2.2. Sua descrição linguística:</p> <p>3.1.2.2.1. Fonética (ortográfica)</p> <p>3.1.2.2.2. Descrição morfossintática</p> <p>3.1.2.3. Descrição e análise dos Solecismos e Barbarismos: atitude linguística dos gramáticos como fonte para a pesquisa de dados sociolinguísticos e de aspectos de mudança linguística.</p>
<p>3.1.3. Os Corpora</p> <p>3.1.3.1. Corpus gramatical português</p> <p>3.1.3.1.1. 41 gramáticas portuguesas</p> <p>3.1.3.2. Corpus gramatical brasileiro</p> <p>3.1.3.2.1. 61 gramáticas brasileiras</p> <p>3.1.3.3. Corpus gramatical estrangeiro (gramáticas do português em inglês, francês, italiano, alemão)</p> <p>3.1.3.3.1. 30 gramáticas escritas em inglês, francês, italiano e alemão, tendo como língua-alvo o português</p>

Total de: 132 gramáticas

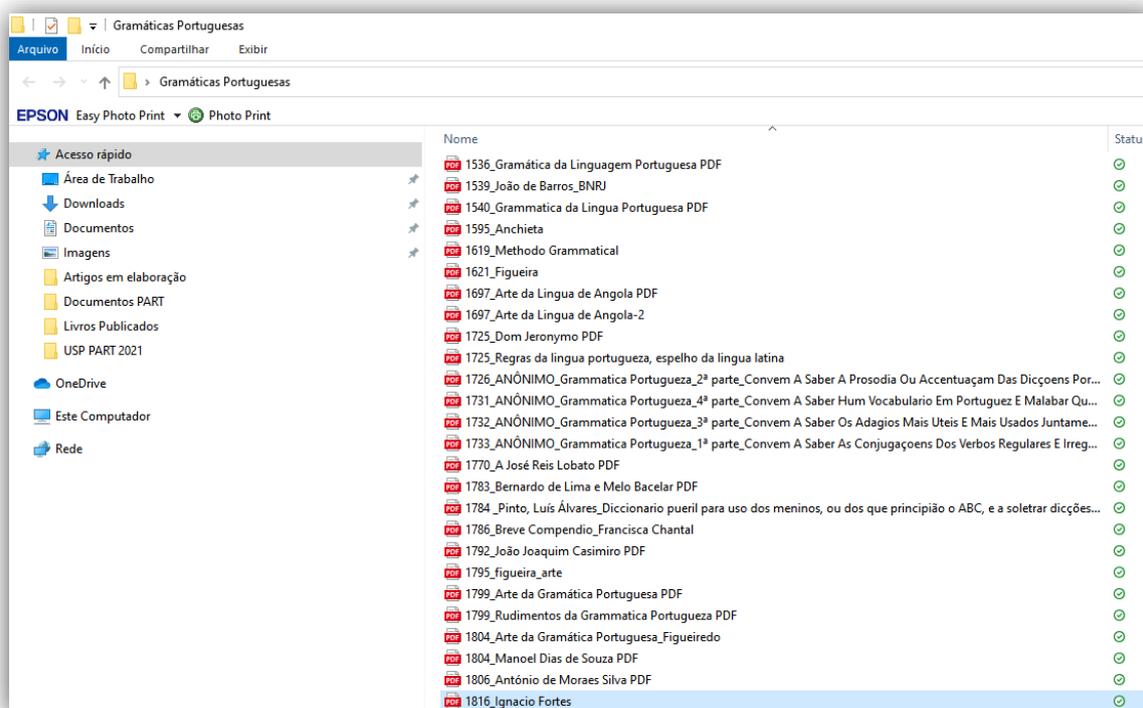
Obs.: Esse *corpus* faz parte da biblioteca pessoal do pesquisador, tanto em formato digital, quanto em formato físico; boa parte, entretanto, encontra-se também disponível nas diversas bibliotecas digitais das mais importantes instituições espalhadas pelo mundo, sendo parte delas de livre acesso aos pesquisadores e ao leitor comum. Espera-se, entretanto, um trabalho de digitalização de todo o *corpus* em formato OCR, isto é, PDF pesquisável. Isso para que se possa realizar buscas rápidas

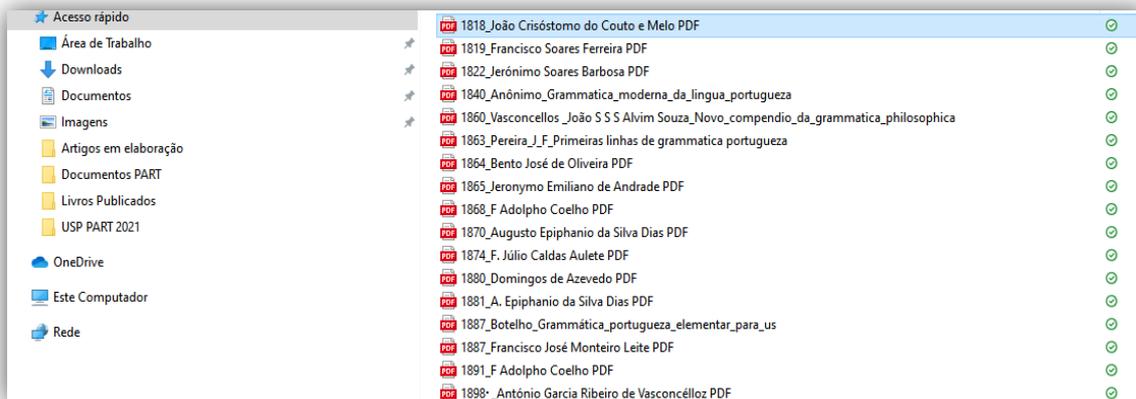
mediante ferramentas mecanizadas e informatizadas para facilitar nosso trabalho e o de futuros pesquisadores.

Diante desse abundante material de referência, o linguista estará frente a um *corpus* em que poderá aplicar tanto a Teoria sócio-variacionista da mudança (Sociolinguística), quanto as Teorias da mudança no quadro gerativo (variação e mudança paramétrica); assim como, no quadro teórico dos funcionalismos, neste último aspecto, por exemplo, o linguista poderá aplicar técnicas que vislumbrassem o processo de Gramaticalização, uma vez que, conforme já afirmamos, as sucessivas gramáticas publicadas ao longo de 500 anos, poderão mostrar uma verdadeira *pancronicia* (GONÇALVES *et al.*, 2007), na qual será possível avistar aquilo que se denomina *mudança linguística em curso*.

Segue abaixo uma amostra das gramáticas constantes dos *corpora*.

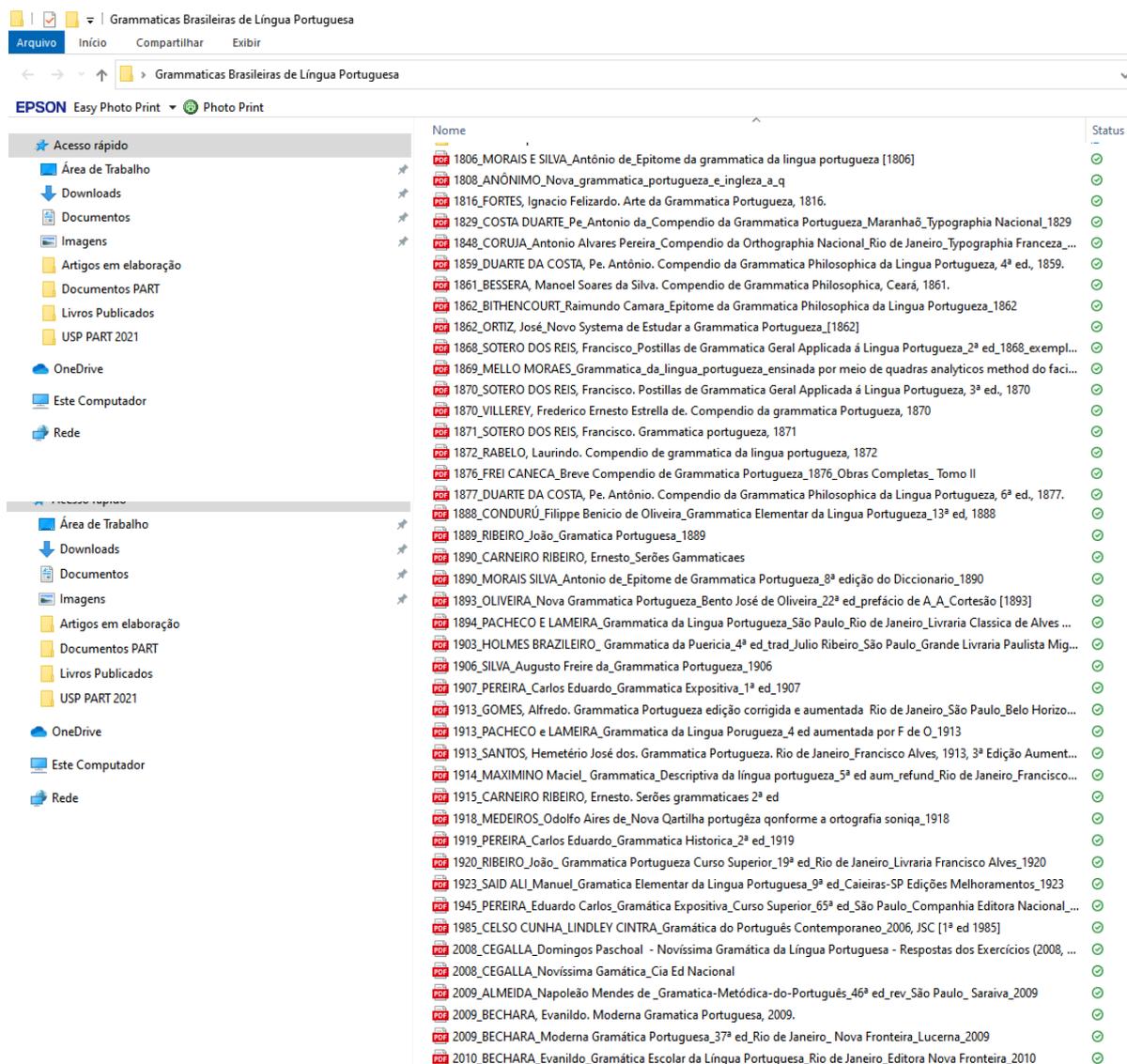
Figura 1 – Amostra do corpus português de gramáticas da língua portuguesa.



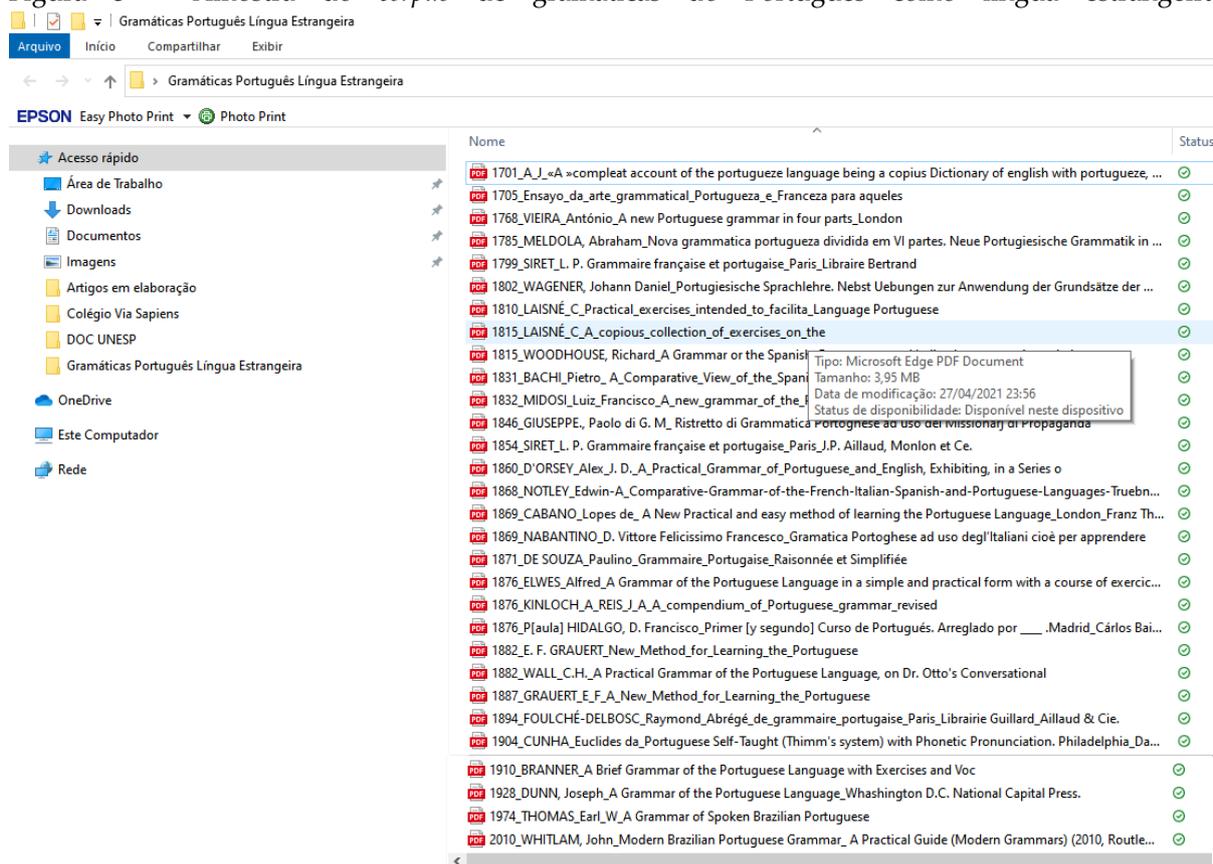


Fonte: extraída dos arquivos eletrônicos do autor.

Figura 2 – Amostra do *corpus* brasileiro de gramáticas da língua portuguesa.



Fonte: extraída dos arquivos eletrônicos do autor.

Figura 3 – Amostra do *corpus* de gramáticas do Português como língua estrangeira.

Fonte: extraída dos arquivos eletrônicos do autor.

4. Resultados

4.1 Exemplos de resultados acerca dos fatos da variação e mudança linguísticas

A título de exemplificação, seguem-se algumas análises para a verificação da produtividade da metodologia apresentada. O que um leitor, fora dessa nova perspectiva epistemológica e analítica da gramática, vê apenas como mais um exemplo dentro tantos das exaustas listas de barbarismos e solecismos, vejo um registro histórico da variação. O que um leitor sem a preocupação com a mudança histórica vê apenas como listas “intermináveis” de paradigmas verbais, vejo a mudança linguística de alguns verbos em curso.

Os exemplos a seguir ilustram exatamente isso:

Antônio da Costa Duarte, autor de um *Compendio da Grammatica Portuguesa*, publicado no Maranhão, em 1829, fala claramente da mudança, só que por um viés diferente. Podemos concordar ou não com o que ele diz sobre as razões desta mudança – ou “alterações”, para usarmos a sua expressão –, mas esta já será uma outra questão. Vejamos:

As alterações de que temos falado, são authorizadas pelo uso, e nasceraõ do desejo de fazer a Linguagem facil, agradayel, e harmoniosa, evitando com ellas a concorrência de consoantes asperas, cacophonias, bem como hiatos que tornarião a Linguagem fatigante (COSTA DUARTE, 1829, p. 17).

Interessante, no entanto, é a inclinação do gramático em reputar a mudança como resultado do uso, ou na sua linguagem, como “authorizadas pelo uso”. Podemos vislumbrar em outra passagem, um pouco mais adiante, trechos da sua abordagem com relação à variação social sob o cariz do Barbarismo. Observe:

Daqui se vê o quanto importa evitar o Barbarismo, que é privar os vocábulos ou dos sons, ou do accento, com que devem ser pronunciados, como dizer *Pregar* por *Prégar*, *Truxe* por *Trouxe*, e até a cacophonia, isto é, dissonância ou máo som, que póde resultar do concurso de algumas palavras, como: *Má manhã. Por que idade.*” (COSTA DUARTE, 1829, p. 17).

Há aqui uma interessante análise da variante *diastrática*, que compreende os estratos sociais em que os falantes estão inseridos (HERNANDEZ CAMPOY & ALMEIDA (2005), em formas como “Truxe e “Pregar”. Esta última, provavelmente, pronunciada como [pr’əgar] “prêgar”. Se não estivermos enganados, por uma razão ou outra, a forma defendida pelo gramático - “prégar” foi a que passou a ser normal na pronúncia nordestina do português brasileiro. Sendo a forma “truxe” ainda bastante produtiva nas variantes populares do português brasileiro em várias regiões.

Já no *Compendio de Grammatica Philosophica*, de 1861, publicada pelo gramático Manoel Soares da Silva Beserra, em solo cearense, é possível encontrar outros exemplos. Vejamos:

Solecismos

11º Quando se emprega no finito o verbo que deve por-se no infinito, como: *Chega faz raiva* devendo ser: *Chega a fazer raiva...* (BESERRA 1861, p. 126)

14º Quando se usa da primeira pessoa do conjuntivo dos verbos pela primeira pessoa do pretérito, como *Andemos todo dia*, devendo ser: *Andâmos todo o dia* (BESERRA 1861, p. 126).

Ambas as formas, tanto a expressão “Chega faz raiva” como “Andemos” ou [ãd’əmu] “andêmo”, são marcas salientes ainda hoje presentes no *português popular do Brasil*, e uma amostra da variação regional nordestina, encontrada em Beserra (1861). Ou seja, uma mais regional ou *diatópica*; outra mais popular, *diastrática*.

Já no *Compendio da Grammatica da Lingua Portugueza*, de 1827, publicado pelo gramático baiano Joaquim de Sousa Ribeiro Pimentel, vemos, em primeiro lugar, exemplos de usos arcaicos que permaneceram na língua popular e, depois, de formas consideradas por alguns linguistas históricos e crioulistas como marcas ou características crioulizantes do dialeto afro-brasileiro. Observe:

Advertencia.

Os erros da oração são: *Barbarismo*, ou *Solecismo*.

Barbarismo commete-se, quando não se proferem as palavras com o devido accento, ou com as letras devidas, como: *Espirito* por *Espírito*: *Trouve* em lugar de *Trouxe*, &c.

Solecismo é uma viciosa composição das partes da oração, como: *Sei aprendeis Grammatica* em lugar de *Sei que aprendeis Grammatica*: *Tu estudastes* em lugar de *Tu estudaste*, &c. (RIBEIRO PIMENTEL 1827, p. 82).

Permita-nos começar brevemente pelo fim. Observa-se que, no último exemplo apresentado pelo gramático: “*Tu estudastes em lugar de Tu estudaste, &c*”, notoriamente,

trata-se aqui do fenômeno a que modernamente denominamos *hipercorreção*. Neste caso, o falante, ao produzir a forma da 2PS (2ª pessoa do singular) do **pretérito perfeito** terá sido influenciado pela forma da 2PS do **presente do indicativo** “Tu estudas”.

Considerando os dois primeiros exemplos apontados pelo gramático baiano como barbarismos, *Espirito* e *Trouve*, assinalados como formas erradas, e cruzando-os com os dados encontrados em *Diálogos de São Gregório*, século XIV, vemos que são duas formas arcaicas ainda usadas por falantes brasileiros, especificamente baianos, naquele momento histórico (1827) ou, naquela sincronia do gramático, para usarmos uma expressão de cariz estruturalista. Vejamos:

E ela começou a braadar e a dar tantas vozes e a mover-se per atantas maneiras quantos eran os **spiritos** maaos que no seu corpo jazian. (DSG – séc. XIV, MACHADO FILHO, p. 37, sublinhamos)

Enton o bispo Castorio veo ao moesteiro e **trouve consigo** Basilio, monge encantador, e rogou o abade don Equicio que o recebesse por monge en seu moesteiro (DSG – séc. XIV, MACHADO FILHO, sublinhamos, p. 12-13).

Os próximos dois exemplos são igualmente significativos.

Em pesquisa de campo na **Comunidade de fala de Helvécia-BA**, Lucchesi e Baxter (s.d.), ao fazerem o levantamento de “traços ainda hoje presentes”, daquilo que eles consideraram **características crioulizantes do dialeto afro-brasileiro**, apresentam os seguintes dados arrolados como:

6. variação no emprego de preposições:

[...]

ii. Eu tenho direito distraí um pouco.
'eu tenho o direito de me distrair um pouco'

[...]

7. variação no emprego de complementizadores:

[...]

A pessoa num subé cuzinhá uma carne tá ruim.
'a pessoa que não souber cozinhar uma carne está ruim'

Esses dois exemplos de usos, extraídos da amostra de um dos eixos – o das “relações sintagmáticas e oracionais” – organizados pelos pesquisadores (LUCCHESI; BAXTER, op. cit.), poderiam ser considerados, pelo viés introduzido nesta modalidade de pesquisa que ora propomos, os mais recentes retratos de um fato linguístico semelhante registrado sob o signo do *solecismo* pelo gramático baiano Ribeiro Pimentel, já em 1827. Observe: “*Sei aprendeis Grammatica* em lugar de *Sei que aprendeis Grammatica*” (RIBEIRO PIMENTEL 1827, p. 82). Neste caso, temos a supressão da conjunção subordinativa integrante “que”; naquele, há a supressão da preposição “de” e do pronome clítico “me”. Ambas as construções são muito próximas do ponto de vista sintático, cujos itens relacionais não estão explícitos.

Sobre o dialeto de Helvécia, os autores aventam a hipótese de que “essa variedade de português assim constituída foi sendo transmitida de geração em geração sem qualquer influência normatizadora relevante. [...]”, e, mais adiante, comentam que “tais constatações levantam a seguinte questão: *até que ponto esses fatos observados ainda hoje em Helvécia estiveram presentes na história do português popular do Brasil?*” Pelos dados acima expostos e cruzados, não seria ariscado afirmar que, pelo menos, desde 1827. Pois, essa nova abordagem metodológica, que ora apresentamos, mostra-se bastante produtiva, como uma ferramenta de pesquisa. Tal produção só é possível por intermédio desses *corpora*, tal como encontrado em Ribeiro Pimentel (1827), em Beserra (1861) e Costa Duarte (1829), conforme demonstramos acima.

4.2 As mudanças nos (e pela observação dos) paradigmas verbais

Outro exemplo, este agora de mudança a partir de um outro enquadre, ou “chave” metodológica, se dá pela “busca” ou “perseguição” a um verbo, que pode ser feita pelo pesquisador, seguindo o exame dos diversos paradigmas verbais, normalmente encontrados de forma abundante nessas gramáticas. Por exemplo, um

verbo descrito e classificado como *irregular* ou *defectivo* por um determinado gramático em um determinado ano ou século pode aparecer como regular em outro e vice versa.

Ao percorrer as diversas gramáticas que compõem os *corpora*, é possível observar essa "evolução", como um fenômeno da *mudança em curso*. Vejamos. Na *Grammatica da Lingoagem Portugueza*, de Fernão de Oliveira (1536), por exemplo, a primeira da nossa língua e a que inicia o *corpus*, o verbo *soer* aparece como regular:

E *sol* fará *soles* e não *sois*; e *rol*, *roles* e não *rois*¹², por diferença das segundas pessoas destes verbos *soio*, *soes* por *acostumar*, e *roio*, *roes* por *roer* (OLIVEIRA 1536, p. 69-01).

Como é de conhecimento geral, o verbo *soer*, hoje em dia – aliás, desde há muitos séculos – não é descrito nem usado como regular. E isso, é claro, apenas em dados da modalidade escrita da língua, porque na falada, praticamente, caiu em desuso, há alguns séculos.

Pedro José da Fonseca, por exemplo, em *Rudimentos da Grammatica Portugueza* (1799) distingue bem entre os verbos *impessoais* e *defectivos*, apontando para o fato de que havia gramáticos para os quais essa distinção não era tão clara:

Alguns também denominão *defectivos* estes verbos *impessoais*. Porém hum tal nome [isto é, *defectivo*] parece que só deve apropriar-se, não aos que carecem de certo número de pessoas, por se lhes haver já dado a sua especifica denominação: mas sem aos que tem falta de alguns tempos, como são: *prazer*, ou *aprazer*, *jazer*, *soer* e algum outro (FONSECA, 1799, p. 91).

¹² Apenas uma breve observação: é interessante notar que no que se refere ao plural desses nomes, a preferência de Oliveira não prevaleceu ao uso, que, como se sabe, consagrou, respectivamente, as formas *porta colos*, *sóis* e *róis*, e não *portacois*, *soles* e *roles*, como preferia o gramático aveirense. A forma “*soles*”, entretanto, pode ser ainda encontrada nas falas rurais populares em algumas regiões do Brasil, como na Bahia. Dou um depoimento pessoal. Minha avô, mulher de origem humilde, do sul desse estado, nascida no, então distrito, e agora, município de Piripá-BA, usava a forma “*sole*” para *sol*; o que demonstra que, de algum modo, a forma sobreviveu em alguns segmentos ou estratos sociais da língua oral popular. O distrito de Piripá que foi criado em 1926, e o município em 1962, desmembrado de Condeúba, fica a cerca de 120 km da cidade de Vitória da Conquista.

E em nota, o autor aponta *soer* como “verbo de uso frequentíssimo em todos os nossos Escritores do Seculo XVI”. Conforme vimos mais acima, Fernão de Oliveira (1536) o exemplificava como regular. Conjugado, pelo menos conforme o exemplo, na 1ª e 2ª pessoa do singular: “[eu] *soio*, [tu] *soes*”. Entretanto, já a essa altura (1799), o verbo *soer* era tido como *defectivo* por Fonseca que o apresenta da seguinte forma: “achão-se porém do dito verbo [*soer*] as pessoas (á exceção da primeira) do presente do indicativo, e todas as do pretérito imperfeito do referido modo (FONSECA 1799, p. 91).

Os dados também mostram a *longa mudança em progresso* do verbo *impedir* na 3PS, 3ª pessoa do singular do presente do subjuntivo. Na gramática de Amaro de Roboredo (1619), por exemplo, a forma aparece como *impida*: “[...] julgo, que se lhe pode dar a licença que pede, por não ter cousa que **impida** poderse imprimir” (ROBOREDO 1619, p. 03, grifamos).

Já na *Arte da grammatica da lingua portugueza*, de José dos Reis Lobato, de 1770, encontramos a referência à forma “*impida*” como antiga e entrando em desuso, porque naquela sincronia, ela ainda era usada por alguns. Vejamos: “Tambem não são usadas as vozes do presente do Conjunctivo destes verbos. Advertindo-se, que os antigos usarão da voz *Impida*, de que hoje ainda alguns usão” (LOBATO 1770, p. 159).

Os exemplos mostram, assim, suficientemente, o quanto a investigação do paradigma descritivo de certos verbos, ao longo dos séculos apresentados nos *corpora* das gramáticas, primeiramente descritos como *irregulares* ou *defectivos*, depois, como *regulares*, ou vice-versa, contribuem para a nossa compreensão da *mudança linguística regulada*, no eixo temporal, proporcionada pelos falantes.

O último exemplo que gostaria de registrar como ilustração desta produtiva abordagem é o da metalinguagem utilizada pelos gramáticos e o uso das notas de rodapé para fazerem menções ou comentários, a que denominarei de: 1. “sociohistórico; 2. sócio-variacionista; 3. geodialetológico; 4. mudança linguística

concluída e 5. variação diastrática, quando fazem menções do tipo. Assim, é comum encontrarmos neste consubstanciado *corpus* de gramáticas do português expressões que fazem referência à variação e à mudança usando as seguintes expressões:

Os antigos diziam X; no uso familiar falam Y; X não se emprega mais; não se diz mais C; não é comum o uso de X; o vulgo diz Y; é errado dizer A; o fallar de B é grosseiro, etc.

5 Considerações finais

Esperamos, como resultado da explanação deste conteúdo, bem como, principalmente, da exposição do presente método, ter conseguido mostrar o quanto a aplicação metodológica aqui apresentada, partindo da exploração dos referidos *corpora*, é produtiva e de grande interesse para a área de Linguística Histórica, assim como para área de História das Ideias Linguística e Historiografia da Linguística. Esperamos também ter demonstrado igualmente o quanto a evolução linguística mostra-se também na sucessão de “gramáticas”, isto é, de línguas gramaticais presentes nas diversas sincronias, representantes em cada uma das gramáticas que constituem o *corpus* gramatical deste trabalho. Esta nova abordagem, somada as outras já exploradas no campo da Linguística Histórica, poderá ser de grande utilidade.

Referências

Corpus

BESERRA, M. S. da S. **Compendio de Grammatica Philosophica**. Ceará: Typographia Social, 1861.

COSTA DUARTE, A. da. **Compendio da Grammatica Portugueza para uso das Escolas de Primeiras Letras**. Maranhão: Typographia Nacional, 1829.

FONSECA, P. J. **Rudimentos da Grammatica portugueza: cômodos à instrucção da Mocidade, e confirmados com selectos exemplos de bons Autores**. Lisboa: Off. de Simão Thaddeo Ferreira, 1799.

LOBATO, J. dos R. **Arte da grammatica da lingua portugueza**. Lisboa: Na Regia Officina Typografica, 1770.

OLIVEIRA, F. **Grammatica da lingoagem portuguesa**. Lisboa: e[m] casa d'Germão Galharde, 1536.

RIBEIRO PIMENTEL, J. S. **Compendio da Grammatica da Lingua Portugueza**. Bahia: Typographia Imperial e Nacional, 1827.

ROBOREDO, A. do. **Methodo Grammatical para toda as linguas**. Lisboa: Pedro Craesbeek 1619.

Estudos

AGUILERA, V. de A. (org.) **Para a História do Português Brasileiro, vol. VII: vozes, veredas, voragens**, 2 tomos. Londrina: Editora da Universidade Estadual de Londrina, 2009.

ALKMIM, T. (org.). **Para a História do Português Brasileiro, vol. III, Novos Estudos**. São Paulo: Humanitas / Unicamp – USP, 2002.

ASSUNÇÃO, C.; ARAÚJO, C. Linguística de corpus: teoria, perspectivas metodológicas e ensino das línguas. **Filologia e Linguística Portuguesa**, v. 21, n. 2, p. 271-288, 2019. DOI <https://doi.org/10.11606/issn.2176-9419.v21i2p271-288>

AUROUX, S. L'histoire de la Linguistique. *In: Langue française*, 1980, n. 4, 7-15). [Republicação traduzida por José Edicarlos de AQUINO como A História da Linguística. **Revista Porto das Letras**, Vol. 06, Nº 5. 2020. Edição especial História das Ideias Linguísticas.]

AUROUX, S. **A Revolução tecnológica da gramaticalização**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1992.

AUROUX, S. **La raison, le langage et les normes**. Paris: Presses Universitaires de France, 1998. DOI <https://doi.org/10.3917/puf.aou.1998.01>

BERBER SARDINHA, T. Linguística de Corpus: histórico e problemática. **D.E.L.T.A.**, Vol. 16, N.º 2, p. 323-367, 2000. Acesso em: 09 fev. 2021. DOI <https://doi.org/10.1590/S0102-44502000000200005>

BYBEE, J. **Mudança linguística**. Trad., apres. not. Marcos Bagno. Petrópolis - RJ: Vozes, 2020.

CAMPBELL, L. **Historical linguistics**. Cambridge, MIT Press, 2000.

CASTILHO, A. T. (org.). **Para a História do Português Brasileiro, vol. I, Primeiras ideias**. São Paulo: Humanitas / Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, 1998.

CASTILHO, A. T. de. **Projeto para a do Português Brasileiro (PHPB) - Produção científica de 1998 a junho de 2019: Ponderando o passado e planejando o futuro**. Relatório, 2019. Disponível em: http://www.mundoalfal.org/sites/default/files/proyectos/P3_PHPB.pdf.

COSERIU, E. **Sincronia, diacronia e história: o problema da mudança linguística**. Tradução Carlos Alberto da Fonseca e Mário Ferreira. Rio de Janeiro: Presença; EDUSP, 1979.

COSERIU, E. **Lições de linguística geral**. Trad. do italiano por Evanildo Bechara. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1980.

COSERIU, E. Sistema, norma e fala. In: COSERIU, E. **Teoria da linguagem e linguística geral: cinco estudos**. Trad. De Agostinho Dias Carneiro. Rio de Janeiro: Presença; São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1987.

CUNHA, M. A. F.; SILVA, J. R. A mudança linguística sob a ótica da Linguística Funcional. **LaborHistórico**, Rio de Janeiro, 5 (1): 15-35, jan.-jun. 2019. DOI <https://doi.org/10.24206/lh.v5i1.15272>

CUNHA, M. A. F.; BISPO, E. B. Abordagem construcional da mudança linguística. **Macabéa – Revista Eletrônica do Netlli**, Crato, v. 8., n. 2., p. 87-108, 2019. DOI <https://doi.org/10.47295/mren.v8i2.1956>

DUARTE, M. E. L.; CALLOU, D. M. I. (org.). **Para a História do Português Brasileiro, vol. IV, Notícias de corpora e outros estudos**. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro / Fundação de Amparo à Pesquisa do Rio de Janeiro, 2002.

GONÇALVES, S. C. L.; LIMA-HERNANDES, M. C.; CASSEB-GALVÃO, V. C. (org.). **Introdução à Gramaticalização: princípios teóricos e aplicação**. Em homenagem à Luiza Braga. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

GONÇALVES, S. C. L. *et. al.* Cap. 1 - Tratado geral sobre gramaticalização. *In*: GONÇALVES, S. C. L.; LIMA-HERNANDES, M. C.; CASSEB-GALVÃO, V. C. (org.). **Introdução à Gramaticalização: princípios teóricos e aplicação**. Em homenagem à Luiza Braga. São Paulo: Parábola Editorial, 2007. p. 15-66.

HALLIDAY, M.K.A; MCINTOSH, A.; STREVEN, P. Cap. 4. Os usuários e os usos da língua". *In*: HALLIDAY, M.K.A; MCINTOSH, A.; STREVEN, P. **As ciências linguísticas e o ensino de línguas**. Petrópolis: Editora Vozes, 1974.

HERNÁNDEZ CAMPOY, J. M.; ALMEIDA, M. **Metodología de la Investigación Sociolingüística**. Granada: Comares, 2005.

HJELMSLEV, L. Língua e fala. *In*: HJELMSLEV, L. **Ensaio linguístico**. Trad. Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: Perspectiva, 1991 [1ª ed. 1943].

HORA, D. da; ROSA SILVA, C. (org.). **Para a História do Português Brasileiro, vol. VIII**. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2010.

KOERNER, E. F. K. Questões que persistem em historiografia linguística. Trad. Cristina Altman. **Revista da ANPOLL**, 2: 45-70, 1996. [orig. ingl.: "Persistent issues in Linguistic Historiography", no volume *Professing Linguistic Historiography*. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1995].

KOERNER, E. F. K. **Quatro décadas de historiografia linguística: estudos selecionados**. Prefácio Carlos Assunção. Seleção e edição de Textos: Rolf Kemmler e Cristina Altman. Coleção Linguística 11. Vila Real: Centro de Estudos em Letras – Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, 2014. DOI <https://doi.org/10.18309/anp.v1i2.240>

KROCH, A. Reflexes of grammar in patterns of language change. **Language Variation and Change**, no 1, p.199-244, 1989. DOI <https://doi.org/10.1017/S0954394500000168>

LABOV, W. **Sociolinguistique**. Paris: Editions de Minuit, 1976.

LABOV, W. Building on Empirical Foundations. *In*: LEHMANN, W.; MALKIEL, Y. (org.). **Perspectives on Historical Linguistics**. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins, 1982. p. 17-92.

LABOV, W. La transmission des changements linguistiques. **Langages**, 26^e année, n° 108, p. 16-33, 1992. DOI <https://doi.org/10.3406/lgge.1992.1648>

LABOV, W. **Principles of Linguistic Change**, Vol. 1. Internal Factors. Oxford-UK/ Cambridge-USA: Blackwell, 1999.

LABOV, W. **Principles of Linguistic Change**, Vol. 2. Social Factors. Oxford-UK/ Cambridge-USA: Blackwell, 2001.

LABOV, W. **Padrões sociolinguísticos**. Trad. de Marcos Bagno, Marta Scherre e Caroline Cardoso. São Paulo: Parábola, 2008.

LABOV, W. **Principles of Linguistic Change**, Vol. 3. Cognitive and Cultural Factors. Oxford-UK/ Cambridge-USA: Wiley-Blackwell, 2010. DOI <https://doi.org/10.1002/9781444327496>

LEITE, M. Q. Língua falada: *uso* e norma. In: PRETI, D. (org.) **Estudos de língua falada – variações e confrontos**. São Paulo: Humanitas, 1998.

LEITE, M. Q. Variação linguística: dialetos, registros e norma linguística. In: SILVA, L. A. da. (org.). **A língua que falamos – português: história, variação e discurso**. São Paulo: Globo, 2005, p. 183-210.

LEITE, M. Q. **O nascimento da gramática portuguesa – uso e norma**. São Paulo: Humanitas/ Paulistana, 2007a.

LEITE, M. Q. A Gramática da Linguagem na Gramática da língua: o legado de Fernão de Oliveira no discurso de João de Barros. In: **Fernão de Oliveira: 500 anos**. Simpósio Comemorativo. Campinas: IEL - UNICAMP, v. 1, 2007b. p. 21-22.

LEITE, M. Q. Uso e norma: a ordem na gramática de Jerônimo Contador de Argote. In: **V Congresso Internacional ABRALIN**, 2009, João Pessoa. ABRALIN 40 ANOS. João Pessoa: Ideia, 2009a. v. 2.

LEITE, M. Q. A gramática como instrumento linguístico - A noção de ordem na Gramática de João de Barros. In: **III Seminário Internacional de Linguística Texto, discurso e ensino**. III Seminário Internacional de Linguística. São Paulo: Terracota, 2009b. p. 78-81.

LEHMANN, W. Introduction: Diachronic linguistics. In: LEHMANN, W.; MALKIEL, Y. (org.). **Perspectives on Historical Linguistics**. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins, 1982. p. 01-16.

LEHMANN, W. **Historical linguistics: an introduction**. 3. ed. Londres/New York: Routledge, 1992.

LÉON, J. A Linguística de corpus: história, problemas, legitimidade. **Filologia e Linguística Portuguesa**, [S.l.], n. 8, p. 51-81, 2006. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/flp/article/view/59745>. Acesso em: 9 fev. 2021. DOI <https://doi.org/10.11606/issn.2176-9419.v0i8p51-81>

LIGHTFOOT, D. **Principles of diachronic syntax**. Cambridge: Cambridge University Press, 1979.

LIGHTFOOT, D. **How to set parameters: Arguments from language change**. Cambridge, MA: MIT Press, 1991.

LIGHTFOOT, D. Catastrophic change and learning theory. **Lingua** 100, p.171-192, 1997. DOI [https://doi.org/10.1016/S0024-3841\(93\)00030-C](https://doi.org/10.1016/S0024-3841(93)00030-C)

LIGHTFOOT, D. **The development of language: Acquisition, change, and evolution**. Malden, Blackwell/Maryland lectures in language and cognition, 1999.

LOBO, T. C. F.; RIBEIRO, I.; CARNEIRO, Z.; ALMEIDA, N. (orgs). **Para a História do Português Brasileiro, vol. VI: Novos dados, novas análises**, 2 tomos. Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia, 2006.

LUCCHESI, D. **Sistema, mudança e linguagem: um percurso na história da linguística moderna**. São Paulo: Parábola, 2004.

LUCCHESI, D.; BAXTER, A. Comunidade de fala de Helvécia-BA. *In: Vertentes do Português Popular do Estado da Bahia*. UFBA, s.d. Disponível em: <http://www.vertentes.ufba.br/a-comunidade-de-fala-de-helvecia-ba>. Acesso em: 30 jan. 2021.

MACHADO FILHO, A. V. L. **Diálogos de São Gregório**. Edição e estudo de um manuscrito medieval português. Salvador: EDUFBA, 2008.

MARTELOTTA, M. E. **Mudança linguística: uma abordagem baseada no uso**. São Paulo: Cortez, 2011.

MATTOS E SILVA, R. V. (org). **Para a História do Português Brasileiro, vol. II, Primeiros Estudos, 2 tomos**. São Paulo: Humanitas / Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, 2001.

MATEUS, M. H. M.; CARDEIRA, E. **Norma e Variação**. (Col. O essencial sobre língua portuguesa). Lisboa: Caminho Editorial, 2007.

MOURA, M. D.; SIBALDO, M. A. (ed.) - **Sintaxe comparativa entre o português brasileiro e línguas crioulas de base lexical portuguesa**. Maceió: Editora da Universidade Federal de Alagoas, 2013.

MORAES, J. V. de. Fatos da variação em gramáticas luso-brasileiras: o horizonte de retrospectiva de Serafim da Silva Neto. In: **Anais do X Congresso Internacional da Associação Brasileira de Linguística**: pesquisa linguística e compromisso político, 7 a 10 de março de 2017, Niterói, RJ / organizado por Luciana Sanchez Mendes, Nadja Pattresi de Souza e Silva e Silmara Cristina Dela da Silva. – Niterói: UFF, 2017a, vol. 4. p. 1895-1908.

Disponível em:

<http://www.anaisabralin.uff.br/index.php/revista/issue/view/4/Anais%20do%20X%20Congresso%20Internacional%20da%20Abralin%202017>. Acesso em: 08 out. 2019.

MORAES, J. V. de. As Gramáticas Latinas como corpora para os estudos da variação e mudança linguística na obra Serafim da Silva Neto. **Revista da ABRALIN**, vol. 16, p. 343-397, 2017b. Acesso em: 08 out. 2019. DOI <https://doi.org/10.5380/rabl.v16i3.52482>

MORAES, J. V. de. Aspectos da Variação Linguística na Arte da Lingua de Angola de Pedro Dias de 1697 e na Grammatica Elementar Do Kimbundu ou Lingua de Angola de Héli Chatelain (1888/89). **Revista Metalinguagens**, v. 6, n. 2, p. 10-37, 2020.

Disponível em:

<http://seer.spo.ifsp.edu.br/index.php/metalinguagens/article/view/691/571>. Acesso em: 30 jan. 2021.

MORAES, J. V. de. **Aspectos descritivos do Português Brasileiro em A Brief Grammar of the Portuguese Language with Exercises and Vocabularies (1910), De J[Ohn] C[Asper] Branner (1850-1922)**, 2021 (no prelo).

PAIXÃO DE SOUSA, M. C. Linguística Histórica. In: PFEIFFER, C.; HORTA NUNES, J. (org.). **Introdução às Ciências da Linguagem**: Linguagem, História e Conhecimento. Campinas: Editora Pontes, 2006. p.11-48.

RAMOS, J.; ALCKMIN, M. A. (org). **Para a História do Português Brasileiro, vol. V**: Estudos sobre mudança linguística e história social. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2007.

ROSARIO, I. C.; OLIVEIRA, M. R. Funcionalismo e Abordagem Construcional da Gramática. *Alfa*, São Paulo, 60 (2): 233-259, 2016. Acesso em: 12 fev. 2021. DOI <https://doi.org/10.1590/1981-5794-1608-1>

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. Trad. Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. Prefácio à ed. bras. Isaac Nicolau Salum. São Paulo: Cultrix, 1995. [1ª ed. 1916].

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. Trad., notas e posfácio de Marcos Bagno. Apresentação de Carlos Alberto Faraco. São Paulo: Parábola, 2021. [1ª ed. 1916].

WEINREICH, U.; LABOV, W.; HERZOG, M. I. **Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística**. Trad. de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2006.

Artigo recebido em: 03.06.2021

Artigo aprovado em: 09.11.2021



Nomenclatura Gramatical Brasileira sob a perspectiva da Política Linguística

Brazilian Grammatical Nomenclature from a Language Policy perspective

*Lucielma de Oliveira BATISTA**

*Tamires de Lima SANTIAGO***

RESUMO: A Nomenclatura Gramatical Brasileira, também denominada pela sigla correspondente, NGB, foi instituída em 1959 pela Portaria Ministerial nº 36 de 28 de janeiro do mesmo ano, com o objetivo declarado de simplificar e uniformizar a metalinguagem utilizada no espaço educacional face à diversidade terminológica existente, à época. Sendo produto de uma política linguística voltada para o ensino, a NGB repercutiu de modo significativo não apenas nas práticas pedagógicas dos professores de Língua Portuguesa, em sala de aula, como também na reconfiguração dos materiais gramaticográficos. Considerando os resultados dessa política, ecoados até hoje, buscamos observar como se procedeu o processo sociopolítico-ideológico de *criação* da NGB, pelas lentes do campo disciplinar da Política Linguística, notadamente a partir da noção de Política Linguística de Johnson (2009), dada a compreensão de que a implantação de uma política linguística é, também, fruto de uma atmosfera

ABSTRACT: The Brazilian Grammatical Nomenclature, also known by its corresponding acronym, NGB, was instituted in 1959 by Ministerial Ordinance no. 36 of January 28 of the same year, with the declared goal of simplifying and standardizing the metalanguage used in the educational space in face of the terminological diversity existing at the time. As a product of a language policy focused on teaching, the NGB had significant repercussions not only on the pedagogical practices of Portuguese language teachers in the classroom, but also on the reconfiguration of grammatical materials. Considering the results of this policy, echoed until today, we seek to observe, through the lenses of the disciplinary field of Language Policy, notably from Johnson's notion of Language Policy (2009), given the understanding that the implementation of a language policy is also the result of a socio-political intellectual atmosphere of the period from which it emerges. Methodologically,

* Doutoranda em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0617-826X>. lucielmaobmm@gmail.com

** Mestranda em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9566-9254>. santiagoltamires@gmail.com

intelectual sócio-política do período do qual emerge. Metodologicamente, este estudo guia-se pelos parâmetros da pesquisa documental, qualitativa e interpretativista (LIN, 2015). A análise aponta para os seguintes achados: (i) o contexto macrosocial foi fundamental para o delineamento do projeto que culminou na elaboração da NGB; (ii) a criação da nomenclatura teve a atuação de agentes políticos, como o ministro Clóvis Salgado e, notadamente, agentes intelectuais, a saber, professores de formação filológica e atuantes no Colégio Pedro II; (iii) a unificação terminológica deixa de ser entendida em uma perspectiva estrita e puramente linguístico-pedagógica para ser compreendida, neste estudo, como uma política linguística que confere concretude a políticas do Estado Nacional.

PALAVRAS-CHAVE: NGB. Língua Portuguesa. Ensino de língua portuguesa. Categorias metalinguísticas. Política Linguística.

this study is guided by the parameters of documentary, qualitative, and interpretivist research (LIN, 2015). The analysis points to the following findings: (i) the macrosocial context was fundamental for the delineation of the project that culminated in the elaboration of the NGB; (ii) the creation of the nomenclature had the action of political agents, such as the minister Clóvis Salgado and, notably, intellectual agents, namely, teachers with philological education and active in Colégio Pedro II; (iii) the terminological unification ceases to be understood in a strict and purely linguistic-pedagogical perspective to be understood, in this study, as a linguistic policy that gives concreteness to National State policies.

KEYWORDS: NGB. Portuguese language. Portuguese language teaching. Metalinguistic categories. Linguistic Politics.

1 Introdução

Embora pouco conhecida, até mesmo por alguns profissionais da área disciplinar Língua Portuguesa, a Nomenclatura Gramatical Brasileira, ou simplesmente NGB, Documento do Ministério da Educação e Cultura, instituído em 1959, pela Portaria Ministerial nº 36, de 28 de janeiro, foi idealizada sob o argumento imediato de suprir a necessidade de uniformização de termos gramaticais face à diversidade terminológica que circulava no universo escolar, até a primeira metade do século XX.

Os objetivos explícitos da NGB propunham uma resolução objetiva e utilitarista da problemática da flutuação terminológica de categorias gramaticais. No entanto,

várias foram as implicações dessa política linguística, pois, embora se tratasse apenas de uma recomendação, a adoção da terminologia sugerida pela NGB acabou servindo de baliza e se constituindo como força normativa (BALDINI, 1999; VIEIRA, 2018).

Dessa forma, se observou, a partir da publicação da NGB, impactos diretos em duas frentes. A primeira diz respeito à unificação terminológica das atividades pedagógicas do ensino de língua portuguesa, tanto no espaço da sala de aula, quanto em processos de seleções e avaliações – especialmente nas avaliações para promoção de série e para ingresso em cursos de nível superior (RAZINNI, 2000; HENRIQUES, 2009).

A segunda frente, por sua vez, incide na reconfiguração da produção de gramáticas, ou seja, na modelação dos materiais produzidos à época, ou no que chamamos de “orquestração gramaticográfica”. Os itens gramaticais, listados como nomenclatura oficial, passam a definir o modelo e a organização de conteúdos gramaticais que deveriam constar nas gramáticas, notadamente nas gramáticas que circulavam no espaço escolar: as chamadas gramáticas pedagógicas (VIDAL NETO, 2020), únicos instrumentos pedagógicos usados à época. Na esteira desse pensamento, Vidal Neto (2020) aponta a relação entre as orientações oficiais e as produções gramaticais ao constatar que os conteúdos das gramáticas escolares passam a ser dirigidos por organismos estatais, como programas de ensino, portarias e orientações metodológicas oficiais. Partindo de uma relação de consequência, o mesmo estudioso destaca a mudança do papel do gramático, que perde autonomia na elaboração das suas gramáticas para poder se alinhar aos textos oficiais e ter o seu livro vendido e adotado nas escolas.

Nesse sentido, após a vigência da Portaria, se observou uma espécie de atualização das gramáticas, isto é, uma adaptação terminológica e uma reorganização dos conteúdos (a partir da distribuição do conteúdo em fonologia, morfologia e sintaxe), tanto em gramáticas anteriores à NGB quanto em produções gramaticais

posteriores, causando, portanto, uma reestruturação na produção dos instrumentos gramaticais (BALDINI, 1999; VIEIRA, 2018). A recepção deste documento no contexto escolar e no contexto gramaticográfico fez com que a NGB se tornasse um verdadeiro “direcionador organizacional e terminológico na tradição gramatical” (VIEIRA, 2018, p. 186).

Nessa perspectiva, a presente pesquisa está inserida no campo disciplinar da Política Linguística e objetiva analisar fatores que constituíram a fase de *criação* da NGB. Para isso, partimos da noção de política linguística enquanto um *processo*, termo cunhado por Ricento e Hornerberger (1996) e ampliado por Johnson (2009) e Johnson (2012). Ao teorizarem acerca da política linguística como um processo, no sentido de que esta se desenvolve a partir de diferentes fases, os teóricos postularam as etapas de *criação*, *interpretação*, *apropriação* e *instanciação*. Especificamente, neste trabalho, exploramos a etapa da *criação* da NGB, tentando responder três das questões levantadas por Johnson (2009): (i) *quais foram os processos sociopolíticos e históricos que levaram à criação da NGB?*; (ii) *quem foram os elaboradores da NGB?*; e (iii) *qual é o objetivo da NGB, enquanto uma política linguística?*

Por ser pouco conhecida, inclusive entre alunos de Letras e professores da Educação básica (HENRIQUES, 2009), os trabalhos relacionados à Nomenclatura Gramatical Brasileira não são muitos. Com o objetivo de conhecer o estado da arte sobre o tema, em uma busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, encontramos, a partir dos descritores “NGB” e “Nomenclatura Gramatical Brasileira”, sete pesquisas, das quais apenas três têm a NGB como objeto de estudo, enquanto as demais a mencionam como divisor temporal para recorte de *corpus*.

A primeira pesquisa com foco na NGB é de autoria de Baldini (1999). O autor analisa o discurso de filiação da NGB no contexto de gramatização pós-promulgação da portaria, a partir da Análise do Discurso de linha francesa. A segunda, de autoria de Silva (2011), propõe uma revisão da classificação dos verbos e das vozes verbais do

português brasileiro, propostos na Nomenclatura Gramatical Brasileira, à luz da Teoria da Regência e Ligação de base chomskyana (1981). Por fim, o terceiro trabalho, de autoria de Silva (2017), discute a compreensão discente sobre a terminologia gramatical da Língua Portuguesa utilizada em sala de aula.

Para ampliar o horizonte de pesquisas sobre a temática da NGB, realizamos também um levantamento no Portal de Periódicos da CAPES, usando os mesmos descritores: “NGB” seguido de “Nomenclatura Gramatical Brasileira”, ocasião na qual localizamos dois artigos que tratam de forma específica da nomenclatura. São eles: Amorim (2011), cuja preocupação reside na comparação de terminologias anteriores e posteriores à NGB; e Neves (2011), que, fundamentando-se na Linguística Histórica, investiga a presença da terminologia gramatical grega na nomenclatura brasileira. Acrescente-se que nenhum dos trabalhos citados abordam a NGB sob a ótica da Política Linguística, foco aqui empreendido, o que confere ao presente estudo um caráter inovador.

Diante do exposto, observamos que os estudos que se debruçaram sobre a Portaria e seus resultados o fizeram, sobretudo, para observar seus reflexos no ensino ou para fazer demarcações temporais. Nesse sentido, estudar a NGB mostra-se relevante, visto o seu desdobramento em contextos além dos esperados a princípio. Dessa forma, este trabalho, ao se fundamentar na Política Linguística, um campo disciplinar em crescimento no Brasil, preenche uma lacuna e traz uma nova compreensão sobre a Nomenclatura Gramatical Brasileira, ao focar, sobretudo, nos aspectos macropolíticos.

Em virtude dos nossos objetivos e da natureza dos dados, metodologicamente nos orientaremos pelo paradigma interpretativista (LIN, 2015). Realizamos uma abordagem qualitativa e, mais especificamente, uma análise documental (GONÇALVES, 2004) aliada a uma revisão bibliográfica. Para a análise documental, analisamos os seguintes textos: (a) a Portaria Ministerial nº 36 de 28 de janeiro de 1959;

(b) uma entrevista com o professor Evanildo Bechara – contemporâneo à época de criação da NGB; e (c) os prefácios de duas gramáticas publicadas imediatamente após a promulgação da lei. Para a revisão bibliográfica, nos debruçamos sobre trabalhos que retomam aspectos macropolíticos e educacionais da primeira metade do século XX.

Em atendimento aos objetivos propostos, dividimos o trabalho em quatro seções. Na primeira delas, situamos a Política Linguística como um campo (inter/multi) disciplinar, com base em Ricento (2000), e exploramos a fundamentação teórica acerca da política linguística como processo, baseadas em Johnson (2009), Johnson (2012) e Johnson e Ricento (2013). Na segunda, situamos a metodologia na abordagem qualitativa interpretativista, de cunho documental, conforme definem Lin (2015) e Gonçalves (2004), respectivamente. Na terceira seção, correspondente a nossa análise, buscamos responder às perguntas delimitadas a partir da proposta de Johnson (2009), no tocante ao processo de *criação* da NGB. Por fim, na quarta seção, tecemos algumas considerações sobre os resultados a que chegamos.

2 A política linguística como campo (inter/multi) disciplinar

Como campo disciplinar, a Política Linguística é uma área que remonta à segunda metade do século XX e teve sua origem intrínseca aos estudos Sociolinguísticos (CALVET, 2007). Disciplinarmente, está situada no campo das Ciências Sociais e Humanas, como também no campo da Linguística Aplicada (SPOLSKY, 2005 *apud* SOUSA; PONTE; SOUSA-BERNINI, 2019), comungando da ideia de interdisciplinaridade, concebida por Ricento (2000, p. 208), isto é, um campo “multidisciplinar e interdisciplinar que abrange as disciplinas centrais de lingüística, ciência política, sociologia e história”¹.

¹ Texto original: “[M]ultidisciplinar and interdisciplinar field that embraces the core disciplines of linguistics, political Science, sociology, and history” (RICENTO, 2000, p. 208). Todas as traduções deste artigo são de nossa responsabilidade.

Do ponto de vista do seu desenvolvimento, a Política Linguística, assim como outras ciências, teve seu curso desenhado a partir de fatores sociais, de paradigmas científicos e de interesses específicos dos pesquisadores. Ricento (2000) denomina esses fatores selecionados de *macrossociopolíticos*, *epistemológicos* e *estratégicos* e os responsabiliza, de forma conjunta ou individual, pelo delineamento dos tipos de pergunta, de metodologia adotada e de objetivos almejados dentro do campo.

A evolução do campo intelectual da Política Linguística é reconstruída por Ricento (2000), em três fases históricas. A primeira delas é a fase denominada *Descolonização, estruturalismo e pragmatismo*. Tem início a partir da década de 1960 e é caracterizada pelos processos de descolonização e formação de novos Estados-Nações; pela predominância do estruturalismo nas ciências sociais; e pela crença generalizada, no Ocidente, de que os problemas de linguagem poderiam ser resolvidos por meio de planejamento (RICENTO, 2000). Nessa fase “[o] planejamento do *status* e do *corpus* eram vistos como atividades mais ou menos separadas e ideologicamente neutras”², acrescenta Ricento (2000, p. 200). É própria dessa etapa uma vontade de unificação linguística, de modernização da língua nacional e de desenvolvimento de gramáticas e dicionários – com foco na seleção de um idioma nacional. Essa etapa é denominada de positivista ou técnica, no sentido de que, diante da diversidade linguística, havia uma atuação predominante de filólogos e linguistas como técnicos na regulação das agendas nacionais de unificação linguística. Destaca-se, ainda, a visão sintética de que a “diversidade linguística apresentava obstáculos para o desenvolvimento nacional, enquanto a homogeneidade linguística estava associada à modernização e à ocidentalização”³ (RICENTO, 2000, p. 198).

² Texto original: “Status and corpus planning viewed as more or less separate activities and, ideologically neutral” (RICENTO, 2000, p. 200).

³ Texto original: “linguistic diversity obstacles for national development, while linguistic diversity was associated with modernization and Westernization” (RICENTO, 2000, p. 198).

A segunda fase foi intitulada *Fracasso da modernização, sociolinguística crítica e acesso*, delineada entre 1970 e 1980, sendo esboçada por continuidades e descontinuidades nos interesses de investigação da Política Linguística. Historicamente, foi marcada pelo fracasso das políticas de modernização, o que levou à reconfiguração do campo a partir da consciência de inadequação das tentativas de planejamento linguístico empregadas na primeira fase. Observou-se forte interesse por temas sociolinguísticos, como hierarquização e estratificação de populações, como também pelo papel da língua e da cultura na constituição das unidades nacionais. O foco dessa fase passa a ser os efeitos sociais, econômicos e políticos do contato linguístico, sintetizados nos termos de Ricento (2000): “o comportamento linguístico era o comportamento social, motivado e influenciado por atitudes e crenças de falantes e comunidades de fala, bem como por forças macroeconômicas e políticas”⁴ (RICENTO, 2000, p. 203). É possível observar uma mudança na postura do fazer científico, o qual passa a valorizar o significado que os sujeitos atribuem às suas ações, bem como a consideração dos aspectos sociais e contextuais.

A terceira e última fase, denominada *Nova ordem mundial, pós-modernismo e direitos humanos linguísticos* – fase crítica ou pós-moderna –, teve início em meados da década de 1980 e se estende até os dias atuais. Historicamente, é marcada por migrações populacionais em massa, ressurgimento de identidades étnicas nacionais, globalização do capitalismo e evolução das identidades nacionais. Discute-se a aceitação dos direitos humanos linguísticos por Estados e organismos internacionais como princípios universais, além das relações entre políticas linguísticas, ideologias e relações de poder. Nessa fase, se pode falar em um paradigma da ecologia da linguagem sob a influência de teorias e métodos de pesquisa críticos e pós-modernos,

⁴ Texto original: “linguistic behavior was social behavior, motivated and influenced by attitudes and beliefs of speakers and speech communities, as well as by macro-economic and political forces” (RICENTO, 2000, p. 203).

o que muda fundamentalmente o foco das pesquisas em Política Linguística, assim como o papel dos indivíduos e das coletividades (agentes) nos processos de uso da linguagem, atitudes e políticas (RICENTO, 2000). Esta fase pode ser sintetizada no questionamento: “[p]or que os indivíduos optam por utilizar (ou deixam de utilizar) determinadas línguas e variedades para funções específicas em diferentes domínios, e como essas escolhas influenciam – e como são influenciadas por – a tomada de decisões políticas em matéria de línguas institucionais?”⁵ (RICENTO, 2000, p. 208).

O percurso histórico exposto ilustra o crescimento e o amadurecimento da Política Linguística como um campo do conhecimento aberto a diferentes perspectivas como, de fato, uma área *multi-interdisciplinar*. Em se tratando do contexto nacional, é importante ressaltar que essas fases não ficam evidentes nos estudos de Política Linguística no Brasil, uma vez que a emergência desse campo, no cenário nacional, ocorre de forma um pouco mais tardia.

O campo da Política Linguística passa a se constituir como área de interesse de pesquisa, em âmbito nacional, apenas no século XXI, especificamente a partir de 2009, e tem, cada vez mais, se tornado foco de investigação decorrente do crescente interesse pela área, em âmbito brasileiro, sob a rubrica de Planejamento e Política Linguística (PPL) (SOUSA; PONTE; SOUSA-BERNINI, 2019). Ainda segundo estas autoras, o crescimento da área está relacionado, possivelmente, a dois outros fatores também importantes para a consolidação da Política Linguística como campo disciplinar, quais sejam: (i) a influência do também crescente número de programas de pós-graduação, que praticamente triplicou em duas décadas – passando de 68, em 1998, para 198 programas, em 2017; assim como (ii) a grande produção de programas e documentos

⁵Texto original: “Why do individuals opt to use (or cease to use) particular languages and varieties for specified functions in different domains, and how do those choices influence – and how are they influenced by – institutional language policy decision-making?” (RICENTO, 2000, p. 208).

oficiais pelo Estado brasileiro voltados para a educação, a partir da década de 1990, gerando uma disponibilidade de *corpus* de análise para muitas pesquisas.

Embora não exista uma correspondência direta entre as fases da Política Linguística em contexto internacional e no contexto brasileiro, a proposta da uniformização linguística da NGB muito se assemelha às inspirações da primeira fase, sedenta por resolução de problemas, uniformização da língua e valorização de uma unidade linguística. Ademais, cabe ressaltar que a unificação da nomenclatura gramatical não constitui um fato isolado e pioneiro do Brasil. Outros países como França (1929), Portugal (1968) e Bélgica (1960) também adotaram uma unificação gramatical em seus sistemas educacionais (HENRIQUES, 2009).

A fim de melhor compreender o processo de criação da NGB, apresentamos, a seguir, a noção ampliada de Política Linguística como *processo*, conforme Johnson (2009), Johnson (2013) e Johnson e Ricento (2013).

2.1 A Política Linguística enquanto processo

Como já discutido, a ideia de Política Linguística mudou com o tempo, em virtude de aspectos macrossociais, epistemológicos e estratégicos, como também, e de forma especial, em decorrência dos avanços dos estudos linguísticos e de disciplinas das áreas das ciências humanas e sociais. Ricento e Hornberger (1996 *apud* JOHNSON; RICENTO, 2013), inseridos na terceira fase, diferem dos pesquisadores anteriores ao trazerem para as discussões não só fatores do nível macro, mas também do nível microssociopolítico. Por essa perspectiva, os autores, utilizando a metáfora da cebola, apresentam a ideia de Política Linguística como um *processo*, que ocorre em diferentes camadas, e cujos níveis, agentes e processos se interrelacionam.

Corroborando com essa perspectiva, Johnson (2009), compreendendo também a política como *processo*, aprofundou, descreveu e utilizou categorias metodológicas advindas do campo da Etnografia na Política Linguística. Tais categorias

metodológicas possibilitaram analisar, de forma mais explícita, o papel desempenhado por agentes presentes “nos níveis mais internos das camadas”. No caso do ensino, podemos citar professores, diretores, entre outros.

Johnson (2009) acredita que as Políticas Linguísticas não são homogêneas e que sofrem diversas influências, desde sua criação até a sua apropriação, consequência, justamente, de seu caráter processual. Em outras palavras, até alcançar a fase de execução, as políticas linguísticas percorrem um caminho em que terão diferentes interpretações e serão, à vista disso, modificadas, sobretudo para serem adequadas ao contexto de aplicação.

O processo que envolve a promulgação de uma Política Linguística abrange, de acordo com Johnson (2009), três fases, cujo desenvolvimento vai ser orientado pelas ideologias dos agentes envolvidos, como também pelo poder que possuem (JOHNSON; JOHNSON, 2015). Sendo assim, “[...] é útil analisar como os próprios criadores interpretam as intenções de uma política porque suas crenças ajudam a formar o discurso dentro e fora do texto político e ajudam a contextualizar sua interpretação”⁶ (JOHNSON, 2009, p. 147).

No escopo do construto apresentado, a fase de *criação* de uma política envolve fatores relacionados ao contexto sócio-histórico em que esta política está inserida, às motivações que levaram à sua criação e aos agentes que estão por trás de sua elaboração.

Ressalta-se ainda que, para Johnson (2009), outras políticas linguísticas podem interferir nessa etapa, do mesmo modo que outras políticas públicas, dado o caráter intertextual e interdiscursivo desses textos. Logo, evidencia-se o diálogo entre as

⁶ No original: “(...) it is still useful to analyze how the creators *themselves* interpret the intentions of a policy because their beliefs help form the discourse within and without the policy text and help contextualize its interpretation” (JOHNSON, 2009, p. 147).

políticas e os discursos de seus agentes, acentuando o entrelaçamento de interpretações no processo de *criação* destas políticas linguísticas.

Duas outras fases, embora não exploradas como categorias nesta análise, e por isso, mencionadas sumariamente, são a *interpretação* e a *apropriação*, ambas intrinsecamente ligadas à anterior. A *apropriação* ocorre, especialmente, por aqueles que executarão a política linguística, sobretudo a partir da interpretação que tiverem. Assim, “as políticas linguísticas podem emergir de intenções e ideologias heterogêneas e podem ser interpretadas e apropriadas de maneiras variadas — tanto a criação quanto a apropriação são muitas vezes caracterizadas por contestação e conflito”⁷ (JOHNSON, 2009, p. 154), movimentos importantes para o processo que envolve as políticas linguísticas, em razão de promoverem o diálogo entre os níveis macro e micropolíticos.

Johnson (2012 *apud* SOUZA; PEREIRA; VILAR, 2019, p. 195) propõe uma quarta fase, a fase de *instanciação*, para referir-se às práticas linguísticas decorrentes das políticas estabelecidas.

Nesse sentido, há uma expansão do que Ricento e Hornberger (1996), haviam afirmado sobre a posição dos professores nas políticas linguísticas. Johnson (2009) e Johnson (2012) possibilitaram não só uma continuação ao que foi proposto pelos dois primeiros, no que diz respeito à posição do professor na política linguística, como também reforçaram sua importância no processo de aplicação dessas políticas, principalmente em relação ao ensino de língua. Essa nova perspectiva coloca esses profissionais num papel ativo, de agente que não é apenas um executor do que é normatizado por instâncias superiores. Dessa forma, professores e outros envolvidos

⁷ No original: “(...) language policies may emerge from heterogeneous intentions and ideologies and may be interpreted and appropriated in varying ways—both the creation and the appropriation is often characterized by contestation and conflict” (JOHNSON, 2009, p. 154).

no processo de ensino passam a ser vistos como agentes mobilizadores e, de certa forma, cocriadores dessas políticas.

Tendo exposto todo o cenário da Política enquanto processo, pontuamos a necessidade de ver a NGB enquanto produto de uma lei governamental e da discussão de um grupo de estudiosos, que influenciou o ensino de língua portuguesa e a produção gramaticográfica. Ademais, pensar na NGB como uma política linguística nos permite refletir o que é pontuado por Johnson (2009) a respeito do papel de diferentes agentes na (re)criação de políticas – neste caso, de uma que está em vigor há mais de 50 anos, normatizando a terminologia metalinguística.

3 Metodologia

Metodologicamente, nossa pesquisa é de abordagem qualitativa e de cunho documental e bibliográfica. Inicialmente realizamos uma análise documental que, conforme Gonçalves (2004, p. 59), oferece “a vantagem de colocar o investigador perante dados em cuja produção não (com)participou”, assim como “permite inferências sobre os seus produtores, bem como sobre os seus contextos e destinatários” (GONÇALVES, 2004, p. 59). Paralelamente, procedemos a uma revisão bibliográfica, utilizando trabalhos que tratam do ensino e dos aspectos sociopolíticos e históricos que o envolveram na segunda metade do século XX. Desta forma, julgamos possível ir ao encontro de nossos objetivos de reconstrução de um arcabouço contextual da elaboração da NGB, para, assim, compreender seu processo de *criação*.

Ademais, em se tratando de paradigma científico, nos inserimos em uma perspectiva interpretativista, a qual valoriza a compreensão dos significados sobre as razões das ações humanas, conforme esclarece Lin (2015):

A chave para entender esses significados sócio-históricos, normas, valores, crenças, disposições – ou formas de estar no mundo – reside no interesse prático em entender como os seres humanos fazem sentido e alcançam a intersubjetividade (ou seja, compreender os

significados uns dos outros) através de recursos semióticos (ou seja, significados) como os fornecidos pela linguagem. O interesse prático humano, assim, impulsiona a investigação sobre interação social ou ação comunicativa a fim de alcançar a compreensão de *como* (diferentes grupos socioculturais) as pessoas estão fazendo *o que* estão fazendo e também *por que* [...]. A tradição histórica-hermenêutica do inquérito [...] está relacionada a esse interesse prático (LIN, 2015, p. 23, tradução própria, grifos nossos)⁸.

A fim de alcançarmos os objetivos propostos, realizamos uma análise documental e uma revisão bibliográfica para a (re)construção da atmosfera contextual, política e histórica que influenciou o processo de *criação* da NGB. Os textos analisados são:

- a) a Portaria Ministerial nº 36 de 28 de janeiro de 1959, que recomenda a adoção da Nomenclatura Gramatical Brasileira;
- b) uma entrevista com o professor Evanildo Bechara – contemporâneo à época da criação da NGB, realizada pelo grupo de pesquisadores da Pós-graduação em Letras da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), realizada no dia 01 de dezembro de 2017. As perguntas da entrevista foram elaboradas previamente e versavam sobre as lembranças gerais do gramático, as relações com os membros da comissão, o processo de elaboração, as decisões dos membros sobre o projeto e sobre as relações da NGB com o contexto de ensino na contemporaneidade. Toda a entrevista foi gravada, transcrita e publicada no livro *Evanildo Bechara e os bastidores da NGB* (CÂMARA *et. al*, 2020);

⁸ No original: “The key to understanding these socio historical meanings, norms, values, beliefs, dispositions or ways of being in the world – lies in the practical interest in understanding how humans make meaning and achieve interactivity to understanding each other's meanings) through semiotic he is meaning making) resources such as those provided by language. The human practical interest thus drives inquiry into social interaction or communicative action in order to achieve understanding of how different sociocultural groups of people are doing what they are doing and also why (but answering “why” in terms of human meaning, reasons, and not in terms of physical causation).” (LIN, 2015, p. 23).

c) prefácios de duas gramáticas tradicionais, escolhidas por terem sido publicadas imediatamente após a promulgação da NGB: a *Pequena gramática: para a explicação da nova nomenclatura gramatical* (KURY, 1959) e *Gramática resumida: de acordo com a nova nomenclatura gramatical* (ARNULFO, 1960 – pseudônimo de Celso Pedro Luft).

Ademais, outras pesquisas que se debruçam sobre aspectos sócio-históricos e políticos ocorridos no mesmo período de elaboração da nomenclatura foram importantes, já que suas reflexões nos possibilitaram compreender melhor os fatores contextuais de produção.

A partir do percurso metodológico apresentado, a análise dos dados visa à construção de relações entre os fatores macro e micro sociopolíticos que constituíram o cenário favorável à elaboração e a concretização do projeto de unificação da nomenclatura gramatical.

4 Análise dos dados

Nesta seção, para melhor compreendermos a etapa de criação da NGB e para alcançar nosso objetivo, buscamos responder às questões citadas anteriormente: (4.1) *quais foram os processos sociopolíticos e históricos que levaram à criação da NGB?*; (4.2) *quem foram os elaboradores da NGB? e*; (4.3) *qual é o objetivo da NGB?*, a começar pela primeira pergunta:

4.1 Quais foram os processos sociopolíticos e históricos que levaram à criação da NGB?

Pensar nos processos sociopolíticos e históricos de dado momento é, sem dúvida, uma tentativa de recriação do “espírito da época”. Nesse sentido, buscamos apresentar fatos e movimentos que constituíram o pano de fundo da *criação* da

Nomenclatura Gramatical Brasileira. No tocante a processos macro e microsociopolíticos, destacamos cinco principais:

4.1.1 o governo desenvolvimentista de Juscelino Kubitschek e regulamentação oficial do ensino

O período de governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961) é marcado pelo desenvolvimento do processo de industrialização, pelo acesso da população a tecnologias e inovações, a bens de consumo, além de uma maior estabilidade econômica e política (SCHWARCZ; STARLING, 2018).

Com o objetivo de desenvolver a industrialização no país e, conseqüentemente, a economia, Kubitschek abriu o mercado para a entrada de capital estrangeiro, facilitando a chegada de multinacionais ao Brasil. Com essa política desenvolvimentista, novas demandas de trabalho surgiram ligadas às relações de trabalho recém-criadas pelas multinacionais implantadas no país (FAUSTO, 2019, p. 367), exigindo maiores qualificações dos trabalhadores.

Nesse contexto, no período de criação da NGB, a industrialização estava em forte desenvolvimento no país (FRANCO; ALMEIDA; ZANON, 2008), o que favoreceu o investimento em escolas, principalmente para as classes mais vulneráveis, a fim de atender a demanda de mão de obra qualificada. Ou seja, “[o] espírito desenvolvimentista inverteu o papel do ensino público, colocando-o (...) com o objetivo de formação de mão de obra para o mercado de trabalho” (FRANCO; ALMEIDA; ZANON, 2008, p. 54), objetivo este já almejado anteriormente no governo do Estado Novo e no segundo governo de Getúlio Vargas.

No tocante à regulamentação do ensino, na primeira metade do século XX, reformas importantes na educação foram implementadas, como a Lei Orgânica do Ensino Secundário (Decreto-Lei nº 4244/1942), pelo Ministério Capanema, por meio da centralização da educação nacional e normativa, que fixava em leis as atividades educacionais e os conteúdos dos currículos. Nos termos de Schwartzman (1985, p. 268)

“[n]ão havia lugar para incrementalismo e muito menos para pluralismo”. Desta forma, percebe-se que o intento prioritário do Estado era a consolidação dos projetos socioeconômicos, e o ensino mostrou-se um instrumento valioso para esse empreendimento.

De acordo com a reforma Capanema, por exemplo, caberia às escolas secundárias a formação das elites, mantendo seu *status quo*, e às escolas primárias e técnicas a formação da grande massa, ou seja, o ensino secundário se destinava a uma formação humanística e científica e o ensino técnico voltava-se para a formação imediata de mão de obra qualificada (SCHWARTZMAN, 1985).

Mesmo que a literatura aponte a diminuição do analfabetismo nesse ínterim, o aumento do número de escolas secundaristas e o maior acesso à educação por parte da população mais pobre, observou-se que o cenário educacional brasileiro continuava passando por dificuldades político-estruturais de forma ampla e teórico-metodológicas, o que abriu espaço para a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases, em 1961 (FRANCO; ALMEIDA; ZANON, 2008).

Assim, é possível pensar que a NGB foi consumada não só para simplificar a nomenclatura empregada e melhorar a educação, mas também para cumprir uma agenda política de Estado que visava a homogeneização do ensino, a fim de possibilitar a formação de trabalhadores qualificados – dando continuidade a uma agenda de desenvolvimento econômico e social.

4.1.2 o crescente número de instituições de nível superior e a realização de exames para admissão

A segunda metade do século XX assistiu à institucionalização de diversas universidades, como a Universidade Federal do Rio de Janeiro (1920) – primeira universidade brasileira; seguida de outras tantas, como a Universidade Federal de Minas Gerais (1927), a Universidade Federal São Paulo (1934), a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (1944), a Universidade Federal da Bahia (1946), a Universidade

Federal de Pernambuco (1946). Posteriormente somadas a 13 universidades fundadas na década de 1950 e mais 31 instituições inauguradas na década de 1960 (RAZZINI, 2000, p. 24).

Com a finalidade de preparar os alunos para realizarem os exames seletivos para o ingresso no ensino superior, foram criados cursos preparatórios anexos às próprias instituições. É nesse contexto de alta demanda de preparação para cursos preparatórios que surgem as escolas secundárias – liceus, ginásios e ateneus – no país, configurando uma significativa mudança na educação básica, que passa a existir como uma tarefa de Estado (RAZZINI, 2000).

Somados aos fatores apontados, tem destaque ainda a institucionalização do componente de Língua Portuguesa como disciplina obrigatória nos exames de admissão nas universidades, por meio da Reforma Francisco Campos (1931-1932). Posteriormente, tem relevo a Reforma Capanema (1942), que aumentou a abrangência e a carga horária do componente curricular Língua Portuguesa.

Desta forma, o crescente número de instituições de nível superior, a necessidade de realização de exames para admissão e as reformas educacionais que expandiram a carga horária do componente Língua Portuguesa constituíram fatores preponderantes para o nascimento do ensino secundário, cujo crescimento acentuou a necessidade da padronização das terminologias gramaticais.

4.1.3 A necessidade pragmática de uma unificação terminológica para atender o ensino secundário

Na segunda metade do século XX, o ensino no Brasil ainda tinha como foco atender às camadas privilegiadas da população, com destaque para o Colégio Pedro II, fundado em 1837, e considerado o “grande diretor dos movimentos educacionais no Brasil” (BECHARA, 2000 *apud* RETONDAR *et al.*, 2000, p. 52).

Em decorrência dos exames para admissão nas universidades, o Pedro II se tornou um espaço profícuo à produção e à percepção da diversidade terminológica

gramatical para fazer menção aos fatos da língua. No espaço do Colégio Pedro II, o imbróglho terminológico ganha corpo, sobretudo com a consolidação da disciplina de Língua Portuguesa no sistema educacional e por ter em seu corpo docente grandes nomes da tradição filológica do país.

Para ilustrar a diversidade terminológica existente antes da NGB, encontramos em Henriques (2009, p. 15) doze diferentes termos para fazer referência ao que hoje conhecemos por *adjetivo*⁹, quais sejam: 1) *Adjunto atributivo*; 2) *Adjunto restritivo*; 3) *Adjunto limitativo*; 4) *Adjunto adjetivo*; 5) *Adjunto determinativo*; 6) *Adjunto demonstrativo*; 7) *Complemento atributivo*; 8) *Complemento restritivo*; 9) *Complemento limitativo*; 10) *Complemento adjetivo*; 11) *Complemento qualificativo*; 12) *Complemento do nome, não preposicionado*. De modo similar, Kenedy (2010) ilustra quatro denominações para o que conhecemos como *complemento nominal*, quais sejam: 1) *objeto nominal*, 2) *complemento restritivo*, 3) *complemento terminativo*, 4) *adjunto restritivo*.

O uso de gramáticas como instrumento pedagógico era predominante nesse período. Essas eram construídas para atender elite e para nortear o ensino da norma-padrão (VIEIRA, 2018). Todavia, a flutuação terminológica conferia grandes dificuldades ao ensino da língua, como ilustra Gildásio Amado – ex-diretor do Ensino Secundário e ex-professor do Colégio Pedro II – na apresentação da obra *Gramática resumida: de acordo com a nova nomenclatura gramatical*, de Irmão Arnulfo:

O problema da falta de padronização da nomenclatura gramatical em uso entre nós nas escolas e na literatura didática, de há muito vinha preocupando nossos filólogos e autoridades pedagógicas, sem que se concretizassem as várias propostas feitas pelos primeiros para a sua solução ou que lograssem êxito as tentativas das autoridades administrativas que com eles se ocuparam (AMADO, 1960, *apud* ARNULFO, 1960, apresentação).

⁹ Os termos foram obtidos como respostas ao exame da Faculdade Nacional de Odontologia, no Rio de Janeiro.

A NGB não foi, no entanto, a primeira tentativa de gestão da língua no escopo do Colégio Pedro II. De acordo com Evanildo Bechara – professor, gramático e contemporâneo à criação da NGB –, em entrevista, (RETONDAR *et al.*, 2000, p. 52), o primeiro ensaio de uma gestão de língua acontece pela direção do Colégio com a chamada reforma de Fausto Barreto, na década de 1870, nos termos e condições que seguem, com ênfase para os exames preparatórios:

Um grupo de linguistas do colégio Pedro II se dedica a uma modificação do estudo do português, a fim de se afastarem da influência de Portugal. Buscavam outras filiações teóricas. A partir desse movimento, o Inspetor daquela instituição solicita a um catedrático do colégio, Fausto Barreto (Fausto Carlos Barreto; 1852-1915), que elabore um programa para ser seguido nos exames preparatórios. A partir dessa iniciativa, surge uma série de gramáticas no Curso de Gramatização Brasileira do Português (GUIMARÃES, 1996 *apud* RETONDAR *et al.*, 2000, p. 52).

A inconsistência terminológica também é observada por Bechara ao ratificar a existência de uma flutuação terminológica na referenciação de categorias em todo o ensino, além de ilustrar que cada professor usava uma nomenclatura nas suas aulas ou nos seus livros. O professor explica: “nós éramos autodidatas e cada autor de gramática trazia a sua nomenclatura, ou da sua tradição gramatical” (RETONDAR *et al.*, 2000, p. 52), de modo que cada professor na sala de aula ou na produção de seus livros, trazia uma nomenclatura distinta. O filólogo acrescenta ainda que “[h]avia uma pletora de nomes técnicos e isso causava um grande problema não só para o professor da sala de aula, mas também para o aluno” (RETONDAR *et al.*, 2000, p. 52). Duas outras situações são apontadas: a primeira era comum quando um aluno mudava de turma e a segunda quando eram realizados testes orais:

(01) [S]e o aluno saísse da sala de um professor que adotasse a nomenclatura A, ao passar para o segundo ano, encontraria outro

professor que adotava a nomenclatura B (BECHARA *apud* RETONDAR *et al.*, 2000, p. 52).

(02) [N]aquele tempo, havia uns exames orais e, às vezes, um aluno que se tinha saído bem com o professor da esquerda, num exame oral, ao passar para o professor da direita, poderia sair-se mal em virtude das diferenças de nomenclatura (BECHARA *apud* RETONDAR *et al.*, 2000, p. 53).

O professor Bechara revela, assim, que a vontade de unificação da nomenclatura era um desejo antigo, um “sonho”, muito embora o projeto só tomou forma a partir de 1950 com a chegada dos primeiros cursos de Linguística Geral, cujos pressupostos teóricos trouxeram para o ensino uma nomenclatura diferente da usada pelos professores de Língua Portuguesa, de tradição filológica.

Dado o exposto, fica evidente, uma estrita relação entre o Colégio Pedro II, notadamente em sua relação com os cursos preparatórios e o uso de gramáticas como materiais pedagógicos, na acentuação da necessidade pragmática de uma unificação terminológica.

4.1.4 O processo de gramatização das línguas europeias e a terminologia gramatical brasileira

Embora um tanto distante temporalmente, cabe aqui retomar o modelo da gramatização renascentista do século XV para entender a vinculação da NGB ao modelo teórico-descritivo de base latina. Por gramatização estamos entendendo o processo de descrição e instrumentalização de uma língua a partir da produção de gramáticas e dicionários, no século XV, conforme definido por Aurox (1992), referindo-se ao processo de gramatização das línguas europeias.

Informa-nos Vieira (2018) que a gramatização das línguas europeias seguiu um modelo de unidade linguística de origem latina, denominado “latinização estendida”, conforme proposto por Aurox (1992). O referido processo consistiu na unificação teórica, na homogeneidade conceitual e na identidade metalinguística entre as

gramáticas renascentistas. Essa unidade terminológica de base latina atravessou as primeiras gramáticas luso-brasileiras e se estendeu às gramáticas brasileiras, do final do século XIX ao início do século XX. Contudo, paralelamente ao aumento do número de gramáticas produzidas para uso escolar na primeira metade do século XX, observou-se uma diversidade de termos e conceitos para se referir aos fatos da língua (VIEIRA, 2018), impulsionando, simultaneamente, a diversidade terminológica e a formação de uma vontade de unificação, que mais tarde viria a culminar na NGB.

Dado o exposto, a nomenclatura que chegou ao alcance da NGB foi baseada no escopo teórico-terminológico de base latina e se fixou no ensino e na produção das gramáticas pós NGB. Faz-se importante notar que o documento recebeu e vem recebendo muitas críticas, especialmente pelas atuais pesquisas linguísticas, sob a ótica de que a fixação dos termos voltados para a análise da oração, limitam, engessam e impedem uma maior reflexão sobre os fatos linguísticos, principalmente aqueles que extrapolam os limites dessa unidade linguística de análise da gramática tradicional.

Nessa perspectiva, podemos destacar a crítica de Adriano da Gama Kury (1959), gramático contemporâneo à promulgação da Portaria, no prefácio da sua *Pequena gramática: para a explicação da nova nomenclatura gramatical*, publicada pela primeira vez em março de 1959, dois meses após a Portaria de nº 36. No texto, Kury (1959, p. 16) afirma que “[...] a NGB não se pode nem deve considerar definitiva, precisando aperfeiçoar-se com sugestões oportunas [...]”, ou seja, o gramático reconhece, não só nesse trecho do prefácio da 2ª edição, mas também em outros, da 1ª e da 4ª, a necessidade de revisão da nomenclatura. O autor pontua que há algumas discordâncias de sua parte quanto a algumas escolhas terminológicas da NGB, confirmando, inclusive, ter feito alterações e comentários na sua própria gramática a esse respeito. Tendo em vista o exposto, é possível, recuperarmos Johnson (2009, p. 149), para quem “as políticas são necessariamente multiautoras”¹⁰, isto é, há a

¹⁰ No original: “(...) policies are necessarily multiauthored” (JOHNSON, 2009, p. 149).

participação de diferentes agentes em sua elaboração, ainda que atuem posteriormente à *criação* de fato.

Os fatores macro e microsociopolíticos apontados espelham a efervescência, na primeira metade do século XX, em torno do país e do ensino do português, que funcionaram, em conjunto, como motivação para a unificação da nomenclatura gramatical brasileira. Percebemos que alguns dos fatores que influenciaram a unificação gramatical são macropolíticos enquanto outros são micropolíticos. No entanto, é notório que os segundos são sempre decorrentes dos primeiros. Assim, podemos dizer que os fatores macropolíticos e a “atmosfera sociopolítica da época”, orientaram a formação de um pensamento sobre a necessidade de uma unificação terminológica – que deixa de ser entendida em uma perspectiva estrita e puramente linguístico-pedagógica para ser compreendida como um curso de políticas maiores do Estado. Logo, concordando com Calvet (2007, 36), compartilhamos do pensamento de que “[...] na política linguística há também políticas e [...] as intervenções na língua têm um caráter eminentemente social e político”.

Desta forma, pensar o curso sociopolítico também nos ajuda a pensar o interesse do Estado em dar concretude à uniformização da NGB. A relação aqui estabelecida com outras políticas reforça o pensamento de Johnson (2009), para quem estas são heterogêneas, pois, especialmente no processo de *criação*, recebem influência das crenças e dos valores de quem as elabora, como também de outras políticas já existentes.

4.2 Quem foram os elaboradores da NGB?

De acordo com Johnson (2009, p. 148), as crenças de quem elabora uma política orientam o seu discurso e a sua interpretação sobre os objetivos da própria política. De modo análogo, compreender essas crenças possibilita o entendimento e a explicação do contexto de criação do texto, no caso, a política, assim como a influência desse texto

na interpretação de outros. De forma específica, neste trabalho, importa-nos compreender o que a NGB representou em seu contexto de criação, ou para aqueles que estavam relacionados a esses agentes, e o reflexo de outras políticas em sua construção.

A NGB foi elaborada, durante a gestão de Clóvis Salgado no Ministério da Educação, por um grupo constituído pelos Professores Antenor Nascentes (presidente da comissão), Clóvis do Rêgo Monteiro, Cândido Jucá (filho), Carlos Henrique da Rocha Lima e Celso Ferreira da Cunha, além dos que exerciam a função de secretários desta comissão: Antônio José Chediak, Serafim da Silva Neto e Sílvio Edmundo Elia – todos de formação filológica e professores do Colégio Pedro II, da rede Federal de Ensino, situado no Rio de Janeiro.

Neste ponto, dois fatos merecem ser mencionados, embora pouco conhecidos, já que importam no curso de *criação* da portaria. O primeiro, diz respeito à relação ao conhecimento técnico do professor Clóvis Salgado, visto que era filólogo e professor. Nesse sentido, seu papel de agente político, de Secretário Geral da Educação e Cultura, à época, o aproxima e lhe confere propriedade a respeito da dificuldade terminológica que permeava o espaço da sala de aula, assim como, da necessidade de concretização de uma uniformização terminológica gramatical.

O segundo, de caráter particular, refere-se à aproximação do professor Celso Cunha, à época diretor da Biblioteca Nacional, do professor Clóvis Salgado, ministro de Educação. Para além de uma relação profissional, Celso Cunha e Clóvis Salgado possuíam uma estreita amizade, de acordo com Antônio José Chediak, em depoimento, à Academia Brasileira de Letras, no dia 13 de abril de 1999 (HENRIQUES, 2009). Essa amizade, a nosso ver, pode ter contribuído para o andamento do processo de abertura do anteprojeto de elaboração da NGB.

Inicialmente, a comissão foi nomeada por meio da Portaria Ministerial nº 152, em 24 de abril de 1957, para apresentar o Anteprojeto de Simplificação e Unificação da

Nomenclatura Gramatical Brasileira. Distante quase dois anos, em 28 de janeiro de 1959, foi publicada a Portaria Ministerial nº 36, instituindo a NGB, Nomenclatura Gramatical Brasileira, – por meio da recomendação e do aconselhamento de que aquela entrasse em vigor, conforme portaria que ilustramos a seguir:

Quadro 1 – Apresentação da NGB.

PORTARIA Nº 36, DE 28 DE JANEIRO DE 1959

O Ministro do Estado da Educação e Cultura, tendo em vista as razões que determinaram a expedição da Portaria nº 152, de 24 de abril de 1957, e considerando que o trabalho proposto pela Comissão resultou de minucioso exame das contribuições apresentadas por filólogos e lingüistas, de todo o País, ao Anteprojeto de Simplificação e Unificação da Nomenclatura Gramatical Brasileira, resolve:

Art.1º - Recomendar a adoção da Nomenclatura Gramatical Brasileira, que segue anexa à presente Portaria, no ensino programático da Língua Portuguesa e nas atividades que visem à verificação do aprendizado, nos estabelecimentos de ensino.

[...]

Clóvis Salgado

Fonte: Portaria Ministerial nº 36 de 28 de janeiro de 1959.

Da leitura da portaria, chama atenção o caráter de sugestivo, no sentido de que não há uma orientação impositiva no cumprimento da nova terminologia: “Recomendar a adoção da Nomenclatura Gramatical Brasileira”. A primeira versão do documento, elaborada por Rocha Lima contava com 39 páginas e trazia além dos termos, os conceitos gramaticais já desenvolvidos, o que, na opinião de alguns críticos, engessava a produção das gramáticas e as deixava muito restrita à conceituação oficial, sem qualquer manifestação de individualidade e diversidade teórica. Após a revisão do documento, em sua versão final, com 19 páginas, ficaram apenas as terminologias a serem empregadas, de modo que os gramáticos passaram a ter liberdade para conceituarem a partir de suas perspectivas teóricas. A título de demonstração, segue, primeira parte da NGB:

Quadro 2 – Primeira parte da NGB.

<p>PRIMEIRA PARTE</p> <p>Fonética</p> <p>I – A FONÉTICA pode ser: Descritiva, Histórica e Sintática.</p> <p>II – FONEMAS: vogais, consoantes e semivogais.</p> <p>1. Classificação das vogais – Classificam-se as vogais:</p> <p>a) quanto à zona de articulação, em: anteriores, médias e posteriores;</p> <p>b) quanto ao timbre, em: abertas, fechadas e reduzidas;</p> <p>c) quanto ao papel das cavidades bucal e nasal, em: orais e nasais;</p> <p>d) quanto à intensidade, em: átonas e tônicas.</p> <p>2. Classificação de consoantes – classificam-se as consoantes:</p> <p>a) quanto ao modo de articulação, em: oclusivas, constrictivas: fricativas, laterais e vibrantes;</p> <p>b) quanto ao ponto de articulação, em: bilabiais, labiodentais, linguodentais, alveolares, palatais e velares;</p> <p>c) quanto ao papel das cordas vocais, em: surdas e sonoras;</p> <p>d) quanto ao papel das cavidades bucal e nasal, em: orais e nasais.</p>
--

Fonte: Portaria Ministerial nº 36 de 28 de janeiro de 1959.

Ainda que a NGB tenha sido constituída apenas por uma lista terminológica e classificatória, conforme se observa no quadro acima, a escolha dos termos não aconteceu sem que houvesse divergência de opinião entre os agentes elaboradores. Bechara detalha como foi realizada a definição dessa terminologia:

As decisões aconteciam da seguinte forma: o professor Nascentes colocava um termo em discussão, via a escolha dos nomes para aquele termo técnico, havia a opinião dos quatro professores. Diante da discussão, sem que se chegasse a um acordo entre os quatro componentes da comissão, o professor Nascentes colocava em votação. Aquela nomenclatura que obtinha mais votos que a outra proposta era escolhida pra NGB. [...] [N]enhum daqueles cinco membros da comissão adotaria *in tötum* a NGB. Mas, como prevalecia a preferência do voto, o professor Nascentes fazia uma eleição e aquele nome passava a ser o nome oficial [...] de modo que, nenhum dos cinco membros da NGB, rigorosamente, assinaria e aprovaria todos os termos da NGB. (*apud* RETONDAR *et al.*, 2000, p. 56-57).

A partir do excerto, vê-se que a escolha do termo, quando não se havia consenso, era realizada por meio de votação. É interessante perceber que não havia conformidade nem mesmo entre os membros da própria comissão, revelando diferentes perspectivas sobre a preferência terminológica e corroborando, mais uma vez, com Johnson (2009, p. 149), para quem “as políticas são necessariamente multiautoras”¹¹.

4.3 Qual é o objetivo da NGB?

Há duas diferentes maneiras de se perceber o objetivo de criação da NGB. A primeira forma é observando a materialidade textual da lei e a segunda é relacionando – aos aspectos macrossociopolíticos. O objetivo explícito do documento reclama “uma terminologia simples, adequada e uniforme” – a fim de atender ao “tríplice aspecto fixado nas Normas Preliminares de Trabalho”, a saber: “i) a exatidão científica do termo; ii) a sua vulgarização internacional; e iii) apresenta sua tradição na vida escolar brasileira”, conforme apresentado, a seguir, no texto de apresentação nomenclatura:

Quadro 3 – Texto de apresentação da NGB.

<p>A 'NOMENCLATURA GRAMATICAL BRASILEIRA' (NGB)</p> <p>Uniformização e simplificação da Nomenclatura Gramatical Brasileira, de acordo como trabalho aprovado pelo Sr. Ministro Clóvis Salgado, elaborado pela Comissão designada na Portaria Ministerial número 152/57, constituída pelos Professores Antenor Nascentes, Clóvis do Rêgo Monteiro, Cândido Jucá (filho), Carlos Henrique da Rocha Lima e Celso Ferreira da Cunha, e assessorada pelos Professores Antônio José Chediak, Serafim Silva Neto e Sílvio Edmundo Elia.</p> <p>Rio de Janeiro, 1958.</p> <p>Exmo. Sr. Ministro de Estado da Educação e Cultura</p> <p>A Comissão, abaixo assinada, tem a honra de passar às mãos de V. Ex. a o Anteprojeto de Simplificação e Unificação da Nomenclatura Gramatical Brasileira,</p>
--

¹¹ No original: “[...] policies are necessarily multiauthored” (JOHNSON, 2009, p. 149).

já em redação final. O presente Anteprojeto é resultante não só de um reexame, pela Comissão, do primitivo, mas ainda do estudo, minucioso e atento, das contribuições remetidas à CADES pela Academia Brasileira de Filologia do País, pela Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul e, individualmente, por numerosos e abalizados professores de Português. Releva salientar que a Comissão, ao considerar as modificações propostas, teve sempre em mira a recomendação de V. Ex. a constante da Portaria Ministerial nº 152- “uma terminologia simples, adequada e uniforme” – bem como atender ao tríplice aspecto fixado nas Normas Preliminares de Trabalho:

- a) a exatidão científica do termo;
- b) a sua vulgarização internacional;
- c) a sua tradição na vida escolar brasileira.

Portaria Ministerial nº 36 de 28 de janeiro de 1959.

Os objetivos expressos na lei são de natureza linguístico-pedagógica e mostram a necessidade de uniformização, facilitando não apenas o ensino de Língua Portuguesa nas escolas, como também o atendimento à necessidade de uma uniformização para os processos seletivos de ingresso nas universidades, conforme descrito na imagem abaixo:

Quadro 3 – Texto de apresentação da NGB.

Art. 2.º - Aconselhar que entre em vigor:

- a) Para o ensino programático e atividades dele decorrentes, a partir do início do primeiro período do ano letivo de 1956;
- b) Para os exames de admissão, adaptação, habilitação, seleção e do art. 91, a partir dos quais se realizarem em primeira época para o período letivo de 1960.

Portaria Ministerial nº 36 de 28 de janeiro de 1959.

Chama atenção o escopo que a portaria deseja atingir, delimitando seu alcance ao ensino e aos exames de verificação de aprendizado, como exames de admissão, adaptação e habilitação.

Uma segunda forma de depreender os objetivos é mediante a análise dos aspectos, de base social e política do contexto nacional, em meados da década de 1950,

expostos em tópicos anteriores, dentre os quais destacam-se: (i) o interesse na capacitação de mão de obra para suprir o mercado industrial como agenda política de Estado; (ii) a necessidade de melhorar a formação dos alunos que ingressariam no ensino superior, especialmente por serem da elite brasileira para ocupação das universidades (RAZZINI, 2000); (iii) atendimento às novas demandas das classes menos favorecidas em relação ao acesso à educação, com a institucionalização do ensino secundário, e à sua qualificação imediata.

5 Considerações finais

Neste trabalho, tomamos a Portaria Ministerial nº 36 de 28 de janeiro de 1959 como uma política linguística de unificação metalinguística a partir da noção ampliada de Política Linguística como processo (JOHNSON, 2009), contando com etapas distintas, dentre elas a *criação*. Para tanto, propomo-nos a responder às seguintes questões: (i) *quais foram os processos sociopolíticos e históricos que levaram à criação da NGB?*; (ii) *quem foram os elaboradores da NGB e quais foram suas intenções?*; (iii) *qual é o objetivo da NGB?*

No tocante à primeira pergunta, *quais foram os processos sociopolíticos e históricos que levaram à criação da NGB?*, observamos que, para além dos propósitos pedagógico explícitos, o contexto macrossocial foi fundamental para o delineamento de um cenário propício para a elaboração da NGB. Acreditamos que a existência de leis educacionais, voltadas para o ensino secundário, anteriores à nomenclatura foi significativa, visto que aumentaram a carga horária da disciplina de língua portuguesa e a colocaram como conhecimento essencial para a aprovação em exames para o ensino superior (RAZZINI, 2000). Assim, as leis para o ensino secundário constituíram os primeiros passos para a elaboração da NGB, cujos objetivos implícitos e explícitos convergiam para alcançar os objetivos dessas reformas educacionais, tanto as anteriores quanto às posteriores à lei.

Entendemos que os aspectos discutidos convergiram, em conjunto, para a promulgação da portaria de unificação da NGB. Logo, a unificação da nomenclatura pode ser concebida como produto da atmosfera sociopolítica de sua época e como remanescente de políticas estatais mais abrangentes, com destaque para: (i) *o governo desenvolvimentista de Juscelino Kubitschek e regulamentação oficial do ensino*; (ii) *o crescente número de instituições de nível superior e a realização de exames para admissão*; (iii) *a necessidade pragmática de uma terminologia unificada para atender o ensino secundário*;

Ademais, essa política também teve reflexos na gramaticografia, discutida no ponto iv), denominado *o processo de gramatização das línguas europeias e a terminologia gramatical brasileira*. Embora a Gramatização seja compreendida como um processo macropolítico dentro de uma agenda de uma perspectiva histórica, em relação à promulgação da NGB, esse processo se desenvolveu, de certo modo, como um aspecto micro, uma vez que deu continuidade à terminologia da tradição gramatical, motivo pelo qual deve ser considerado, ainda que não seja um alvo direto das mudanças públicas.

Quanto à segunda questão, *quem foram os elaboradores da NGB e quais foram suas intenções?*, foi possível observar a atuação de agentes políticos, como o ministro Clóvis Salgado e, notadamente, não por acaso, agentes intelectuais de formação filológica, a saber, alguns professores do Colégio Pedro II, da rede Federal de Ensino – considerado o colégio referência (FARACO, 2006) e centro mobilizador de questionamentos e mudanças no que diz respeito ao ensino no Brasil da época. Cabe ressaltar, de forma positiva, a atuação, em sala de aula, desses professores envolvidos na elaboração do anteprojeto da NGB, pois retomando a política linguística enquanto *processo*, a participação efetiva dos agentes dos diferentes níveis nas decisões, colaboram de forma expressiva para que as políticas abarquem diferentes necessidades. No caso da NGB, se relaciona às necessidades pedagógica e de política de Estado.

Observamos ainda que os agentes eram oriundos de diferentes correntes teóricas e tinham, à vista disso, posicionamentos diferentes sobre a terminologia que deveria constar nessa nova nomenclatura. Mesmo com divergências, a NGB foi constituída seguindo as orientações do Ministério da Educação, na figura de Clóvis Salgado, dando continuidade à tradição terminológica gramatical greco-latina.

No tocante à terceira pergunta, *qual é o objetivo da NGB?*, observamos que o objetivo explícito da NGB foi padronizar os termos gramaticais, especialmente para suprir uma lacuna no ensino, ou seja, um objetivo estritamente linguístico e pedagógico. No entanto, ao aproximarmos essa Portaria ao contexto macrosociopolítico que já circundava o contexto de ensino, fomos conduzidas a associá-la a políticas de desenvolvimento econômico do país, o que nos direciona também a pensar em uma política linguística dentro de uma política maior de desenvolvimento nacional.

Percebe-se, assim, que a elaboração e os desdobramentos da NGB reforçam o papel e a relevância das políticas linguísticas no direcionamento e na consolidação da área disciplinar de Língua Portuguesa. Entretanto, em decorrência dos avanços dos estudos linguísticos e das novas demandas de ensino e da sociedade, a NGB parece não ser tão profícua como quando foi em sua elaboração ou como se pretendia que fosse. Nesse sentido, analisá-la a partir das colocações de Johnson (2009), para quem as políticas são heterogêneas, nos mostra a necessidade de repensá-la e adequá-la ao contexto atual. A NGB se torna alvo de críticas tanto pelos próprios membros do grupo, quanto por estudiosos e professores. Essas críticas continuam, principalmente pela NGB não acompanhar os estudos linguísticos e por ter “engessado” o ensino de língua.

Os fatores macro e macrosociopolíticos aqui recuperados nos ajudaram a compreender o processo de criação da NGB. Observamos que os fatores macropolíticos e a “atmosfera sociopolítica da época” orientaram a formação de um

pensamento sobre a necessidade de uma unificação terminológica – que deixa de ser entendida em uma perspectiva estrita e puramente linguístico-pedagógica para ser compreendida também como uma concretude de políticas maiores de Estado Nacional.

Referências

AMORIM, M. da S. NGB e NGP: uma comparação entre nomenclaturas. **Domínios de Lingu@gem**, v. 2, n. 2, fev. 2011.

ARNULFO, I. **Gramática resumida**: de acordo com a nova nomenclatura gramatical. Porto Alegre: Editora Globo, 1960.

AUROUX, S. **A revolução tecnológica da gramatização**. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.

BRASIL. **Nomenclatura Gramatical Brasileira**. Rio de Janeiro: 1959. Disponível em: <https://docs.ufpr.br/~borges/publicacoes/notaveis/NGB.pdf>

BALDINI, L. J. S. **A Nomenclatura Gramatical Brasileira interpretada, definida, comentada e exemplificada**. 1999. 112 f. **Dissertação** (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, SP, 1999.

CALVET, L-J. Nas origens da Política Linguística. *In*: CALVET, L-J. **As políticas linguísticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007. Cap. I, p. 11-36.

FAUSTO, B. **História do Brasil**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2019.

FRANCO, M. I. S. M.; ALMEIDA, M. E.; ZANON, M. A. de A. T. O porta-voz da NGB. *In*: BASTOS, N. M.; PALMA, D. V. **História entrelaçada 3**: a construção de gramáticas e o ensino de língua portuguesa na segunda metade do século XX. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

GONÇALVES, A. **Métodos e Técnicas de Investigação Social I**. Braga, Universidade do Minho, Instituto de Ciências Sociais, 2004.

GUIMARÃES, E. **Apresentação: Maximiano e um pouco de História**. Relatos nº3. História das ideias linguísticas no Brasil. Disponível em https://www.unicamp.br/iel/hil/publica/relatos_03.html. Acesso em: 5 out. 2020.

HENRIQUES, C. C. **Nomenclatura gramatical brasileira: 50 anos depois**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

JOHNSON, D. C. Ethnography of language policy. **Language policy**, v. 8, n. 2, p. 139-159, maio, 2009. DOI <https://doi.org/10.1007/s10993-009-9136-9>

JOHNSON, E. J. Arbitrating repression: language policy and education in Arizona. **Language and Education**, vol. 26, no. 1, p. 53-76, January, 2012. DOI <https://doi.org/10.1080/09500782.2011.615936>

JOHNSON, D. C.; RICENTO, T. Conceptual and theoretical perspectives in language planning and policy: situating the ethnography of language policy. **International Journal of the Spciology of Language**, n. 219, p. 7-21, 2013. DOI <https://doi.org/10.1515/ijsl-2013-0002>

JOHNSON, D.C.; JOHNSON, E. J. Power and agency in language policy appropriations. **Language Policy**, v. 14, n. 3, p. 221-243, 2015. DOI <https://doi.org/10.1007/s10993-014-9333-z>

KENEDY, E. Rudimentos para uma nova sintaxe na NGB. **Revista do Curso de Letras da UNIABEU**. Nilópolis, v. 1, número 1, jan. - abr. 2010.

KURY, A. G. **Pequena gramática: para a explicação da nova nomenclatura gramatical**. Rio de Janeiro: Livraria Agir Editora, 1959.

LIN, A. M. Y. Researcher positionality. *In*: HULT, F. M.; JOHNSON, D. C. (org.). **Research methods in Language Policy and Planning: a practical guide**. UK: Wiley Blackwell, p. 21-32, 2015. DOI <https://doi.org/10.1002/9781118340349.ch3>

NEVES, M. H. M. O legado grego na terminologia gramatical brasileira. **Alfa: Revista de linguística**. São José Rio Preto, v. 55, n. 2, p. 641-664, dez. 2011. DOI <https://doi.org/10.1590/S1981-57942011000200013>

RAZZINI, M. P. G. **O espelho da nação: a Antologia nacional e o ensino de português e literatura (1838-1971)**. 2000. 442 f. Tese (Doutorado em Teoria Literária) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas, Campinas, 2000.

RETONDAR, H. C. *et al.* Tradição e atualidade: uma tarde na ABL com Evanildo Bechara. *In: CÂMARA, T. M. N. L. et al. (org.). Evanildo Bechara e os bastidores da NGB.* Rio de Janeiro: Dialogarts, 2020.

RICENTO, T. Historical and Theoretical Perspectives in Language Policy and Planning. *Journal of Sociolinguistics*, [S.l.], v. 4, n. 2, p. 196-213, 2000. DOI <https://doi.org/10.1111/1467-9481.00111>

RICENTO, T. K.; HORNEMBERG, N. H. Unpeeling the Onion: Language Planning and Policy and the ELT Professional. *Tesol Quarterly*, vol. 30, n. 3, p. 401-427, out. 1996. DOI <https://doi.org/10.2307/3587691>

SCHWARCZ, L. M.; STARLING, H. M. **Brasil: uma biografia.** São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

SCHWARTZMAN, S. Gustavo Capanema e a Educação Brasileira: uma interpretação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 66, n. 153, maio - ago., p. 265-272, 1985.

SILVA, A. M. M. **A classificação dos verbos e das vozes verbais no português brasileiro: uma proposta de revisão da nomenclatura gramatical brasileira a partir da teoria da regência e ligação.** 2011. 118 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Letras, Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande Sul, Porto Alegre, 2011.

SILVA, F. S. P. **A Nomenclatura Gramatical Brasileira na sala de aula.** 2017. 125 f. Dissertação (Mestrado profissional em Letras). Departamento de Letras Clássicas e Vernáculos, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2017.

SOUSA, S. C. T.; PEREIRA, A. C. V. B.; VILAR, J. H. B. A redação do Enem sob a ótica da Política Linguística: um estudo da competência 5. *Revista Muitas Vozes*. Ponta Grossa, v. 8, n. 2, p. 196-215, 2019. DOI <https://doi.org/10.5212/MuitasVozes.v.8i2.0007>

SOUSA, S. C. T de.; PONTE, A. S.; SOUSA-BERNINI, E. N. B. A área de política e planejamento linguístico no cenário internacional e nacional. *In: SOUSA, S. C. T de.; PONTE, A. S.; SOUSA-BERNINI, E. N. B. (org.) Fotografias da política linguística na pós-graduação no Brasil [recurso eletrônico].* João Pessoa: Editora UFPB, 2019.

VIDAL NETO, J. B. C. **A formação do pensamento linguístico brasileiro: entre a gramática e novas possibilidades de tratamento da língua (1900-1940).** 2020. 326 f. Tese

(Doutorado em Letras). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

VIEIRA, F. E. **A gramática tradicional: história crítica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2018.

Artigo recebido em: 30.06.2021

Artigo aprovado em: 22.09.2021



Gramática da Intercompreensão

Intercomprehension Grammar

*Valdilena RAMMÉ**

RESUMO: O presente artigo pretende refletir sobre a relação entre língua e gramática no âmbito das abordagens plurais, e mais precisamente da didática da intercompreensão. A tese que se defende neste texto sugere que o ensino de gramática através do trabalho com diferentes línguas estrangeiras em paralelo pode proporcionar uma aprendizagem de línguas mais significativa. Ao se analisar exercícios gramaticais em materiais didáticos de intercompreensão, chega-se à conclusão que a didática da intercompreensão permite uma prática pedagógica da gramática mais consciente e contextualizada, que não só valoriza o repertório linguístico do(a) estudante, como também mobiliza seus conhecimentos prévios para apoiar a aprendizagem da(s) nova(s) línguas estrangeiras ou adicionais. Esta breve reflexão é concluída com uma discussão sobre o potencial pedagógico da adoção de uma abordagem plurilíngue para o ensino de línguas estrangeiras. São apresentadas, nesse sentido, algumas reflexões sobre os benefícios e também os desafios que a didática da intercompreensão aporta para o trabalho de professores e professoras de LE.

ABSTRACT: This article intends to discuss the relationship between language and grammar in the context of the plural approaches, and more precisely the intercomprehension didactics. The thesis defended in this text suggests that teaching grammar through the work with different foreign languages in parallel can provide a more meaningful language learning. When analyzing grammatical exercises in intercomprehension teaching materials, we conclude that the intercomprehension didactics allows for a more conscious and contextualized pedagogical practice of grammar, which not only values the student's linguistic repertoire, but also mobilizes their knowledge to support the learning of new or additional foreign languages. This brief reflexive exercise concludes with a discussion of the pedagogical potential of adopting a plurilingual approach to teaching foreign languages. In this sense, some thoughts on the benefits and also the challenges that the didactics of intercomprehension brings to the work of FL teachers are presented.

* Doutora. Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA). ORCID <https://orcid.org/0000-0003-1794-3278>. valdilena.ramme@gmail.com

PALAVRAS-CHAVE:
Intercompreensão. Gramática. Didática.
Línguas Estrangeiras.

KEYWORDS: Intercomprehension.
Grammar. Didactics. Foreign languages.

1 Introdução

Este artigo pretende refletir sobre a relação entre língua e gramática no âmbito da didática da intercompreensão (ESCUDE; JANIN, 2010). A tese que exploramos aqui é que o ensino de gramática através do trabalho com diferentes línguas em paralelo pode proporcionar uma aprendizagem de línguas adicionais/estrangeiras mais significativa. As evidências que apresentamos para tal partem da análise de manuais didáticos de intercompreensão que são usados como material complementar em aulas de português língua adicional.

Para iniciar esta discussão, é preciso esclarecer, portanto, que entendemos didática como a “disciplina cujo objeto é o processo de ensino/aprendizagem da língua-cultura”¹ (PUREN, 1998, p. 272). A didática da intercompreensão é, desse modo, a área de estudos que se debruça sobre os processos de ensino-aprendizagem da prática intercompreensiva, ou seja, da compreensão mútua entre falantes de línguas próximas. De acordo com o projeto EUROM5,

[c]on il termine “intercomprensione” si è soliti designare il fenomeno che ha luogo quando due persone comunicano tra loro con successo parlando ciascuno nella propria lingua. El proceso de comprensión recíproca entre hablantes de lenguas diferentes, si bien espontáneo, puede sin duda acelerarse a través de un recorrido guiado de enseñanza/aprendizaje. La didactique de l’intercompréhension (...) représente (...) une intéressante approche plurilingue à l’apprentissage de la langue, ainsi qu’une pratique didactique pour le développement de la connaissance linguistique. (EUROM5, 2012, página web)

¹ “(...) discipline dont l’objet est le processus d’enseignement/apprentissage de la langue-culture” (PUREN, 1998, p. 272) - Tradução nossa.

Como se pode perceber, optamos por começar este artigo apresentando uma definição para a *didática da intercompreensão* com um texto plurilíngue. De fato, a plataforma do projeto EuRom5 apresenta a definição reproduzida acima² em cinco línguas românicas: catalão, espanhol, francês, italiano e português. Esse projeto, dirigido pela pesquisadora Claire Blanche-Benveniste, se dedica, assim, ao desenvolvimento de material didático dentro da perspectiva da intercompreensão e da integração da aprendizagem de conteúdos e línguas, se inserindo, conseqüentemente, em uma abordagem plural da didática de línguas.

Na citação aqui trasladada, transcrevemos cada sentença retirada do site em uma língua que o(a) leitor(a) quiçá já tenha reconhecido: o italiano, o espanhol e o francês, nesta ordem. Talvez, além disso, já tenha sido possível entender a definição de intercompreensão ali exposta, mesmo que nunca se tenha aprendido ou estudado nenhuma dessas línguas. Isso aconteceu, entre outras razões, porque nossas línguas pertencem a uma mesma família linguística e são tipologicamente próximas³.

Começamos este artigo, assim, com um exercício prático de intercompreensão para propor uma reflexão sobre como a proximidade linguística e a realização de um exercício reflexivo sobre as semelhanças e diferenças formais que as línguas de uma mesma família apresentam pode propiciar uma aprendizagem não só mais eficiente, como também mais consciente e respeitosa da diversidade linguístico-cultural. Por essa razão, também decidimos deixar as citações apresentadas em línguas românicas no original, acompanhadas de sua tradução em notas de rodapé, para que este texto

² Trechos disponíveis no sítio web <https://www.eurom5.com/p/chiamo-pt/intercomprensione>.

³ Chamamos de “família” o grupo de línguas que teve origem em uma língua comum, como é o caso do latim, para o português, o francês, o espanhol, o italiano, o romeno, o catalão etc. Trata-se, neste caso, de uma classificação genética das línguas. Por outro lado, a tipologia linguística se preocupa em classificar as línguas estruturalmente próximas, sejam elas geneticamente aparentadas ou não (Ver CYRINO, 2019, para um panorama). Ambos os campos de estudo são importantes para as pesquisas em intercompreensão.

possa ser na prática um exemplo das possibilidades que a intercompreensão nos brinda.

O presente texto se dedicará, portanto, a levantar algumas questões relativas ao ensino-aprendizagem de gramática na perspectiva da didática do plurilinguismo e das abordagens plurais, e em especial da didática da intercompreensão, a partir da análise dos exercícios gramaticais que manuais de intercompreensão propõem.

Para começar a pensar sobre o papel da gramática na prática intercompreensiva, voltemos à citação inicial. Ao lermos o texto com atenção, nos damos conta que, embora certas palavras não sejam transparentes⁴, ao destacarmos outras palavras que se parecem mais com o português, podemos, simplificadaamente, reconstruir algum sentido.

No quadro abaixo, ilustramos como esse exercício pode levar a uma possível reconstrução do sentido da primeira frase. Na primeira coluna, destacamos os termos transparentes em *itálico*. Na segunda, avançamos uma possível tradução para esses termos e, na terceira, propomos uma “tradução” que se aproxima, de forma imperfeita, do significado da sentença original:

Quadro 1 – Reconstrução de sentidos através da Intercompreensão.

Texto original:	Decifração:	Compreensão:
<p><i>Con il termine “intercomprensione” si è soliti designare il fenomeno che ha luogo quando due persone comunicano tra loro con successo parlando ciascuno nella propria lingua.</i></p>	<p>Com ... termo “intercompreensão” designar .. fenômeno quando duas pessoas comunicando/comunicam com sucesso própria língua.</p>	<p>(Com) o termo intercompreensão designa o fenômeno quando duas pessoas comunicam com sucesso (na) própria língua.</p>

Fonte: elaborado pela autora.

⁴ Palavras transparentes têm seu sentido facilmente depreendido da forma, por ser parecida com alguma forma encontrada na língua materna do(a) leitor(a).

O mesmo acontece com o espanhol, de maneira ainda mais transparente, e com o francês, com as palavras *intéressante... plurilingue à l'apprentissage de la langue... elle valorise toutes ... langues*. É importante ressaltar, porém, que para além da proximidade lexical e do fato de nossas línguas usarem o alfabeto latino na escrita, outras características mais gramaticais e formais parecem ter um papel central na compreensão de línguas irmãs.

Ou seja, é crucial destacar que a intercompreensão entre línguas vizinhas também é possível, porque tais línguas apresentam *semelhanças sintáticas e morfológicas* facilmente contrastáveis (ordem SVO, uso de preposições em oposição a posposições, posição e ordem dos advérbios, rico paradigma flexional — o -s para marcar o plural, por exemplo, ou sufixos como -age vs. -agem — e assim por diante.).

Essa característica faz, portanto, com que sejamos capazes de (re)construir o significado de um texto estrangeiro em uma língua próxima de maneira muito mais facilitada do que seria possível fazer, por exemplo, com o trecho abaixo, em alemão, sem nunca ter tido contato com este idioma:

Der Begriff "Interkomprehension" bezieht sich normalerweise auf das Phänomen, das auftritt, wenn zwei Personen erfolgreich miteinander kommunizieren und jeweils in ihrer eigenen Sprache sprechen.⁵

Desse modo, a didática da intercompreensão propõe que, muito embora essa prática comunicativa milenar tenha uma importância singular, sua didatização apresenta um potencial ainda mais valioso em um contexto de valorização da diversidade linguística e multicultural. Ela está inserida, assim, no âmbito das abordagens plurais, que também incluem a abordagem intercultural, a sensibilização para a diversidade linguística e a didática integrada de línguas.

⁵ Tradução em alemão da citação inicial: “Com o termo “intercompreensão” costuma designar-se o fenômeno que se verifica quando duas pessoas comunicam entre si com sucesso falando cada uma na sua própria língua.”

Candelier (2007), no Quadro de Referência para as Abordagens Plurais de Línguas e Culturas (CARAP), define abordagens plurais como “des approches didactiques qui mettent en œuvre des activités d’enseignement-apprentissage qui impliquent à la fois plusieurs (= plus d’une) variétés linguistiques et culturelles”⁶ (CANDELIER, 2007, p. 7)⁷. É importante destacar, portanto, que, de acordo com o CARAP, essas abordagens didáticas colocam no centro dos processos de ensino-aprendizagem o desenvolvimento de uma competência plurilíngue e pluricultural.

A noção de competência plurilíngue e pluricultural é apresentada já em 2001, no Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas, e pode ser entendida como o “desenvolvimento simultâneo, em graus diferentes, da competência de comunicação em várias línguas e da experiência em culturas diversificadas (...), [para] interagir linguística e culturalmente em diversos contextos linguísticos” (BIZARRO; BRAGA, 2004, p. 60).

As abordagens plurais priorizam, desse modo, práticas didáticas que aspiram à valorização e à mobilização do repertório linguístico que o(a) aprendente traz para a sala de aula, considerando-se que este conhecimento prévio pode mediar e desintrincar seu contato com outras línguas e culturas. Da mesma forma, essas propostas visam à sensibilização dos(as) estudantes para a riqueza e diversidade linguística de seu próprio país ou comunidade, como também da(s) língua(s) com que têm contato.

Acreditamos, assim, que a intercompreensão, para além de uma forma de comunicação multilíngue, é também uma ferramenta didática poderosa, que permite a aproximação com uma língua desconhecida ou pouco conhecida através da prática

⁶ Como já mencionado, tendo em vista que este artigo discute a intercompreensão e a comunicação plurilíngue, optamos por manter todas as citações em línguas românicas no original. Traduções nossas serão oferecidas em notas de rodapé.

⁷ (...) abordagens didáticas que implementam atividades de ensino-aprendizagem que envolvem, ao mesmo tempo, diversas (= mais de uma) variedades linguísticas e culturais (CANDELIER, 2007, p. 7, tradução nossa).

da compreensão mútua plurilíngue. Nesse contexto, torna-se necessário, portanto, ampliar os estudos gramaticais que permitem entender melhor o papel da gramática na prática intercompreensiva e na incorporação da didática da intercompreensão para a aprendizagem de línguas estrangeiras (LE) ou mesmo maternas (LM). Como mencionado anteriormente, a presente pesquisa se concentra no segundo problema e se inicia a partir da análise crítica de materiais de intercompreensão usados em aulas de português língua adicional na Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA).

Conforme ficará mais explícito na seção de metodologia, este trabalho investigativo é realizado em uma universidade brasileira oficialmente bilíngue, ou seja, na qual as línguas de instrução e produção científica são o português e o espanhol. É importante destacar, ademais, que, por ser a UNILA uma instituição bilíngue, há aqui um rico espaço de comunicação multilíngue, que favorece a investigação sobre a intercompreensão, tanto no âmbito dos estudos gramaticais, quanto da perspectiva das abordagens plurais para o ensino-aprendizagem de línguas.

Nesse sentido, é igualmente importante mencionar, porém, que, muito embora nosso contexto multilíngue e multicultural pareça oportunizar práticas plurilíngues, essas não acontecem com a frequência que se esperaria. Diferentes pesquisas que olham para as práticas comunicativas da UNILA desde uma perspectiva linguística se deparam com uma universidade majoritariamente monolíngue, em que o português, língua oficial do Brasil, se impõe (FERREIRA, 2021; RIBEIRO; NUNES, 2020; ERAZO MUÑOZ, 2016).

De fato, a pesquisa de Erazo Muñoz (2016) revela que, no cotidiano universitário, o que se observa na UNILA é uma diglossia que privilegia a língua portuguesa. De acordo a autora, tendo em vista que a universidade não possui uma política linguística explícita, seu rico contexto multilíngue acaba levando a uma assimetria entre a frequência de uso e prestígio que uma e outra língua apresentam.

Tanto os trabalhos de Erazo Muñoz (2016) e Ferreira (2021) expõem que, nesse cenário desigual, é possível constatar o emprego de variadas estratégias comunicativas, que incluem a alternância de códigos, o uso de códigos mistos ou de uma interlíngua, como o portunhol, a prática da intercompreensão (que é relativamente habitual, mas não didatizada) e, às vezes, a incompreensão.

Além disso, como destacam Del Olmo e Erazo Muñoz (2020), a UNILA possui um patrimônio linguístico que vai muito além da dicotomia espanhol e português, pois estudantes, docentes e corpo técnico administrativo têm um repertório rico e diverso de línguas que vão desde as línguas indígenas faladas pelos povos originários, até línguas hegemônicas, como o alemão e o francês. Porém, os mesmos autores observam que

[v]isto desde la perspectiva de la diglosia, todos estos repertorios no encuentran espacios de valorización, puesto que no existen directrices institucionales que permitieran invertir la tendencia y potenciaran estos conocimientos en favor de la construcción de una universidad plurilingüe (DEL OLMO; ERAZO, 2020, p. 125)⁸.

Esses autores também nos recordam que não basta que as línguas em contato sejam próximas genética ou tipologicamente para que a intercompreensão aconteça, sendo também necessária a mobilização de recursos “linguísticos, cognitivos e sociais”, além da “intencionalidade” dos(as) falantes (ESCUDE; JANIN, 2010, p. 40), para que a comunicação seja efetiva.

Nesse sentido, vale recordar que Escudé e Janin (2010, p. 18) igualmente observam que

⁸ Vistos na perspectiva da diglossia, todos esses repertórios não encontram espaços de valorização, uma vez que não existem diretrizes institucionais que permitissem reverter a tendência e potencializar esses conhecimentos em prol da construção de uma universidade multilíngue.

[à] défaut, un contact des langues non reconnu et non didactisé serait capable d'engendrer au mieux de la diglossie, une hybridation langagière non maîtrisée, au pire des conflits, l'impossibilité d'une intégration harmonieuse en un espace de plusieurs plaques langagières⁹ (ESCUDEÉ ; JANIN, 2010, p. 18).

Logo, considerando-se tal possibilidade, os autores sugerem, que “une des priorités fondamentales de l'enseignement des langues va bien évidemment devenir la normalisation et la didactisation du contact des langues¹⁰” (ESCUDEÉ; JANIN, 2010, p. 18). Nesse sentido, a presente pesquisa propõe que, para se pensar em uma didática do contato entre línguas tão próximas como o português e o espanhol, por exemplo, faz-se necessário estudar a gramática desse contato, seja observando as práticas espontâneas de intercompreensão, como se observa na UNILA, seja analisando as práticas gramaticais comparativas propostas nos materiais didáticos de intercompreensão.

Entendemos, além disso, que, quando integrada ao ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras (LE), a didática da intercompreensão favorece a consciência gramatical e o ensino de gramática de uma forma relevante e significativa. Del Olmo e Erazo Muñoz aludem, nesse sentido, a uma “consciência plurilíngue” que é beneficiada pela prática da intercompreensão:

(...) la práctica de la intercomprensión despierta en los propios hablantes una conciencia plurilingüe, una experiencia de comunicación integradora de las diferencias y las particularidades de esas culturas en contacto (DEL OLMO; ERAZO, 2020, p. 128)¹¹.

⁹ Caso contrário, o contato linguístico não reconhecido e não didatizado seria capaz de gerar, na melhor das hipóteses, diglossia, uma hibridização linguística descontrolada, e na pior das hipóteses, a impossibilidade de integração harmoniosa em um espaço de várias placas de linguagem.

¹⁰ (...) uma das prioridades fundamentais do ensino de línguas se tornará obviamente a padronização e didatização do contato linguístico.

¹¹ (...) a prática da intercompreensão desperta nos próprios falantes uma consciência multilíngue, uma experiência de comunicação integrativa das diferenças e particularidades das culturas em contato.

Tendo em vista que a intercompreensão tem o potencial, portanto, de enriquecer e facilitar a comunicação, e conseqüentemente, a aprendizagem de conteúdos e línguas, evidenciando sua conexão direta com o ensino bilíngüe (GAJO, 2006), como é o caso da UNILA, consideramos imperativa a necessidade de ampliar o campo de pesquisas empíricas que visem elucidar questões didáticas e formais de seus processos. Este artigo tem a intenção, portanto, de apresentar os resultados iniciais de uma pesquisa que busca entender como o ensino de gramática aliado à didática da intercompreensão pode favorecer o ensino-aprendizagem de LE e a comunicação em outras línguas.

Para alcançarmos esse objetivo, o texto está organizado da seguinte forma. Na seção 2, repassamos o referencial teórico desta pesquisa, incluindo uma discussão sobre as abordagens plurais, que incluem a didática da intercompreensão, e sobre a concepção de gramática que embasa nosso trabalho pedagógico. Na seção 3, expomos a metodologia da presente pesquisa. Na seção 4, então, analisamos exercícios gramaticais de materiais didáticos de intercompreensão para refletir sobre como o ensino-aprendizagem da gramática de uma LE pode ser facilitada e potencializada pela prática plurilíngüe. Por fim, concluímos este artigo com algumas considerações acerca dos desafios e benefícios que a pesquisa sobre a gramática da intercompreensão apresenta.

2 Pressupostos teóricos

Segundo Del Barrio (2020), a comunicação multilíngüe pode se materializar de diferentes formas. Entre elas, os dois contextos abaixo podem ser encontrados na universidade em que realizamos este estudo de caso:

- i. falantes compartilham uma língua e lançam mão de estratégias como alternância de códigos, mistura de códigos ou uso de uma interlíngua como oportunhol;

ii. falantes não compartilham uma língua, mas suas distintas línguas pertencem a uma mesma família linguística.

No primeiro caso, temos uma situação que pode ser definida como uma prática de translíngua, no segundo, uma prática de intercompreensão. Outra forma de olhar para esta realidade é apresentada por Escudé e Janin (2010, pg. 28). Segundo esses autores,

[s]i deux locuteurs ont une langue différente, les solutions d'échange sont au nombre de quatre: 1) l'absence d'échange, l'incompréhension; 2) l'un des locuteurs emploie la langue de l'autre; 3) les locuteurs utilisent une langue tierce pour communiquer; 4) l'intercompréhension, chacun recourant à sa langue et comprenant celle de l'autre (ESCUDE; JANIN, 2010)¹².

Contudo, apesar de os cenários 2) e 3) serem bastante frequentes, os autores consideram que somente a intercompreensão reconhece e valoriza a diversidade linguística, permitindo que o jogo de poder entre as línguas se equilibre. Isso acontece, pois no diálogo intercompreensivo, o que se têm em vista são as semelhanças formais observáveis na realidade linguística das línguas e não a hierarquia política por trás de seu prestígio (ou desprestígio) (ESCUDE; JANIN, 2010).

Além disso, é importante ressaltar, como já mencionado, que a didática da intercompreensão coloca no centro do processo de aprendizagem o repertório linguístico que o(a) estudante traz consigo, focalizando seu valor na construção dos significados da língua estrangeira. A língua materna (e também as outras línguas) que o(a) aprendente fala não é vista, assim, como uma ameaça à aprendizagem da LE, mas como uma ferramenta. Gajo (2006, p. 1) define, assim, que “l'intercompréhension est

¹² Se dois falantes têm línguas diferentes, as soluções de troca são quatro: 1) impossibilidade de troca, incompreensão; 2) um falante usa a língua do outro; 3) os falantes usam uma terceira língua para se comunicar; 4) intercompreensão, cada um usando sua própria língua e entendendo a do outro.

d'abord au service de tâches communicatives et/ou sociales à réaliser avec des moyens déjà disponibles”.

Nesse sentido, é preciso dar ênfase à proposta de Escudé e Janin (2010, p. 20) de que

(...) l'intercompréhension s'inscrit dans une option éducative plus large, celle de l'éducation au plurilinguisme constituée, selon la définition qu'en donne le Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe, de “l'ensemble des enseignements, non nécessairement limités à ceux des langues, destinés à faire prendre conscience à chacun de son répertoire de langues, de le valoriser, de l'étendre par l'enseignement de langues non ou peu connues, de sensibiliser à la valeur sociale et culturelle de la diversité des langues, afin d'amener à la bienveillance linguistique et de développer la compétence interculturelle” (ESCUDE; JANIN, 2010, p. 20)¹³.

Gajo (2006, p. 63) explica, assim, que “la didáctica del plurilingüismo, en el sentido amplio, recubre principalmente metodologías referentes a los enfoques comparativos (didácticas de las lenguas vecinas, didácticas integradas, algunos aspectos del despertar de las lenguas) y la enseñanza bi/plurilingüe”. Logo, é possível concluir que uma instituição que pretende implementar um ensino bilíngue tem o dever de articular uma proposta pedagógica que seja condizente com a riqueza de um contexto diverso e multilíngue.

Sobre esse tópico, Escudé e Janin (2010, p. 77), observam ainda que

[d]e même que la construction d'un vrai bilinguisme n'est pas la construction de deux monolinguisms étanches, l'intercompréhension

¹³ (...) a intercompreensão faz parte de uma opção educativa mais ampla, a da educação para o plurilinguismo, que, segundo a definição dada no Guia para o desenvolvimento das políticas de educação de línguas na Europa, é definida como “todos os tipos de ensino, não necessariamente limitados ao ensino de línguas, que pretendem fazer com que todos tenham consciência de seu repertório linguístico, valorizem-no, ampliem-no através do ensino de línguas não conhecidas ou pouco conhecidas, sensibilizando para o valor social e cultural da diversidade das línguas, de forma a fomentar a benevolência linguística e desenvolver a competência intercultural.

force l'objectivation des rapports de langues entre elles: ponts, comparaisons, transferts, retours vers la langue source, essais par diverses langues cibles.¹⁴

É igualmente importante enfatizar, portanto, que, de acordo com Escudé e Janin (2010, p. 43.44), dois aspectos são fundamentais para a didática da intercompreensão: por um lado, a atenção ao contexto comunicativo; por outro, a *atenção à forma*, que, segundo os autores, é “l'entrée la plus spécifique à l'intercompréhension. La forme informe, au sens où elle donne une information”¹⁵ (ESCUDE; JANIN, 2010, p. 43).

Em outras palavras, o estudo da forma, ou da gramática, é um aspecto fundamental da didática da intercompreensão. Esse estudo pode, além disso, ser um fator determinante para se compreender as estratégias comunicativas empregadas quando os(as) falantes estão realizando interações multilíngues. Através da reflexão sobre as proximidades e diferenças morfológicas, semânticas e sintáticas entre as línguas românicas, portanto, poderemos quiçá entender como um(a) falante constrói por si só a arquitetura de uma nova língua (ESCUDE; JANIN, 2010, p. 45). Exercício este que o(a) ajuda, por sua vez, a compreendê-la e eventualmente se comunicar através dela.

Note-se que, nessa perspectiva, o estudo sobre a gramática da intercompreensão também pode contribuir para a pesquisa em linguística aplicada que se dedica ao ensino-aprendizagem de português e espanhol como línguas estrangeiras, tendo em vista que, ao iluminar os aspectos gramaticais do contato entre línguas próximas, seria possível entrever que aspectos das gramáticas dessas línguas têm maior relevância para a compreensão da outra língua e para seu eventual uso.

¹⁴ Da mesma forma que a construção de um verdadeiro bilinguismo não é a construção de dois monolinguismos estanques, a intercompreensão força a objetivação das relações das línguas entre elas: pontes, comparações, transferências, retornos à língua de origem, ensaios através de várias línguas-alvo.

¹⁵ (...) a entrada mais específica para a intercompreensão. A forma informa, no sentido em que passa uma informação.

Nesse contexto, é importante ainda mencionar que são raros os estudos¹⁶ que se dedicam a investigar aspectos da gramática da intercompreensão em línguas românicas (ICLR) que incluam o português brasileiro. Balotin (2020), ao refletir sobre o ensino do *passé composé* (do francês) a estudantes que falam espanhol, inglês e/ou português conclui que as estratégias e ferramentas oferecidas pela didática da intercompreensão (ESCUDE; JANIN, 2010) permanecem amplamente ausentes de materiais didáticos e das práticas de professores de francês como língua estrangeira (FLE).

Balotin (2020) destaca, ainda, como seria proveitosa a instrumentalização de ferramentas da intercompreensão para o ensino de FLE, incluindo a mobilização do repertório linguístico dos(as) estudantes, assim como uma visão de língua estrangeira que a localizasse sobre um *continuum* linguístico e não categoricamente separada das línguas que o(a) aprendente já conhece. A título de exemplo, vale destacar a observação deste pesquisador em relação à importância dos advérbios de tempo para a compreensão e aprendizagem do *passé composé*. Isto é, a mobilização de uma prática contrastiva que facilite e aproxime a compreensão desses termos em diferentes línguas (*ayer, hier, yesterday* vs. ontem) poderia facilitar o reconhecimento do tempo do discurso e, conseqüentemente, a compreensão e uso de forma mais proficiente das diferentes estruturas que expressam o passado nas LE do(a) estudante.

Para compreender a ausência de estudos que se dedicam explicitamente sobre uma reflexão gramatical no âmbito dos estudos sobre didática da intercompreensão é preciso resgatar a imagem negativa à qual o ensino de gramática foi associado nas abordagens de ensino-aprendizagem de línguas, tanto maternas, quanto estrangeiras, nas últimas décadas.

¹⁶ A dissertação de Felipe Balotin (2020) é o único trabalho de pesquisa publicado no Brasil de que temos conhecimento.

Ao proporem um ensino centrado na língua em uso e nos gêneros discursivos, a Abordagem Comunicativa e propostas posteriores recomendaram que o ensino explícito de gramática deveria dar lugar a um ensino de gramática contextualizado e balizado pelas necessidades discursivas e textuais. Muitas vezes, porém, essa postura faz com que os(as) professores de LE se furtem ao trabalho de reflexão sobre a relação entre forma e sentido, deixando para a intuição dos(as) aprendizes o exercício de sistematizar os conhecimentos sobre a estrutura da língua aprendida.

Além disso, há a lacuna que a formação de professores de línguas deixa ao ignorar o ensino explícito de noções gramaticais e práticas de linguística descritiva na graduação, ensino este que permitiria o domínio de conceitos e de uma metalinguagem necessária para o aprofundamento de seus estudos ao longo e após sua formação inicial. Essa brecha, conseqüentemente, leva a dois cenários recorrentes: de um lado, vemos professores(as) de LE que ignoram completamente o trabalho sobre questões gramaticais, mesmo que elas sejam importantes para o uso da língua (como vimos no exemplo dos advérbios acima); do outro lado, sem ter uma formação linguística reflexiva, encontramos professores(as) que recorrem ao ensino tradicional de gramática, reproduzindo práticas estruturalistas e descontextualizadas, que Franchi (1991, p. 15) define como “repetição inconsciente de fórmulas com que suas intuições se escolarizaram (no pior sentido de "escolarização")”.

Nesse sentido, consideramos de suma importância resgatar a discussão de Franchi (1991, 2006) sobre o ensino de gramática. Há mais de três décadas, este autor já observava que

[t]em sido um lugar comum entre professores, educadores e mesmo estudiosos da linguagem uma atitude negativa em relação à gramática. Há razões para isso. Entre elas: a crítica correta à insuficiência das noções e procedimentos da gramática tradicional; a inadequação dos métodos de "ensino" da gramática; o fato de que essa gramática não é relacionada a um melhor entendimento dos processos de produção e compreensão de textos; o esquecimento da oralidade; o normativismo

renitente, etc. Essa crítica, porém, por mais perspicaz e correta que seja, não é acompanhada de uma reflexão amadurecida e bem informada: nem basta para instruir a substituição dos quadros teóricos que serviram à tradição gramatical, nem permite elaborar uma nova mediação entre a teoria linguística e a prática pedagógica. Não se renova, assim, a concepção de gramática. A consequência não pode deixar de ser ou a rejeição do estudo gramatical ou a incoerência de uma prática "envergonhada" dos mesmos exercícios antigos sob outras capas (FRANCHI, 1991, p. 7).

Resguardadas as especificidades do ensino de língua materna, Franchi (1991, 2006) defende, portanto, que a inclusão, nas práticas pedagógicas, de uma reflexão gramatical crítica sobre a estrutura e os diferentes usos languageiros seria fundamental para a boa construção de textos e discursos. Contudo, esse "exercício gramatical" precisa ser mais que consciente, precisa ser crítico e criativo. Isto é, mais do que reproduzir normas prescritivas (e muitas vezes contraintuitivas) encontradas nas gramáticas normativas das línguas, é necessário refletir sobre "por que e como as expressões das línguas naturais significam aquilo que significam?" (FRANCHI, 1991, p. 15).

A resposta a essa questão se encontra, assim, na prática linguística contextualizada e significativa que a aprendizagem intercompreensiva plurilíngue proporciona. Nesse sentido, é relevante ainda mencionar que, seguindo Franchi, compreendemos que o exercício gramatical em classes de LE deva ser um atividade linguística e epilinguística (mas não metalinguística). Ou seja, aos(as) estudantes não interessaria conhecer os nomes das categorias linguísticas, nem memorizar regras confusas sobre os adjuntos adverbiais serem termos acessórios da oração, por exemplo. Nas palavras de Franchi, nas aulas de línguas, "não se dão nomes aos bois nem aos boiadeiros".

Para os(as) aprendizes, o trabalho gramatical relevante está, portanto, na atividade linguística — ou o "exercício pleno, circunstanciado, intencionado e com intenções significativas da própria linguagem" (FRANCHI, 1991, p. 35) — e na

atividade epilinguística¹⁷ — a “prática que opera sobre a própria linguagem, compara as expressões, transforma-as, experimenta novos modos de construção canônicos ou não, brinca com a linguagem, investe as formas linguísticas de novas significações” (FRANCHI, 1991, p. 36).

Note-se, conseqüentemente, que não esperamos que o(a) professor(a) de LE realize um trabalho de linguista ou gramático com seus(suas) estudantes, propondo detalhadas descrições sobre as estruturas das línguas naturais. O que é crucial para um trabalho linguístico e epilinguístico adequado, no entanto, é que o(a) docente de LE, ele(a) sim, tenha experiência na prática metalinguística para melhor se preparar. Ou seja, é preciso ter domínio da metalinguagem, que inclui a nomenclatura gramatical, para poder estudar diferentes gramáticas e se preparar de forma qualificada para o trabalho reflexivo crítico com seus(suas) estudantes. Como Franchi (1991, p. 37, adaptações nossas) ressalta, “[o(a)] professor[(a)], sim, deve ter sempre em mente a sistematização que lhe permite orientar e multiplicar essas atividades [linguística e epilinguística]”.

Ao aproximar essa reflexão da proposta didática da intercompreensão, entendemos que os numerosos subsídios gramaticais que garantem a comunicação e um trabalho significativo sobre os sentidos das LE, sejam eles fonológicos, morfológicos, semânticos ou sintáticos, são

(...) pouco aproveitados porque há a tendência para considerar a proximidade linguística mais como um problema do que como um recurso. Frequentemente ainda hoje prevalece a ideia de que é preciso esquecer a própria L1 (língua materna) para dar lugar à L2 (segunda língua), e que a influência da L1 é sobretudo uma fonte de erros. Esta

¹⁷ “Atividade epilinguística” é um termo usado por Franchi e outros autores na área do ensino de português língua materna, para qualificar a reflexão que é realizada sobre um texto (oral ou escrito) de maneira a conduzir os(as) estudantes a refletirem sobre a relação sistemática entre a forma da língua e os diferentes sentidos que essas formas podem veicular, sem, para isso, lançar mão de uma reflexão metalinguística. É uma atividade fortemente ancorada na reescrita e na discussão coletiva e crítica desta reescrita.

herança leva-nos a falar dos “falsos amigos” e a ignorar os “verdadeiros amigos”, isto é, todos os casos em que a transparência entre as línguas é evidente. Um dos principais objetivos da didática da intercompreensão é precisamente aquele de fazer aparecer em toda a sua evidência a proximidade e portanto a semelhança entre as línguas, de modo a aumentar as capacidades de compreensão (EUROM5, 2012, página web).

Por fim, é importante ainda mencionar que a didática da intercompreensão se orienta pela noção de uma aprendizagem (ou competência) parcial¹⁸ (BLANCHE-BENVENISTE, 2008, p. 34, *apud* ESCUDÉ; JANIN, 2010, p. 48). Isso significa que a prática didática não se comprometerá com a integração das competências comunicativas, como acontece em outras abordagens, ou com um trabalho voltado explicitamente à produção dos estudantes. Por outro lado, essa prática parcial, em geral centrada na compreensão de textos escritos, será “très activement approfondie” (ESCUDÉ; JANIN, 2010, p. 50).

Assim, tanto Escudé e Janin (2010, p. 51-52), quanto Souza (2013), reportam que o trabalho parcial sobre a competência da *compreensão* escrita (ou oral), acaba levando os(as) estudantes ao desenvolvimento paralelo, embora desigual, das outras competências comunicativas. Souza (2013), para ilustrar, relata como a prática plurilíngue sobre textos multilíngues levou seus(suas) estudantes de Ensino Médio a um melhor aproveitamento na compreensão e escrita de redações em língua materna.

Isso acontece, porque,

[d]o ponto de vista das competências gerais, a intercompreensão recorre à transversalidade das aprendizagens e aos conhecimentos já presentes. O aproveitamento da proximidade linguística por um lado, e o objetivo de uma competência parcial por outro, permitem delinear

¹⁸ Tendo em vista que as competências comunicativas (falar, ler, ouvir e escrever) são, em geral, trabalhadas de forma integrada nas Abordagens Comunicativa e Intercultural, Blanche-Benveniste propõe a noção de “competência parcial” para designar o processo de ensino-aprendizagem que se concentra em uma ou outra competência, como a compreensão oral e escrita (ler e ouvir), no caso da intercompreensão.

uma perspectiva transversal (...). O estudo paralelo de várias línguas, mesmo se não aprofundado, leva a um enriquecimento linguístico, cognitivo, cultural e humano extremamente estimulante, como demonstra o EuRom5. (EUROM5, 2012, página web).

A partir deste referencial teórico, refletiremos, na seção 4., sobre algumas propostas didáticas que trabalham a gramática em uma abordagem plurilíngue, ou seja, aliada à didática da intercompreensão. Antes, porém, apresentamos brevemente a metodologia que orienta a presente pesquisa.

3 Metodologia

Tendo em vista a necessidade de uma investigação empírica voltada para a observação dos processos práticos de ensino-aprendizagem em contextos multilíngues, a metodologia que embasa o presente trabalho é a pesquisa-ação (TRIPP, 2005), aliada à linguística descritiva (PERINI, 2006, 2008) para a análise dos exercícios que trabalham aspectos gramaticais nos materiais didáticos de intercompreensão.

Esta pesquisa-ação é realizada, desse modo, a partir das disciplinas de Português Língua Adicional (PLA) e Intercompreensão ministradas no Ciclo Comum de Estudos e no curso de Letras - Espanhol e Português como Línguas Estrangeiras da UNILA. Nas disciplinas de PLA, em especial, os materiais e atividades de intercompreensão são usados para potencializar os processos de aprendizagem da língua adicional/estrangeira.

A metodologia da pesquisa-ação é conveniente, porque nos permite organizar o trabalho investigativo para que, após uma etapa inicial de reflexão teórico-crítica, e uma segunda etapa de descrição e análise, que, por sua vez, produz dados para alimentar a reflexão teórica da etapa seguinte, cheguemos a uma terceira etapa de (re)avaliação das práticas didáticas implementadas em nossas aulas. Logo, esse trabalho alimenta igualmente nossa prática pedagógica inserida na perspectiva das abordagens plurais e da didática da intercompreensão.

A primeira etapa da pesquisa, portanto, foi realizada a partir de profunda leitura e discussão das mais importantes e mais recentes publicações da área da didática do plurilinguismo e da intercompreensão, assim como da linguística descritiva de viés tipológico. A segunda etapa, então, foi executada através da seleção e avaliação de exercícios gramaticais em diferentes materiais de intercompreensão.

A avaliação desses materiais, ainda na segunda etapa, é norteada por uma análise descritiva dos fenômenos linguísticos enfocados pelos exercícios, guiada pelos princípios e métodos da linguística descritiva (PERINI, 2006; 2008) e da tipologia linguística. Neste artigo, apresentamos brevemente os resultados do trabalho da segunda etapa que, por sua vez, servirão de base para a reflexão sobre propostas didáticas que possam ser implementadas na nossa universidade. Teoricamente, essas propostas serão orientadas pelos princípios das abordagens plurais, como a didática da intercompreensão e do plurilinguismo acima apresentada.

Tendo em vista nosso referencial teórico e a metodologia de pesquisa até aqui apresentados, passaremos para a apresentação da análise dos exercícios gramaticais encontrados nos materiais didáticos de intercompreensão e sua problematização.

4 Resultados

Nesta seção, apresentaremos, de forma sintetizada, as análises sobre alguns exercícios gramaticais encontrados nos manuais *EuRom5* (BONVINO *et al.*, 2012) e *Interlat* (CHÁVEZ, FARIAS, 2007). Embora existam muitos materiais e plataformas de ICLR que proponham exercícios didáticos de intercompreensão, optou-se por apresentar esses dois manuais por serem representativos de uma proposta europeia e uma proposta latino-americana, respectivamente, além de serem usados nas disciplinas de Português Língua Adicional e Intercompreensão ministradas na UNILA.

Tanto o *Interlat*, como o *EuRom5* são materiais didáticos específicos para cursos de intercompreensão. Ou seja, esses manuais não apresentam propostas didáticas para o ensino-aprendizagem de uma língua específica, mas focam no desenvolvimento da competência de compreensão escrita de diferentes línguas românicas aprendidas em paralelo. Nas disciplinas de PLA, os exercícios presentes nesses livros funcionam como material complementar às aulas tradicionais de língua adicional/estrangeira. É sobre o uso desses exercícios como facilitadores do ensino de gramática em aulas de língua adicional/estrangeira que discutiremos a seguir.

4.1 A gramática no *EuRom5*

O manual *EuRom5* (BONVINO *et al.*, 2012) apresenta atividades de leitura para 20 textos em cada uma destas cinco línguas: catalão, espanhol, francês, italiano e português. O manual também conta com uma seção de gramática que propõe “uma análise [não] exaustiva dos conteúdos de comparação, [sem o objetivo] de “ensinar” a gramática das várias línguas. Pretende-se somente facilitar a tarefa do leitor exclusivamente onde as línguas fizeram escolhas tão diversas que tornavam particularmente difícil a compreensão” (EUROM5, 2012, página web).

Figura 1 – Exemplo do manual *EuRom5*.

12 « Les ‘mamans’ masculines potentielles
 13 doivent remplir les conditions suivantes :
 14 désirer ardemment un enfant possédant |
 15 ses propres gènes et traits héréditaires ;
 16 verser 20 000 yuans (2 427 euros)
 17 en frais chirurgicaux, être d’un
 18 tempérament courageux et avoir une |
 19 confiance totale en la science », précise
 20 China Today.

FR <V_{ant}> ↔ { CA <que + V>
 ES <que + V>
 IT <che + V>
 PT <que + V>

courageux ?

	CA	ES	FR	IT	PT
15	trets	rasgos	traits	tratti	traços
16	pagar	pagar	verser	versare	pagar
17	despeses	gastos	frais	spese	despesas
18	valent	valiente	courageux	coraggioso	corajoso

Fonte: reprodução parcial do manual *EuRom* (p. 11) disponível online.

Os exercícios de “gramática da leitura” se baseiam, assim, na confrontação das diferentes formas que as línguas românicas acabaram usando para veicular sentidos próximos. É, então, no contraste e na reflexão sobre essa relação entre forma e sentido que o manual explora o acesso plurilíngue à compreensão dos textos.

Os exercícios e as “ajudas gramaticais” que acompanham os textos enfocam, desse modo, aspectos gramaticais os mais variados. Encontramos desde exercícios que trabalham contrastivamente, sempre a partir de um texto base em uma das cinco línguas, a relação entre artigos e possessivos, com em (1)¹⁹:

- (1) CA les seves
 ES sus
 FR ses
 IT le sue
 PT as suas

Até a ordem canônica de línguas SVO, como o português, em comparação com línguas como o italiano e o espanhol, que possuem uma sintaxe mais livre:

- (2) ... um protótipo (...) sobreviveu ao túnel de vento de papel hispersónico
 S V O
- (3) ... riferisce oggi l'agenzia di stampa svizzera 'Ats'
 V (Adv) S

Passando por estratégias de relativização/subordinação que destacam uma diferença estratégica entre o francês e as outras quatro línguas românicas:

¹⁹ Exercícios reproduzidos do material EuRom5.

(4) ... désirer ardemment un enfant possédant ses propres gènes (...)

FR <V_{ant}>

CA <que + V>

ES <que + V>

IT <che + V>

PT <que + V>

Note-se que, embora não lancem mão de uma terminologia gramatical como “relativização” ou “subordinação”, ainda assim, no trabalho contrastivo, fica claro para o(a) aprendiz que as línguas podem usar formas diferentes para exprimir um mesmo sentido. Esse exercício pode ajudá-lo(a), por sua vez, a desenvolver a habilidade de buscar os sentidos no contexto discursivo, associando-os a novas formas e permitindo a construção de sua “gramática pessoal” da língua em questão, o que também mudará sua postura em relação à leitura.

Uma das consequências mais notáveis desse tipo de exercício, que observamos em aulas de ICLR integradas ao ensino de português língua adicional, é que os(as) estudantes deixam de encarar a leitura de um texto em LE como um exercício de tradução palavra por palavra, o que muitas vezes atravancava essa tarefa. Alternativamente, eles(elas) passam a realizar leituras mais globais e a apreender sentidos das novas formas encontradas, apoiando-se também em seus conhecimentos prévios.

4.2 A gramática no *Interlat*

No manual *Interlat*, encontramos 45 textos, 15 em cada uma das três línguas a seguir: português, espanhol e francês. Os textos, por sua vez, vêm acompanhados de “pistas para a compreensão”, isto é, tabelas contrastivas que sempre trabalham sobre os três idiomas ao mesmo tempo. Esses quadros, por sua vez, estão organizados segundo o domínio linguístico que se pretende explorar: léxico, morfologia, sintaxe (e, às vezes, enciclopédia: nomes próprios, conceitos idiossincráticos, pontos culturais

etc.). Como no manual *EuRom5*, pretende-se, com as sistematizações propostas, destacar as principais diferenças encontradas entre os três idiomas.

A título de exemplo, reproduzimos abaixo os quadros comparativos que aparecem na sequência de um texto em português (CHÁVEZ; FARIAS, 2007, p. 59-60):

Figura 2 – Quadro contrastivo “Léxico”.

Pistas para a compreensão - Pistas para la comprensión - Repères pour la compréhension

Léxico - Léxico - Lexique			
	P	E	F
1	fonte	fuelle	source
2	não chega	no llega	n'arrive pas
3	novidade	novedad	nouveauté
3	agora	ahora	à présent
7	torná-la	convertirla	la transformer
7	sobremesa	postre	dessert
9	uso	consumo	consommation
10	fortalecer	fortalecer	affermir

Fonte: reprodução parcial do manual *Interlat* (p. 59).

Figura 3 – Quadro contrastivo “Morfologia”.

Morfologia - Morfología - Morphologie			
3	Conet. advers. mas	Conect. advers. pero	Conect. d' opp. / restr. mais
3-8-10	Contraç. da	Contrac. / prep. + art. de la	Contract. / prép. + art. de la
13	do	del	du
15-16	dos - das	de los - de las	des
6	Indef. de coisa vários	Indef. de cosa varios	Indéf. de chose plusieurs

Fonte: reprodução parcial do manual *Interlat* (p. 59).

Figura 4 – Quadro contrastivo “Sintaxe”.

S		Sintaxe - Sintaxis - Syntaxe			
1-3	Que a gelatina em pó é uma fonte rica em colágeno	não chega a ser	uma novidade.		
	S	V	O		
12-15	(Alem disso) a substância extraída do colágeno bovino e rica em proteínas (também)				
	S				
	funcionaria	na manutenção dos ossos			
	V	C			
33-34	(Segundo Farfan)	a gelatina	não tem	a mesma indicação	para as crianças.
	S	V	O	C	

Fonte: reprodução parcial do manual *Interlat* (p. 60).

O exercício contrastivo é seguido, então, de testes de compreensão do texto. Essas atividades são redigidas, por sua vez, nas outras duas línguas, i.e., se estamos trabalhando com um texto em português, os exercícios de compreensão são apresentados em espanhol e em francês, e assim por diante. Nessa seção, são apresentadas atividades de verdadeiro e falso, de múltipla escolha e outros exercícios variados que propõem uma reflexão sobre a relação forma e sentido, como podemos ver abaixo:

Figura 5 – Exercício de compreensão.

III.- As seguintes palavras têm o mesmo significado dentro do texto? Marque Sim ou Não conforme corresponda

a.- <i>desecharon</i> (3) e <i>descartaron</i> (18)	c.- <i>expertos</i> (7) e <i>científicos</i> (2)
b.- <i>anormal</i> (17) e <i>inusuales</i> (8)	d.- <i>geológico</i> (22) e <i>geométrico</i> (24)

Fonte: reprodução parcial do manual *Interlat* (p. 134).

Como é possível notar, o exercício acima também permite explorar a diversidade linguística que é própria das línguas naturais. Uma pergunta que se pode levantar é: seriam as palavras “*expertos*”/“*científicos*” sinônimas? O termo “*científico*” poderia ser usado como substantivo no português, ou seria somente um adjetivo? Em que contextos cada uma dessas palavras poderia ser usada? Em nossa prática,

percebemos que, ao refletirem sobre os diferentes contextos de uso dessas formas, os(as) estudantes terminam por sistematizar questões gramaticais de maneira mais concreta e significativa.

Ainda considerando o exemplo apresentado acima, podemos explorar as aproximações e distanciamentos das diferentes línguas que compõem o repertório dos(as) discentes ao observar as diferentes estratégias de contração de preposições e artigos que as línguas empregam. A partir de nossa experiência, podemos afirmar que, ao perceber essa variação, o(a) aprendente sistematiza de forma mais consciente e clara os usos das contrações das preposições em português, o que, conseqüentemente, reflete na sua produção oral e escrita.

Esses exercícios contrastivos e debates oferecem, além disso, oportunidades de se trabalhar a reescrita de textos e a reflexão sobre os distintos sentidos que as diferentes formas de uma língua podem veicular. Desse modo, os estudos gramaticais no âmbito da didática da intercompreensão possibilitam um exercício consciente e contextualizado sobre a gramática, em que o repertório linguístico do(a) estudante não só é valorizado, como é mobilizado para apoiar a aprendizagem da(s) nova(s) LE.

Esperamos que esta breve reflexão tenha convencido o(a) leitor(a) do potencial pedagógico da adoção de uma abordagem plurilíngue para o ensino de línguas estrangeiras. Concluiremos este artigo tecendo algumas reflexões sobre os benefícios e também os desafios que a didática da intercompreensão aporta para nosso trabalho como professores e professoras de LE.

5 Considerações finais

Em um contexto de globalização do conhecimento, a universidade possui um papel cardeal, tanto na discussão e pesquisa sobre o plurilinguismo, como na promoção da aprendizagem de línguas em uma perspectiva diversa e inclusiva. Sua missão pode, assim, incluir a produção de subsídios para a mediação da integração

regional e do contato entre línguas e culturas. Sendo a UNILA uma universidade oficialmente bilíngue, devido ao reconhecimento do espanhol e do português como línguas de comunicação institucional (sem considerar o multilinguismo observado no seu cotidiano), e sendo ambos os idiomas parte da mesma família linguística, este ambiente se apresenta como um terreno fértil para o desenvolvimento de pesquisas e para a implementação de práticas pedagógicas plurilíngues em contexto acadêmico, assim como para a investigação e descrição dos fenômenos linguísticos que permitem a ICLR.

Por esse motivo, as particularidades da UNILA, assim como os elementos que ela compartilha com as outras universidades latino-americanas, nos abrem um caminho de trânsito de saberes e experiências em torno do plurilinguismo que pode fortalecer as redes de trabalho e pesquisa no continente. Ademais, ao lançar luz sobre a prática da intercompreensão e da comunicação multilíngue, almejamos que nossas eventuais descobertas possam auxiliar futuros(as) gestores na elaboração e execução de políticas linguísticas para a universidade que valorizem nossa diversidade linguística, passando pelo fortalecimento do bilinguismo institucional, através de práticas didáticas integradas e abordagens plurais (GAJO, 2006).

Como já mencionado, dentro do enfoque plurilíngue, a didática e o exercício da intercompreensão permitem levar a cabo uma prática comunicativa multilíngue já presente na sociedade em geral, e em especial nesta fronteira, além de proporcionar elementos metodológicos que abrem a possibilidade da aprendizagem paralela de várias línguas de uma mesma família (MAREP, 2007, p. 5).

Apesar dessa imagem promissora, porém, a didática da intercompreensão ainda encontra relativa resistência nos(as) profissionais da área de ensino-aprendizagem de LE em nosso país. Dentre desafios que encontramos, é possível destacar a desconfiança dos(as) docentes em relação a um trabalho em LE que se

distancie do monolinguismo. Existe ainda a crença muito forte de que a classe de língua estrangeira deve ser um espaço exclusivo de prática da língua alvo.

Além disso, outro desafio que se impõe é a resistência que parte dos(as) docentes apresenta quando se menciona o trabalho explícito sobre gramática nas aulas de LE. Como já mencionado, porém, acreditamos que este trabalho não precisa ser realizado a partir de uma abordagem tradicional e prescritivista. Ao contrário, esperamos que este artigo tenha permitido uma pequena reflexão sobre a importância de se trabalhar a relação entre gramática e aprendizagem de línguas de forma relevante para o(a) falante. O que buscamos nos exercícios gramaticais, como já apontava Franchi, é o aperfeiçoamento do nosso domínio sobre as mais variadas possibilidades de relação entre forma e sentido que as línguas naturais proporcionam.

Referências

BALOTIN, F. **As ferramentas da intercompreensão e o ensino do passé composé em cinco materiais de FLE**. 114f. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020.

BERMÚDEZ, M. A. O. **Siempre me olvido de tocar la campaniña**: a presença da intercompreensão entre duas línguas próximas e a negociação de significado. 136f. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Letras, UNISINOS, São Leopoldo, 2016.

BONVINO, E. *et al.* **EuRom5**: Lire et comprendre cinq langues romanes. Milano: HOEPLI EDITORE, 2011.

BRITO, K. S. A Abordagem da Intercompreensão na aprendizagem de línguas. **Ensino & Pesquisa**, v. 14, 2016.

CHÁVEZ, G. T.; FARIAS, P. M.. **Manual Interlat** : Comprensión escrita en portugués, español y francés. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso, 2007.

CYRINO, J. P. L. Tipologia Linguística: Métodos, Generalizações E Diacronia. **Macabéa-Revista Eletrônica do Netlli**, v. 8, n. 2, p. 306-322, 2019. DOI <https://doi.org/10.47295/mren.v8i2.1908>

DE OLIVEIRA, G. M.; MORELLO, R. La frontera como recurso: el bilingüismo portugués-español y el Proyecto de Escuelas Interculturales Bilingües de Frontera en el MERCOSUR (2005-2016). **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 81, n. 1, p. 53-74, 2019. DOI <https://doi.org/10.35362/rie8113567>

DEL BARRIO, M. M. Conciencia lingüística en la construcción de discursos multilingües: la intercomprensión espontánea en portugués. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 81, n. 1, p. 75-96, 2019. DOI <https://doi.org/10.35362/rie8113557>

DEL OLMO, F. J. C.; MUÑOZ, A. M. E. La intercomprensión como herramienta para la integración educativa en el espacio sudamericano: posibilidades, dinámicas y límites a partir de las experiencias del programa PEIF y de la UNILA. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 81, n. 1, p. 115-134, 2019. DOI <https://doi.org/10.35362/rie8113524>

ERAZO MUÑOZ, A. M. **Mutual intelligibility in the plurilingual context of the University of Latin-American integration**: experiences, contact and plurilingual interaction. 271f. Tese de Doutorado. Université Grenoble Alpes, Grenoble, 2016. Disponível em: <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01370807/document>. Acesso em: 28 jun. 2021.

ESCODÉ, P.; JANIN, P. L'école, la langue unique et l'intercompréhension: obstacles et enjeux de l'intégration. **Synergies Europe**, v. 5, p. 115-125, 2010.

ESCODÉ, P.; JANIN, P. **L'Intercompréhension, clé du plurilinguisme**. Paris: CLE International, 2010.

FERREIRA, F. P. dos S. **Aspectos da comunicação multilíngue**: o português como língua de contato na UNILA. Monografia. 50f. Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Foz do Iguaçu, 2021.

FRANCHI, C. Mas o que é mesmo gramática? *In*: POSSENTI, S. (org.) **Mas o que é mesmo "gramática"?** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

FRANCHI, C. **Criatividade e Gramática**. São Paulo: SE/CENP, 1991. 39p.

GAJO, L. D'une société à une éducation plurilingue: constat et défi pour l'enseignement et la formation des enseignants. **Synergie Monde**, v. 1, p. 62-66, 2006.

GAJO, L. L'intercompréhension entre didactique intégrée et enseignement bilingue. *In: S'entendre entre langues voisines: vers l'intercompréhension*. Chêne-Bourg: Georg Editeur, 2008. p. 131-150.

GAJO, L. Le plurilinguisme dans et pour la science : enjeux d'une politique linguistique à l'université. *Synergies Europe*, n° 8, p. 97-109, 2013.

LIMÃO, P. C. de P. O "portunhol" da América Latina no ciberespaço: De interlíngua e língua de fronteira a língua de intercompreensão e língua literária sem fronteiras. **De volta ao futuro da língua portuguesa. Atas do V SIMELP-Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa**, p. 2099-2116, 2017.

PERINI, M. A. **Princípios de linguística descritiva**: introdução ao pensamento gramatical. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

PERINI, M. A. **Estudos de gramática descritiva**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

PUREN, C. Concepts et conceptualisation en Didactique des Langues: Pour une épistémologie disciplinaire. *Didáctica. Lengua y literatura*, v. 10, p. 271-288, 1998.

RIBEIRO, J.; NUNES, N. Discursos sobre o bilinguismo em contexto intercultural de Ensino na unila: dois pesos e outras medidas. *Cenas Educacionais*, vol. 3, p. 7481-7481, 2020.

SATELES, R. do P. **Intercompreensão**: o tratamento lexical de línguas românicas. Monografia. Universidade de Brasília, 2014.

STURZA, E. R. Portunhol: a intercompreensão em uma língua da fronteira. *Revista Iberoamericana de Educación*, v. 81, n. 1, p. 97-113, 2019. DOI <https://doi.org/10.35362/rie8113568>

SOUZA, R. E. G. de. **Didática do plurilinguismo**: efeitos da intercompreensão de línguas românicas na compreensão de textos escritos em português. 180f. Tese de doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. 2013.

Artigo recebido em: 30.06.2021

Artigo aprovado em: 12.01.2022



El concepto de norma aplicado a la enseñanza de español y sus variedades lingüísticas en el contexto brasileño

The concept of norm applied to Spanish learning and its linguistic varieties in the Brazilian context

*Bruno Rafael Costa VENÂNCIO DA SILVA**

RESUMEN: Este artículo tiene la intención de discutir el concepto de norma aplicado a la enseñanza de español en el contexto brasileño, especialmente respecto a la inserción de fenómenos de variación lingüística en el aula. Tratamos la norma lingüística a partir de dos líneas de trabajo definidas por Deoclécio y Bagno (2021): la enseñanza de lenguas extranjeras desde una perspectiva policéntrica y la educación lingüística para fomentar la tolerancia y combatir el prejuicio lingüístico. Para realizar este trabajo, nuestro marco teórico se compone de investigadores brasileños e hispanohablantes que discuten la norma a partir de esos dos ejes como Andión, (2008), Bagno (2003), Fanjul (2011), Faraco y Zilles (2017) y Moreno Fernández (2007, 2008). De este modo, hemos podido conocer y diferenciar los procesos de estandarización del español y del portugués con miras a que los profesores de español de Brasil sean conscientes de las diferentes normas lingüísticas presentes en ambas lenguas.

ABSTRACT: This article aims to discuss the concept of norm applied to the Brazilian context related to Spanish learning, especially focusing on the insertion of the linguistic variation phenomena in the classroom. We deal with the linguistic norm from two lines of work defined by Deoclécio and Bagno (2021): the teaching of foreign languages from a polycentric perspective and linguistic education to promote tolerance and combat linguistic prejudice. To carry out this work, our theoretical framework is made up of Brazilian and Spanish-speaking researchers who discuss the norm from these two axes such as Andión, (2008), Bagno (2003), Fanjul (2011), Faraco and Zilles (2017) and Moreno Fernández (2007, 2008). In this way, it was possible to understand and differentiate the standardization processes of Spanish and Portuguese with the purpose of making Spanish teachers in Brazil aware of the different linguistic norms present in both languages. We consider that this knowledge is useful for

* Doutor em Filologia: *Estudios lingüísticos y literarios* pela Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Professor de Língua Espanhola do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4208-812X>. bruno.venancio@ifrn.edu.br.

Consideramos que ese conocimiento es útil para la inserción de contenidos de variación lingüística a partir de una perspectiva pluricéntrica para la enseñanza de español propuesta por Andi3n (2005, 2007), Andi3n y Casado (2014), Venâncio da Silva y Andi3n (2019) y Venâncio da Silva (2020).

PALABRAS CLAVE: Normas lingüísticas. Enseñanza de español. Variación lingüística. Estándar. Educación lingüística.

the insertion of linguistic variation contents from a polycentric perspective in Spanish learning as proposed by Andi3n (2005, 2007), Andi3n and Casado (2014), Venâncio da Silva and Andi3n (2019) and Venâncio da Silva (2020).

KEYWORDS: Linguistic norm. Spanish teaching. Linguistic variation. Standard. Language education.

1 Introducción

Los conceptos de “norma” aplicados suelen ser confusos y, muchas veces, se emplean de manera equivocada, debido a la polisemia de esa palabra, a la tradición de los estudios lingüísticos y a elecciones políticas y sociales. A pesar de que el español y el portugués sean lenguas próximas, lo que se entiende por las diferentes normas lingüísticas suele causar confusión entre los profesores brasileños.

Es común traducir la palabra española *estándar* directamente a la forma portuguesa *padrão*, como si se trataran de un mismo referente en ambas lenguas. Además, el concepto de *norma culta*, con referente de análisis y ejemplificación a partir del portugués brasileño (PB) presenta también importantes diferencias respecto al español debido a su policentrismo. Por lo tanto, es imprescindible conocer los términos que se relacionan a los procesos de estandarización y normalización lingüística en ambos idiomas y adoptarlos de forma consciente y coherente de acuerdo con su realidad investigativa y/o educativa, ya que autores e investigadores brasileños e hispánicos de diferentes países los emplean a menudo con sentidos distintos o con diferentes matices que marcan diferencias en sus significados.

Esa terminología no es del todo clara y precisa ni siquiera en el ámbito académico brasileño. De hecho, Faraco y Zilles (2017) comentan que generalmente se

empleen esos términos de manera equivocada y nos ponen algunos ejemplos de esas variaciones e imprecisiones:

Além de se confundir, muito frequentemente, norma culta com norma-padrão, as designações oscilam entre língua/variedade/linguagem/modalidade culta/formal/padrão; ou português/uso culto/formal/padrão; ou ainda padrão culto, entre outras (FARACO; ZILLES, 2017, p. 7, marcas de los autores).

De este modo, este trabajo se inserta en 2 de las 15 líneas de trabajo respecto a la norma lingüística propuestos por Deoclécio y Bagno (2021). Por un lado, proponemos que la enseñanza del español en Brasil se de desde una perspectiva pluricéntrica y que tenga en cuenta los principales fenómenos de variación lingüística, especialmente los de nuestro entorno latinoamericano. Por otro lado, tenemos la intención de promover una educación lingüística que pretenda eliminar actitudes lectocéntricas o de prejuicio lingüístico, en la que la diversidad en todos los niveles lingüísticos se valore y pueda promover también una educación intercultural propuesta por Serrani (2005).

En las siguientes subsecciones de este artículo, trataremos de establecer comparaciones entre el español y el portugués respecto a las normas lingüísticas para precisar algunos términos de este ámbito que puedan generar confusión especialmente para el contexto brasileño de enseñanza de español con miras a fomentar la inserción de fenómenos de variación lingüística en el aula y resignificar el concepto de “estándar”.

2 El concepto de “norma”

En el caso específico del PB, Faraco y Zilles (2017) admiten que *norma* puede referirse tanto a *cómo se dice*, como a *cómo se debe decir*. La primera acepción tiene un carácter más descriptivo, mientras que la segunda, más prescriptivo. De este modo,

nos encontramos con un término que, además de ser polisémico, posee incluso dos significados que en muchos casos pueden llegar a ser opuestos, aunque es habitual que usos lingüísticos (*cómo se dice*) se extienda a todos los estratos sociales y, por lo tanto, sean prescriptivos (*cómo se debe decir*) en las gramáticas.

Así, para los autores brasileños la *norma* equivale a: a) la variedad lingüística (la norma bonaerense, la norma andina) y b) conjuntos de reglas que caracterizan el “buen uso” de la lengua. En la realidad lingüística hispánica, Andión (2008) se decanta por la segunda acepción y corrobora que:

la *norma* no incluye incorrecciones –o lo que los hablantes nativos entienden como tales y no las ven reflejadas en el uso de prestigio de su variedad– e incluso lo que se considera ‘gramatical’ ha de ser aceptable” (ANDIÓN, 2008, p. 18, marcas de la autora).

La autora también aclara que las normas cultas de los países que hablan español son policéntricas, es decir, presentan modelos paralelos y que las Academias de la Lengua trabajan en colaboración para fijar y recomendar los usos lingüísticos. Además opina que no siempre se es normativo, aunque en el ámbito de ELE y sin tener un buen dominio de los contextos sociolingüísticos y sus registros, es más prudente conocer y usar la norma, que transgredirla.

De este modo, observamos que este término tiene un uso más limitado en el ámbito global de ELE. Para establecer una diferenciación entre ambas, en el PB se adopta el término “norma normal” y “norma normativa”. Según Faraco y Zilles (2017), la primera se caracteriza por una dinámica propia de uso en las interacciones sociales. Los autores ejemplifican que, en el portugués popular hablado, la tendencia es marcar la concordancia de plural solo en la primera posición (*os livro Ø grande Ø e pequeno Ø*), mientras que en el culto la marca de plural es redundante y aparece en todas las posiciones del sintagma nominal (*os livros grandes e pequenos*).

De este modo, estaríamos hablando de dos “normas normales”¹, lo que en español correspondería a “usos lingüísticos”. Esas normas también se relacionan con situaciones sociointeraccionales de uso (la variación diafásica). Sin embargo, los autores hacen hincapié en que la sociedad (entendida como una región o un estado nacional) contiene innumerables comunidades de habla y que el conjunto de las características léxico-gramaticales y discursivas en esas comunidades forman la *norma normal* (para el PB) o son sus usos lingüísticos (para el español).

La *norma normativa* no es una variedad espontánea de la lengua, sino un constructo de reglas que buscan homogeneizar el uso lingüístico en determinadas situaciones. Según Faraco y Zilles (2017), esa norma tiene como objetivo “impor um controle sobre a heterogeneidade e a mudança inerentes a qualquer língua” (FARACO; ZILLES, 2017, p. 18). Muchas veces sus usos coinciden con los de hablantes cultos, aunque no siempre, ni mucho menos, en todos los contextos.

Durante muchos años, la enseñanza de la lengua materna (y extranjera también) tenía como referencia el segundo tipo de norma en detrimento del primero para evitar los posibles desvíos de la norma de los alumnos, conocidos como “errores”. Sin embargo, sabemos que la estandarización de reglas solo se da en determinados contextos, en general más formales, monitoreados y muchas veces (aunque no siempre), escritos. Incluso en la actualidad, los hablantes sienten la necesidad de saber si una forma es “correcta” o “incorrecta”, en otras palabras, si se equivocan, sin importar en qué situación de uso se da el fenómeno lingüístico.

Andión (2008, p. 18) aclara que “no todo lo que no está en la norma constituye un error: puede tratarse de una variante de nueva creación construida según las reglas gramaticales de la lengua”. La autora afirma que hay dos tipos de faltas contra la

¹ En este caso, los autores han discutido los datos porcentuales en una investigación en Vitória da Conquista, en el estado de Bahía. Sin embargo, esa realidad lingüística entre dos normas normales podría darse en muchas ciudades o regiones de Brasil.

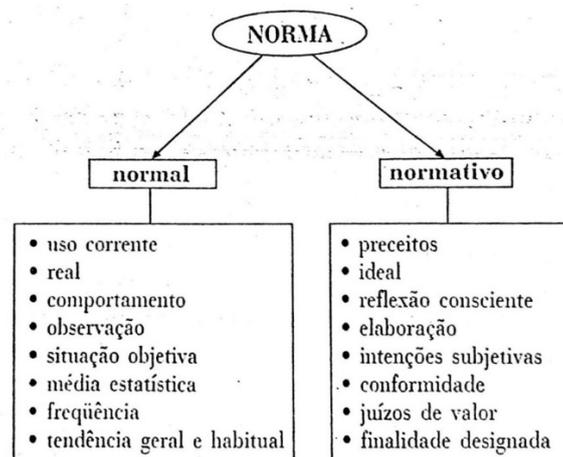
norma. La primera, se da entre niños y hablantes no nativos que están aprendiendo una lengua, que incumple la construcción de la lengua. La segunda, relativa al uso, ya que se trata de alguna construcción gramatical de la lengua, aunque debería evitarse en contextos más formales. Por otro lado,

[...] también los usos no correctos pueden, por ‘derecho consuetudinario’, hacerse generales en niveles medio-altos e imponerse en la norma hasta llegar a alcanzar la etiqueta de ‘correctos’ (ANDIÓN, 2008, p. 18, marcas de la autora).

De esta manera, comprobamos que no solamente la lengua y sus múltiples variedades son dinámicas, sino también la “norma normativa”, aunque casi siempre, a paso más lento. De hecho, los grandes medios de comunicación pueden imponer determinados usos lingüísticos incluso más que las Academias de la Lengua, ya que tienen un mayor alcance en el ámbito global y más si pensamos en una lengua que hablan más de 20 países, donde los programas de televisión, la música y el cine tienen un gran intercambio respecto a su difusión.

Para Bagno (2003), la comprensión de ambas normas es mucho más clara a través de la oposición de un extremo a otro de cada una de ellas. Para eso, el autor sugiere una comparación entre ambas en la figura 1:

Figura 1 — Oposición entre las normas: “normal” y “normativo”.



Fuente: Bagno (2003, p. 41).

Intentaremos ejemplificar los dos significados por medio de una variante gramatical del español bastante extendida: el posesivo concordado con el referente de persona como en *detrás mío* o *delante tuyo*. Según Andi3n y Casado (2014), este es un fen3meno com3n tanto en los pa3ses hispanoamericanos como en Espa3a y, a pesar de que lo pueden utilizar los hablantes de niveles socioculturales altos, se considera una “incorrecci3n lingüística” y, por lo tanto, no se recomienda como podemos apreciar en la explicaci3n de la Nueva gramática de la lengua espa3ola (2009):

El uso de los posesivos t3nicos se extiende a secuencias formadas por algunos adverbios de lugar que seleccionan complementos con *de*, como *cerca, delante, detr3s, encima* o *enfrente*. Las tres pautas que se obtienen en esas secuencias son las siguientes:

- A. ‘adverbio + [*de* + pronombre personal]’: *delante de ella*.
- B. ‘adverbio + posesivo t3nico masculino’: *delante suyo*.
- C. ‘adverbio + posesivo t3nico femenino’: *delante suya*.

La variante que se considera preferible es la *A*, que pertenece a la lengua com3n en todas las 3reas lingüísticas. [...] La opci3n *B*, propia de la lengua coloquial, es percibida como construcci3n no recomendable por un gran n3mero de hablantes cultos. Sin embargo, se ha ido extendiendo a otros registros, en diferente medida seg3n las zonas hispanohablantes. [...] La variante *C* es mucho menos frecuente que la *B* en los textos, y est3 m3s desprestigiada (RAE; ASALE, 2019, p. 349, marcas en la obra).

La Nueva gramática de la lengua espa3ola public3 su primera edici3n en 2009 y es una obra en constante actualizaci3n que re3ne ambos conceptos tratados por Bagno (2003) para el PB. Por un lado, cumple la funci3n m3s extendida de todas las gramáticas que es la de prescribir cu3l es la forma “preferible”, en este caso la *A*, pero adem3s describe los contextos de uso de las formas “no recomendadas” o “desprestigiadas”, la *B* y la *C*.

La forma preferible es la regla ideal y recomendada, goza de prestigio por todos los hablantes, es la m3s general y, por lo tanto es para la que los hispanohablantes no

emiten un juicio de valor negativo. Para Andi3n (2008), la norma (en el sentido de lo consensuado y no estigmatizado para las comunidades de habla) “es la apuesta – pragmáticamente hablando– para conseguir la aceptaci3n de un hablante adoptivo en una comunidad nativa” (ANDI3N, 2008, p. 19). De este modo, es preferible que un alumno utilice la forma A, en detrimento de la B o la C, porque no est1 marcada negativamente y tiene prestigio en el mundo hispano general.

La Real Academia de la lengua y Asociaci3n de Academias de la Lengua Espa1ola (2019) nos presentan tres usos lingüísticos (lo que en el PB serían “tres normas normales”), es decir, tres variantes gramaticales donde, en un contínuum, la A sería la de mayor prestigio y la prescriptiva, aunque también puede darse en contextos informales, la B de prestigio intermedio y la C de menor aceptaci3n, ambas de carácter coloquial. Esta obra muestra que determinados hispanohablantes en determinados registros utilizan las formas B y C, es decir, que son de uso corriente, en determinadas situaciones, con frecuencias diferentes y, sobre todo, que son reales y representan a una parte de la realidad diafásica del español. Consideramos un gran avance que ambos usos estén representadas y que se utilicen términos menos tajantes como “correcto” o “incorrecto”.

Sin embargo, no siempre los usos corrientes de los hablantes cultos son normativos. Entonces, ¿norma culta y norma normativa no son sinónimos? Para aclarar esos términos, nos parece adecuado comenzar explicando un término bastante utilizado en portugués y que puede generar malas traducciones o interpretaciones respecto a su significado al español: *norma-padrão*.

3 Norma-padrão (PB)

Cuando nos referimos al ámbito lingüístico, es conveniente precisar qué es *padrão* y cómo este término puede confundirse con *norma culta* o *lengua estándar*.

O processo de padronização de uma língua – que, em linhas gerais, consiste na definição de uma variedade linguística elaborada como o padrão a ser seguido – costuma ser conflituoso e polêmico pelo fato de ser historicamente menos linguístico e mais conectado a fatores sociais, políticos, econômicos e culturais – não nos cansamos de dizer. Esse processo não é igual entre as comunidades linguísticas porque o modo como o padrão se coloca e se impõe tende a ser diferente, dada toda a atmosfera ideológica que alinhava, ou costura tortuosamente, os dispositivos da elaboração (DEOCLÉCIO; BAGNO, 2021, p. 150).

En Brasil, la *norma-padrão* se puede considerar un sinónimo de *norma normativa*, porque es la realidad lingüística que encontramos en obras de referencia: gramáticas del portugués. A diferencia del español, algunos elaboradores de gramáticas de la lengua portuguesa publicadas en Brasil suelen ser menos sensibles a los fenómenos de variación y, por lo tanto, la distancia entre el habla de los brasileños y lo que está plasmado en esos manuales es mayor, hecho que refuerza la inseguridad y el prejuicio lingüístico en nuestro país.

Faraco y Zilles (2017, p. 19) nos ofrecen el siguiente ejemplo del PB respecto a la colocación de los pronombres átonos:

- A. Ênclise como colocação pronominal em início de frase da norma-padrão: “Mande-me o relatório assim que possível”.
- B. Próclise como colocação pronominal em qualquer contexto linguístico preferida por falantes cultos: “Me mande o relatório assim que possível”.

La opción A no es la forma utilizada en el habla de los brasileños en su comunicación habitual, espontánea y poco monitoreada de ningún sociolecto. Está restringida a los géneros del discurso en la modalidad escrita y a un registro formal. En Portugal, la opción A es habitual en ambas modalidades y registros. Sin embargo, los autores la *norma-padrão* del portugués establecieron que la A es la “correcta” frente a la B, considerada un “error” a pesar de que cuenta con prestigio, frecuencia y es la tendencia de los hablantes de Brasil, la gran mayoría de los hablantes del portugués.

Bagno (2003) critica la sinonimia entre los términos *norma culta* y *norma-padrão*, lo cual parece bastante coherente cuando analizamos el caso de la colocación pronominal en el PB. En español, esta sinonimia entre norma culta y estándar no es posible, ya que la primera es múltiple debido a sus varios centros de prestigio, mientras que la segunda es única ya que abarcaría lo común o lo general a toda la lengua.

Ese ejemplo evidencia que la *norma-padrão* es un modelo idealizado y no una de las normas espontáneas de la lengua portuguesa, sino un constructo que busca controlar el funcionamiento social de la lengua, un modelo cultural en el que nos apoyamos para la construcción de representaciones del mundo titulado *cultura normativa*.

Se a língua fosse homogênea, não haveria lugar para a atitude normativa. Como, porém, a língua é sempre e inexoravelmente heterogênea, e as variedades se vinculam a diferentes grupos e contextos sociais, as sociedades acabem por desenvolver um modelo cultural de carácter normativo como uma resposta a essa heterogeneidade (FARACO; ZILLES, 2017, p. 41).

De este modo, “a variabilidade intralinguística tem vínculos com a própria realidade heterogênea da(s) sociedade(s) em que uma língua é falada” (FARACO; ZILLES, 2017, p. 42). Instaurar una lengua para la enseñanza y para los medios de comunicación debería ser una tarea precisa y equilibrada en los usos cultos y de prestigio actuales y no en

[...] um modelo artificial, arbitrário, construído segundo critérios de bom-gosto vinculados a uma determinadas classe social, a um determinado período histórico e num determinado lugar (BAGNO, 2003, p. 65).

Según Faraco y Zilles (2017), los lingüistas brasileños no están en contra de la enseñanza de una *norma-padrão*, sino del anacronismo y de la irrealidad presentes en las gramáticas normativas producidas en Brasil. Esta norma exige una redefinición de las características que tenga en cuenta los usos cultos actuales de nuestras variedades por medio de instrumentos y técnicas de la Sociolingüística para identificarlos.

Por lo tanto, la descripción de los hechos lingüísticos es una actitud científica que constata la realidad lingüística, no una reacción de base poco realista y con conocimientos dialectales deficientes. De hecho, Faraco y Zilles (2017) explican que la comprensión de la paradoja de la cultura lingüística normativa es fundamental para criticar la *norma-padrão* actual y entender su importancia.

Según estos autores, no podemos negar las raíces elitistas de esa cultura, ni de su contribución en el patrimonio de nuestra sociedad. Por un lado, debemos ser críticos respecto a los gestos estigmatizadores que contribuyen a aumentar aún más las diferencias sociales en sociedades como la brasileña. Por otro lado, a lo largo de la historia los grupos dominantes han sido los grandes productores culturales por su posición privilegiada en nuestra sociedad.

Las diversas manifestaciones de la cultura escrita son un reflejo de poder, pero también de su contribución. Tachamos de hipócritas a los lingüistas más militantes porque utilizan la *norma-padrão*, la que tanto denuncian, para escribir sus artículos científicos. Esa es una idea bastante equivocada, ya que no se trata de negar su importancia en determinados contextos de uso, sino de democratizar las demás variedades lingüísticas y que el *padrão* brasileño no esté tan alejado de los usos más vivos de nuestra sociedad. De hecho,

[...] no processo padronizador é fundamental não perder de vista que a norma culta varia (e muda), que os fatos correntes na fala culta tendem a ser passados para a escrita (mesmo em situações monitoradas) e que o contato contínuo de falantes em diferentes normas favorece o trânsito de características entre elas. É uma ilusão,

por tanto, perseguir uma padronização rígida e estrita. O ideal é que a norma-padrão tenha uma estabilidade flexível (FARACO; ZILLES, 2017, p. 67).

De este modo, es importante hacer hincapié en que la *norma culta* puede ser referencia para la *norma-padrão*, pero no deberían ser sinónimas en lengua portuguesa, aunque frecuentemente en los medios de comunicación las traten como tal. En la siguiente subsección, trataremos la *norma culta* o *variedad de prestigio*.

4 La norma culta o variedad de prestigio

Moreno Fernández (2007) afirma que la lengua culta es el habla que contiene los rasgos lingüísticos de las personas más instruidas (nivel de escolaridad) porque se accede a ella a través de la educación formal; y de las más prestigiosas, pues es la que utilizan las profesiones de mayor credibilidad en la sociedad. Además, se caracteriza por ser una variedad especialmente urbana.

Las capitales, o núcleos urbanos considerados centro de cultura por tradición literaria, protagonismo histórico, etc., irradian esa norma de prestigio por residir en ellas el poder político, la administración del Estado, las instituciones de enseñanza e investigación, las empresas más poderosas de comunicación con sus editoriales, periódicos, revistas, cadenas de televisión, etc. (ANDIÓN; CASADO, 2014, p. 60).

La lengua española se habla en 21 países alrededor del mundo y, como no podía ser de otra manera, posee diversos centros de prestigio lingüístico. Los rasgos lingüísticos de hablantes cultos de estos centros en el mundo hispano son (o deberían ser) las referencias para caracterizar a las diferentes normas cultas del español.

As formas em variação que se consagram como prestigiosas no seu raio de influência correspondem aos usos dos setores de maior peso nos campos cultural e econômico. De cidades como Buenos Aires, Bogotá, México, Lima, Santiago, Caracas ou Madri impõem-se, com grande participação da escola e da mídia, modos de falar regionalmente

percebidos como ‘cultos’. Considerando aqui regiões amplas, que em vários casos ultrapassam as fronteiras de um só país (FANJUL, 2011, p. 304, marcas del autor).

Los centros de prestigio irradian su norma dentro de los estados nacionales a los que están vinculados y también fuera de sus fronteras políticas. Por ejemplo, Lipski (2004) asegura que, si tomamos como referencia a un habitante de Buenos Aires y a otro de Montevideo, ambos con la misma situación económica, puede ser difícil desde el punto de vista lingüístico identificar al argentino y al uruguayo, porque coinciden en muchas características fonéticas, gramaticales y especialmente en el léxico.

El español de Uruguay comparte casi por completo su vocabulario con Buenos Aires, incluido gran parte de la jerga lunfarda. La jerga de los jóvenes, las profesiones y los deportes evoluciona siguiendo dimensiones propias, pero, en general, el español de Montevideo apenas si se puede distinguir del habla de Buenos Aires (LIPSKI, 2004, p. 374).

Es obvio que, por razones históricas la República Oriental de Uruguay siempre estuvo bastante vinculada a Argentina y se considera que el español uruguayo es una extensión del español porteño (LIPSKI, 2004). Actualmente, los programas de televisión y los manuales de lengua que provienen de Argentina influyen en la forma de hablar de los uruguayos capitalinos, que están abandonando la forma autóctona *tú tenés* (tuteo pronominal + voseo verbal) en detrimento de la forma argentina *vos tenés* (voseo pronominal + verbal) (CARRICABURRO, 2015).

Moreno Fernández (2007) asume que los límites entre “cultura” y “culto” son imprecisos y que la norma culta no sería más que una idealización de un modelo que sirve de referencia para diccionarios y gramáticas. En este punto, encontramos una divergencia con el PB que adopta *norma-padrão* para definir el conjunto de usos que solemos encontrar en las gramáticas como “correctos”. Bagno (2003) afirma que el

término norma culta también se usa de forma equivocada para definir la *norma-padrão*, de modo que establece una oposición entre los dos conceptos en el cuadro 1:

Cuadro 1 – Las dos definiciones de norma culta en el PB.

¿Norma culta?	¿Norma culta?
Prescriptiva (normativa)	Descriptiva (normal)
Lengua prescripta en las gramáticas normativas, inspiradas en la “literatura clásica”	Actividad lingüística de los “hablantes cultos”, con escolaridad superior completa y vivencia urbana
Prejuicio (se basa en mitos sin fundamentación en la realidad de la lengua viva, inspirados en modelos arcaicos de organización social)	Concepto (término técnico usado en investigaciones empíricas sobre la lengua, correlacionados con factores sociales)
Doctrinaria (se compone de enunciados categóricos, dogmáticos que no admiten constatación)	Científica (se basa en hipótesis y teorías que deben ser verificadas para que luego sean validadas o invalidadas)
Pretensamente homogénea	Esencialmente heterogénea
Elitista	Socialmente variable
Atada a la literatura y separa rígidamente el habla de la escritura	Se manifiesta tanto en el habla como en la escritura
Venerada como una verdad eterna e inmutable	Sujeta a la transformación a lo largo del tiempo

Fuente adaptada: Bagno (2003, p. 54).

En la sección anterior, ya habíamos definido la *norma-padrão* como la lengua que utilizan las gramáticas de portugués y cuya descripción coincide exactamente con la norma culta de la primera columna. Sin embargo, es importante contrastarla con el concepto de norma culta como la de la lengua de los hablantes más instruidos y con más prestigio porque no siempre se vincula a la lengua que usa la gramática y menos aún en el caso de la lengua portuguesa.

De este modo, reservaríamos el término *norma-padrão* que poseen las características de la primera columna del cuadro 1 a la que aparece en las gramáticas normativas del portugués, mientras que la norma culta se limitaría a la de ese grupo de personas caracterizado por Moreno Fernández (2007), además de ser la más

utilizada por los investigadores brasileños según Bagno (2003). Sin embargo, ese término también carece de precisión debido al adjetivo “culto/a”:

Quando dizemos que uma pessoa é muito ‘culta’, que tem muita ‘cultura’, estamos dizendo que ela acumulou conhecimentos de uma determinada modalidade de cultura, uma entre muitas: no caso, a cultura baseada numa escrita canonizada, a cultura livresca, a cultura que é fruto da produção intelectual e artística valorizada pelas classes sociais favorecidas, detentoras do poder político e econômico (BAGNO, 2003, p. 58-59, marcas del autor).

El autor critica la utilización del término “culto” para definir esa norma porque desde un punto de vista sociológico y antropológico, no existe ningún ser humano desvinculado de una cultura, es decir, que “não tenha nascido dentro de um grupo social com seus valores, suas crenças, seus hábitos, seus preconceitos, seus costumes, sua arte, suas técnicas, sua língua” (BAGNO, 2003, p. 58). Lo “culto” estaría vinculado solamente a la cultura de los grupos dominantes y privilegiados y, todo lo demás, en contraposición sería “inculto”, adjetivo que estaría relacionado con lo grosero, lo incivilizado, lo rudo, lo salvaje, lo ignorante, etc.

Obviamente, el autor no está afirmando que exista una norma inculta, sino que el adjetivo *culto* para caracterizar la norma de los hablantes más instruidos y de prestigio, es en realidad un término impreciso, ya que todas las personas se vinculan a una cultura específica. De este modo, Bagno (2003) propone que en lugar de norma culta se utilice el término variedad de prestigio o variedad prestigiada, lo cual evitaría actitudes prejuiciosas hacia la cultura de las clases socioculturales más bajas.

Sabemos que el uso de un término u otro no cambiará en nada la realidad de las personas que viven en situaciones precarias y que son víctimas de una cruel desigualdad. Sin embargo, nos parece adecuado reflexionar sobre la comprensión y la utilización de ambos términos para el contexto de enseñanza en Brasil, país extremadamente desigual, como otros países hispanoamericanos. En la siguiente

sección, trataremos de la norma popular o de la variedad estigmatizada de acuerdo con la propuesta de Bagno (2003).

5 La norma popular o variedad estigmatizada

Moreno Fernández (2007) afirma que los límites entre la lengua culta y la popular suelen ser borrosos. Comparten muchos rasgos, pero debemos tener en cuenta que, en la norma de algunos países, un rasgo puede ser considerado culto o de prestigio, mientras que en otros países puede ser considerado popular o estigmatizado. Sin embargo, el autor define la norma popular como

[...] un nivel de lengua complementario del nivel culto, que se manifiesta principalmente en los hablantes de estratos socioculturales medios-bajos. En la lengua popular se encuentran numerosos rasgos dialectales, arcaizantes, coloquiales y vulgares que afectan a todos los niveles lingüísticos: fonético, gramatical, léxico y discursivo (MORENO FERNÁNDEZ, 2007, p. 52).

Bagno (2003) afirma que de esta forma se establece la oposición entre norma culta y norma popular. Para el autor, la segunda es un intento de

[...] designar as variedades linguísticas relacionadas a falantes sem escolaridade superior completa, com pouca ou nenhuma escolarização, moradores da zona rural ou das periferias empobrecidas das grandes cidades, aparece frequentemente na literatura linguística a classificação de língua popular, norma popular, variedades populares etc. (BAGNO, 2003, p. 59, marcas del autor).

Sin embargo, este autor denuncia una vez más la imprecisión e incoherencia del término porque la oposición culto/popular no es viable, ya que el adjetivo “popular” viene de “pueblo”, y que por lo tanto, no podría ser considerado un antónimo de “culto”. De esa manera, es relevante que el autor observa que en el PB el adjetivo “popular” se utiliza de forma peyorativa, despreciativa y en menor valor en

la escala del prestigio social. Por ello, lanza la pregunta retórica: “*Existe cultura sem povo? Existe povo inculto?*” (BAGNO, 2003, p. 60).

Así, el autor evidencia que en los estudios de Sociolingüística es común la oposición prestigio *versus* estigma, de modo que sugiere la adopción de la expresión variedades estigmatizadas en lugar de normas populares para el PB. En el cuadro 2 podemos observar la oposición entre las normas de los grupos dominantes o de prestigio y las de los dominados o estigmatizados según Bagno (2003) para la realidad lingüística brasileña:

Cuadro 2 – Las normas según el prestigio/estigma.

MAYOR PRESTIGIO	MAYOR ESTIGMA
Norma culta	Norma popular
Variedad de prestigio / prestigiada	Variedad estigmatizada

Fuente adaptada de: Bagno (2003).

Para el autor, la oposición de variedad de prestigio/variedad estigmatizada confiere una mayor precisión a los términos, pues entiende que el prestigio social es una construcción ideológica, marcado por la historia, la política y la economía, entre otros factores. Sin embargo, entendemos que la oposición culta/popular está muy extendida en los estudios sociolingüísticos y no nos parece adecuado el abandono total de ambas.

Respecto a los hablantes de los grupos “*não-padrão*”, Rampton (2006) hace hincapié en la defensa de su comportamiento sistemático y coherente². Así, la lengua en sus diversas expresiones no se puede concebir fuera de sus usos reales. Los sujetos

² De hecho, la sociolingüística no silencia las voces de origen popular de sus investigaciones ya que “[...] a maior parte do trabalho em sociolingüística se declarava em oposição aos preconceitos estreitos daqueles que elaboravam as políticas públicas e à opinião pública e argumentava, em vez disso, que os grupos marginais e subordinados tinham integridade e autenticidade próprias” (RAMPTON, 2006: p. 111).

y sus identidades tienen un papel protagonista en la comprensión de los fenómenos lingüísticos, en las nuevas formas de hacer ciencia en las humanidades, y por tanto, la variación ya no se interpreta como un desorden en el sistema, sino que es una de las muestras de identidad de los sujetos, uno de los puntos de interés de la Lingüística Aplicada actual.

A chamada ciência moderna já foi amplamente criticada por se basear em um sujeito homogêneo e essencializado como branco, homem, heterossexual de classe média que as teorias feministas, queer, anti-racistas, pós-coloniais e pós-modernistas se encarregaram de desconstruir (...) Não surpreende, portanto, que na LA, como em outras áreas, as questões identitárias estejam interessando a tantos pesquisadores exatamente quando se problematiza a importância de pensar outras sociabilidades para a vida social, o que é o principal projeto político da atualidade. É tempo de reinventar a vida social, assim como a LA como forma de compreendê-la, de modo a poder imaginar novas ações políticas (MOITA LOPES, 2006, p. 101-104).

Así, vemos que las cuestiones identitarias son relevantes para la comprensión de los problemas relativos al lenguaje. El interés de investigadores por sujetos de grupos minoritarios y en minoría amplían nuestra comprensión de la lengua y de sus múltiples variedades regionales, sociales y situacionales, ya que la lengua no la utiliza solamente un grupo específico, mayoritario y dominante, sino la sociedad en general en sus más diversas expresiones.

En la siguiente subsección, trataremos el término del campo de las normas más polémico (porque tiene defensores y detractores) y complejo (por su carácter polisémico y fluctuante), pero fundamental para la realización de un trabajo correcto y coherente en la enseñanza de las variedades lingüísticas del español: el estándar.

6 La lengua estándar

El *estándar* en varios idiomas remite a diferentes realidades lingüísticas y a sus diversas formas de regulación, ya que las lenguas tienen características propias y su

estratificación social también. El caso interno de la lengua española no es diferente. Debido al carácter polisémico de este término, encontramos fieles defensores y grandes enemigos de su utilización en la enseñanza del español. Sin embargo, comprender este concepto y definir el tipo de *estándar* que adoptaremos en nuestra investigación o para el campo de la enseñanza de lenguas es fundamental, sobre todo si nuestro objeto de estudio es la variación lingüística.

Para empezar, nos parece relevante poner de manifiesto algunos mitos que han estado (y siguen estando) presentes en el imaginario colectivo de los hablantes sobre lengua *estándar*. En Brasil, como hemos mencionado anteriormente, este término estuvo relacionado con concepto de *padrão*, es decir, con un sistema lingüístico de reglas gramaticales basado en escritores de Portugal de siglos pasados que poco o nada representan la lengua culta hablada por los brasileños.

De este modo, constatamos que entender *estándar* en español por *padrão* en portugués y viceversa es un error que los profesores de español no nos podemos permitir en un contexto de estudios lingüísticos. Esta confusión entre los términos nos parece bastante comprensible desde el punto de vista de sus significados, que se acercan en ambas lenguas a la idea de uniformización y/o punto de referencia para establecer una comparación entre valores, medidas u otros criterios. También solemos relacionar el estándar solamente a la modalidad escrita de la lengua, sin embargo:

El estándar también es oral; de hecho, cuando oímos a alguien—generalmente en contextos muy formales o medios de comunicación internacionales—cuya neutralidad de acento nos impide identificar su procedencia geográfica, decimos que está estandarizado (ANDIÓN; CASADO, 2014, p. 53).

Otras relaciones bastante frecuentes son establecer *norma culta* y *norma estándar* como sinónimos o la existencia de un único modelo para la educación. Sobre esta relación, Moreno Fernández (2010) establece la siguiente comparación:

[...] si el estándar es el modo de hablar de la gente con prestigio, ¿acaso comparte los mismos rasgos la gente de prestigio de Buenos Aires que la de Madrid?; si el estándar es la modalidad que se enseña en las escuelas, ¿es idéntico el español que se enseña en las escuelas de Sevilla que el de las escuelas de Santiago de Chile? La dificultad en relación con la lengua de la escuela no es pequeña porque se crea fácilmente un círculo vicioso (MORENO FERNÁNDEZ, 2010, p. 35).

Sabemos que las diversas variedades de prestigio del español funcionan como estándares en sus territorios para la educación y para los medios de comunicación. La imposición de una como modelo general para la enseñanza de tantos países con realidades lingüísticas tan variadas no sería posible en la actualidad.

Andión y Casado (2014) afirman que cada país hispanohablante posee su propio modelo de prestigio como norma culta nacional. Sin embargo, Moreno Fernández (2010) asevera que durante muchos años se ha tomado el dialecto de mayor prestigio de español de una región específica como modelo de enseñanza para todos los países hispanohablantes. La evolución de un modelo peninsular hacia la aceptación de los rasgos lingüísticos de diferentes normas cultas evidencia que actualmente el español es una lengua policéntrica.

Hubo una primera estandarización que tuvo un único centro que remitía al origen español, pero luego América debió aceptar la evidente presencia de rasgos lingüísticos, discrepantes del canon peninsular pero definitivamente instalados en el nivel culto de sus diferentes regiones. Esto determinó de hecho un creciente **policentrismo** normativo, que es el que explica, entre otros fenómenos, además de la heterogeneidad léxica, la aceptación en todo el continente de rasgos como el seseo, el *ustedes* como único pronombre para la segunda persona del plural, el yeísmo en la mayor parte del territorio y, en diferentes zonas, la realización aspirada glotal de la “jota” castellana, del voseo o del yeísmo rehilado (MOURE, 2015: 32, marcas del autor).

A pesar de la existencia de varias normas cultas, el español también puede considerarse como una lengua de estandarización monocéntrica, ya que según Moreno Fernández (2004), los países hispanohablantes tienen como referencia también las mismas normas lingüísticas, sobre todo en la ortografía, como un esfuerzo por mantener la unidad, respetando la diversidad de usos cultos. En esta obra, se intenta que los usos cultos de la variedad castellana tengan la misma representatividad que los de las variedades hispanoamericanas.

La aceptación de la variedad castellana como estándar traspasó las fronteras políticas de países hispanohablantes. Documentos orientativos de la enseñanza pública, como es el caso de las *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (OCNEM) de Brasil, hacen hincapié en el problema de otorgarle al español del centro-norte de la península ese valor.

O prestígio de alguma variedade sobre outra parece pesar, a ponto de que alguns definam como padrão a variedade castelhana do Espanhol peninsular, particularmente a predominante em Madri. Essa definição está marcada por certas representações a respeito do que são as línguas e, sobretudo, por questões de caráter político e ideológico às quais não podemos deixar de estar atentos (BRASIL, 2006, p. 135).

De esta manera, el documento evidencia que muchos profesores e incluso lingüistas defienden la enseñanza del español estándar “sem uma consciência teórica clara do que significa” (BRASIL, 2006, p. 134). De hecho, esas orientaciones para la educación pública brasileña discuten acerca de la imposibilidad de trabajar solamente el estándar (lo más común entre las variedades) en el contexto brasileño basado por ejemplo en la diversidad de las formas de tratamiento del español y consideran que “[a] homogeneidade é uma construção que tem na sua base um gesto de política linguística, uma ideologia que leva à exclusão” (BRASIL, 2006, p. 135). En este sentido, este documento entiende el estándar como un modelo homogeneizador y silenciador de la riqueza dialectal del español.

La complejidad de este término como hemos podido observar se debe a que el estándar no es una realización espontánea de una lengua, ya que obedece a unas funciones específicas extralingüísticas como la comunicación más general posible de sus hablantes en el ámbito internacional, culto, formal y de prestigio. En el ámbito de ELE, Andión (2008) caracteriza el estándar como un modelo rentable, general y accesible que puede servir también como apoyo para que se presente la variación lingüística, no para su desprecio. Para ello, debe reunir algunos requisitos:

[...] reunir herramientas descriptivas y de uso para la producción y comprensión de cualquier enunciado, ser estable, accesible para sus hablantes, contar con una tradición... Los elementos lingüísticos que lo constituyen deben ser troncales o comunes a sus hablantes (Principio de comunidad) y con un grado de independencia más o menos alto de contextos específicos (Principio de neutralidad) (ANDIÓN, 2008, p. 14).

Según esta autora, cualquier elemento lingüístico que sea exclusivo de una de las variedades del español no debería en principio considerarse estándar, aunque se trate de un uso prestigioso en su área. En otras palabras, “para que un rasgo o característica sea ‘estándar’, debe ser común a la mayoría y actuar como modelo de referencia por encima de todas las variedades” (ANDIÓN; CASADO, 2014, p. 55). Moreno Fernández (2010) nos muestra algunos casos en que el término “español estándar” no ha sido aplicado correctamente:

[...] los libros que llevan como título o incluyen capítulos de ‘fonología estándar’ y que tratan como a uno más al fonema interdental sordo, característico del castellano peninsular; y, cuando se enseña español estándar, se atiende al uso de *vosotros*, a la conjugación verbal correspondiente y a su correlato en los pronombres *os*, *vuestro*, *vuestra*; es decir, una gramática basada en el modelo castellano (MORENO FERNÁNDEZ, 2010, p. 39, marcas del autor).

El autor también afirma que muchas escuelas de español para extranjeros utilizan la forma “español estándar” para referirse a la variedad castellana, un uso totalmente inadecuado. Andi3n y Casado (2014) asumen que considerar a una de las variedades de la lengua como “la” modélica, como ha ocurrido en el caso anterior, suele estar vinculado a factores subjetivos y puede atraernos hacia posiciones etnocéntricas.

El estándar del español tiene una base común muy sólida, que forma parte de la lengua general. Según Moreno Fernández (2010):

Existe un conjunto de elementos que son comunes a todas las modalidades del español y al que se le puede aplicar tanto la etiqueta de ‘español general’ como la de ‘español estándar’. Aquí se incluirían el mínimo de 17 fonemas consonánticos compartidos, el sistema vocálico plenamente común, el léxico estructurado y fundamental para el español de cualquier latitud, y unas bases gramaticales colectivas (MORENO FERNÁNDEZ, 2010, p. 39, marcas del autor).

Para el autor, la diferencia entre lengua estándar y general es una cuestión de uso, mientras que la primera la determina la sociedad que busca un modelo para los medios de comunicación o para la educación, la segunda se refiere al sistema de la lengua misma. En este caso, este modelo estándar se apoya en todas las características de la lengua general, es decir, en que lo utilizan la mayoría de los hispanohablantes. Así, apoyarse en los elementos comunes es una decisión segura para los docentes.

Según Andi3n (2008), el estándar funciona como el esqueleto de la lengua y la norma, sus músculos, que son modelos de uso para la comunidad lingüística. Es importante hacer hincapié siempre en que el estándar y norma normativa (o *norma-padrão*) son dos conceptos diferentes, especialmente en los contextos hispano y brasileño.

7 La posible relación entre lengua estándar y la diversidad lingüística en las clases de español en Brasil

Muchos profesores de español en el contexto educativo brasileño que desean incluir fenómenos de variación lingüística en sus clases deben preguntarse: ¿cómo establecer el diálogo en el aula de una o más variedades lingüísticas de forma coherente y no exhaustiva para nuestros estudiantes? Respecto a la formación de profesores, Venâncio da Silva (2020) apunta un gran problema: las carreras de Letras/Español en Brasil no suele ofrecer asignaturas sobre variación lingüística, ni mucho menos las que articulen la didáctica de la lengua al componente variedades.

Así, consideramos importante que se estudie la diversidad lingüística del español y que podamos reflexionar sobre cómo trabajarla en el aula de acuerdo con las necesidades, intereses, gustos y niveles de nuestros alumnos. En el ámbito de la didáctica de la variación, Andión (2007) ofrece una fórmula para adaptar el modelo lingüístico a la situación de enseñanza que se encuentra cualquier docente de ELE, incluso de Brasil:

Cuadro 3 – Fórmula para el modelo lingüístico.

$\text{EL2/LE} = \text{ESPAÑOL ESTÁNDAR} + \text{variedad preferente} + \text{variedades periféricas}$
--

Fuente: Andión (2007, p. 2).

Esta ecuación sumatoria se compone de tres partes. En primer lugar, pone el español estándar, es decir, la lengua general o los usos de la mayoría de los hablantes, como tronco o esqueleto para ese modelo. Andión (2007) afirma que las formas de tratamiento de segunda persona *tú*, *usted* y *ustedes* son válidas, para cualquier contexto de enseñanza porque cumplen con algunos requisitos: son elementos lingüísticos ampliamente utilizados y aceptados por los hispanohablantes.

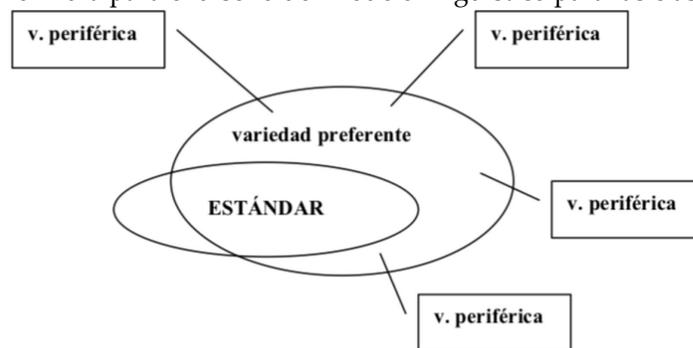
La variedad que ha sido elegida como preferente aparecerá en la consigna de los ejercicios y en la mayoría de los textos (orales o escritos) explotados en las clases.

Por ejemplo, si el profesor elige la variedad rioplatense como la preferente, el pronombre *vos* ocupará un lugar privilegiado en la enseñanza, igual o más que su variante *tú*. Otro caso es la preferencia hacia la variedad castellana, así el *vos* no sería una variante preferente en el curso mientras que *vosotros*, ausente en el modelo anterior, pasaría a formar parte de las variantes preferentes.

Por último, las periféricas no son el modelo para la enseñanza productiva, aunque son importantes para que los alumnos accedan al *input* de hablantes de diferentes variedades. Así, si la variedad preferente es la castellana, el *vos* no será suprimido del programa sino que aparecerá en el aula como una de las posibilidades para la segunda persona del singular en algunas regiones hispanohablantes. Sin embargo, no se explotará con tanta frecuencia, sobre todo en la producción mientras que *vosotros* se deberá explicar de manera menos reforzada cuando la variedad preferente sea la rioplatense.

Andión (2007) propone la siguiente imagen de forma circular y cuasi superpuesta con esos tres elementos claves para sistematizar el conocimiento de la diversidad lingüística en el aula:

Figura 2 — Fórmula para el diseño del modelo lingüístico para las clases de español.



Fuente: Andión (2007, p. 3).

Esta propuesta puede ser útil incluso en contextos de enseñanza en que los manuales, por ejemplo, optan por una variedad diatópica específica y el profesor es

hablante o conoce mejor otra variedad, como los profesores nativos o no los que no son hablantes de una variedad específica.

La elección de una variedad diatópica como preferente para las clases de español en Brasil puede resultar un problema para el profesor que puede acabar optando por enseñar un español sin grandes rasgos dialectales (sólo el estándar) o una variedad específica (normalmente, la castellana). Venâncio da Silva y Andión (2019) afirman que la mayoría de los profesores de español de dos Institutos Federales de Brasil (un total de 9) no considera que utilice una variedad diatópica del español, pues aprendieron la lengua en su país de origen en contextos escolar y académico.

Por otro lado, la variedad diatópica del español más adoptada por los profesores no nativos brasileños (un total de 7) ha sido la castellana, mientras que la segunda, la rioplatense, es la de cinco profesores, los cuales dos son nativos o un hablante de herencia. En otras palabras, solamente dos profesores brasileños y sin familiares directos hispanohablantes de la investigación han afirmado que adoptaron esa variedad.

De este modo, consideramos que el contexto brasileño requiere que el estándar sirva de tronco o esqueleto como asume Andión (2007) para articular los diferentes rasgos lingüísticos que son exclusivos de determinadas variedades del español. De este modo, el estándar no sería la única “variedad” privilegiada en la enseñanza, sino la articuladora de la diversidad lingüística de forma democrática porque planteamos que el profesor parta desde lo general hasta lo particular.

Para la selección de los rasgos lingüísticos de variación que acompañarán los usos que conforman el estándar, seguimos los criterios que Andión (2005) utiliza para elegir los fenómenos que se pueden trabajar de las periféricas:

1. Ser suficientemente perceptibles para el aprendiz. Identificar los rasgos no debe suponer un adiestramiento especial, más de filólogos que de usuarios de la lengua, aunque sean adoptivos.

2. Ser rentables para que merezcan la adquisición activa o pasiva. Es decir, que el hecho de no conocer el rasgo pueda producir un obstáculo en la comunicación –aunque sólo sea comprensiva– de la lengua.
3. Tener un área o territorio validez y vigencia lo suficientemente amplias como para justificar que forme parte del *input* al que será sometido el aprendiz (ANDIÓN, 2005, p. 8, marcas de la autora).

Deoclécio y Bagno (2021) cuestionan en línea de trabajo sobre norma lingüística respecto a la enseñanza de lenguas extranjeras el lugar que puede ocupar la forma de tratamiento hispanoamericana *vos*, frente a las formas *tú* y *usted*. En nuestra propuesta para el contexto brasileño, de carácter más general, consideramos que la secuencia de contenidos respecto a las segundas personas, tanto del singular, como del plural, podría ser la del cuadro 4 para el primer curso escolar de la enseñanza de español:

Cuadro 4 - Propuesta para la variable “pronombres de segunda persona del singular y plural”.

Variable lingüística “pronombres segunda persona del singular y plural”		
Formas estándares	Variante periférica 1	Variante periférica 2
<i>tú, usted, ustedes</i>	<i>vos</i>	<i>vosotros/as</i>

Fuente: elaborado por el autor.

Las formas *tú*, *usted* y *ustedes* se presentarían como las posibilidades generales y comunes a todos los hispanohablantes porque forman parte del estándar de la lengua. Proponemos que la primera variante periférica sea el *vos* como forma análoga al *tú*³, pues es un pronombre de tratamiento mucho más utilizado que *vosotros/as* y está presente en países del entorno inmediato de Brasil, además de ser un rasgo culto en muchos territorios, especialmente en el Río de la Plata. Se presente *vosotros/as* después

³ En el caso de la enseñanza en regiones de frontera con países hispanohablantes voseantes, consideramos que ambas formas de tratamiento informales (*tú* y *vos*) puedan aparecer juntas como variantes preferentes, lo cual suprimiría la segunda forma como variante periférica.

del *vos* porque se utiliza solamente en España y en Guinea Ecuatorial, alejados geográficamente de nuestro país⁴.

Esta secuencia evitaría actitudes lectocéntricas a favor de la variedad castellana que siempre ha gozado de un gran prestigio en la enseñanza de español en nuestro país. Durante muchos años, los profesores brasileños voseantes no tenían manuales que presentaran las formas verbales del *vos*, ni aparecían ejercicios para sistematizar su conjugación. Normalmente estaba relegado al apartado de curiosidades y/o se consideraba un regionalismo, a diferencia del *vosotros/as*, mucho menos extendido por el mundo hispanohablante (VENÂNCIO DA SILVA; ALVES, 2007). De esta manera, es posible construir un inventario de contenidos que intente no favorecer a ninguna variedad específica para el contexto brasileño de enseñanza.

El Plan Curricular del Instituto Cervantes (2006) tiene una propuesta de secuenciación de contenidos que incluye la variación lingüística. No obstante, no podríamos utilizarlo como programa del curso. A pesar de la presencia masiva de fenómenos de variación lingüística y de una descripción detallada de cada uno de ellos, la variedad castellana es el modelo de referencia y es el punto de partida y de comparación con las demás variedades. Andión (2007) nos ofrece un ejemplo bastante significativo que se relaciona con nuestra propuesta presentada en la figura 3:

⁴ Debemos aclarar que para este ejemplo consideramos la forma más general del pronombre de tratamiento *vos*, la rioplatense. Los demás tipos de voseo podrían aparecer en etapas posteriores en la secuencia de contenidos, bien como el uso del pronombre *usted* para contextos de extrema informalidad, fenómeno denominado “ustedeo”.

Figura 3 — Las variedades del español en el Plan curricular del IC.

3. Conducta Interaccional	
3.1. Cortesía verbal atenuadora	
3.1.1. Atenuación del papel del hablante o del oyente	3.1.1. Atenuación del papel del hablante o del oyente
Desplazamiento pronominal de la 2.ª persona	Desplazamiento pronominal de la 1.ª persona
<ul style="list-style-type: none"> ■ A 3.ª persona <ul style="list-style-type: none"> – Con <i>usted / ustedes</i> para mostrar respeto social o distancia afectiva frente al interlocutor <i>¿A qué se dedica usted?</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ■ A estructuras con valor impersonal <ul style="list-style-type: none"> – Con <i>se</i>, para minimizar la amenaza a la propia imagen del hablante <i>¿Se puede?</i> <i>¿Se puede pasar?</i> [= ¿Yo puedo / nosotros podemos pasar?]. – Con <i>hay</i>, para minimizar la fuerza ilocutiva del acto (orden o recriminación) <i>Hay que estudiar más</i> [= Tú tienes que estudiar más]. <i>Hay que llevar corbata.</i>
<ul style="list-style-type: none"> – [Hispanoamérica, España: variedades meridionales, Canarias] Uso exclusivo de la forma <i>ustedes</i> para la 2.ª persona del plural. Ausencia de las formas <i>vosotros / vosotras</i> – [Hispanoamérica] Preferencia por el tratamiento de <i>usted</i> ante marcadores de desconocimiento, jerarquía, distancia social, diferencias de sexo y edad 	
<i>Tácticas y Estrategias Pragmáticas, A1-A2, Tomo I, pág. 265.</i>	

Fuente: Andión (2007, p. 9).

Como podemos observar, el uso exclusivo de *ustedes* se trata como un fenómeno de variación en comparación al uso de la variedad castellana que utiliza *vosotros/as* para registros informales, a pesar de estar mucho más extendido el uso exclusivo de *ustedes*. Queremos remarcar que no criticamos que el Plan Curricular del Instituto Cervantes haya optado por la variedad del centro-norte de España como modelo lingüístico para su programa porque tienen razones suficientes para justificar esta elección.

La selección de esta variedad está sustentada por no estar esta en interacción con otras lenguas, por los rasgos comunes que comparte con las restantes normas cultas del mundo hispánico y por su proyección dentro del modelo estandarizado prestigioso de la lengua para la propia comunidad hispánica, a lo que habría que añadir la propia adscripción de la institución encargada de elaborar el Plan curricular (ANDIÓN, 2007, p. 7).

Como podemos apreciar, son razones coherentes para establecer un modelo para nuestro contexto educativo. Otro punto que debemos tratar es la percepción de la variación por parte de los alumnos brasileños. Según Moreno Fernández (2017), la Sociolingüística Cognitiva considera que toda variedad está condicionada de manera firme por la manera en que se percibe, ya sea por sus hablantes o por los aprendices de una segunda lengua. Sobre esta premisa, presenta dos proposiciones:

- (a) La percepción de la variación y de las variedades lingüísticas responde a un proceso de categorización basado en un aprendizaje.
- (b) La percepción de una variedad como central o periférica está relacionada con su prestigio cultural, político y económico, así como con su historia, lo que lleva a la existencia de variedades más prestigiosas y de variedades menos prestigiosas (MORENO FERNÁNDEZ, 2017, p. 7).

Así, el autor afirma que los hablantes hacen valoraciones sobre los usos lingüísticos, como, por ejemplo, de lenguas extranjeras que pueden tener una “mala sintaxis” y en cambio, “una buena fonética” (percepción modular de la lengua) o en el caso de lenguas policéntricas como el español, puede darse una categorización de percepción hacia sus variedades desde los niveles más básicos hasta los más avanzados.

Así, en lo que se refiere a la lengua española y sus variedades geolectales, podría pensarse en la existencia de un nivel básico – estructura prototípica– de categorías como «mexicano», «argentino», «chileno»; en el nivel superordinado –estructura de aire o semejanza de familia– encontraríamos categorías como «español andino» o «español caribeño» o «español castellano», e incluso «español de América»; y en el nivel subordinado se localizarían categorías como «habanero», «mendocino» o «madrileño», entre otras muchas, con una homogeneidad apreciable, aunque relativa, entre los miembros de cada categoría (MORENO FERNÁNDEZ, 2017, p. 9, marcas del autor).

A través de los estudios de Sociolingüística Cognitiva, Moreno Fernández (2017) establece un paralelismo entre esos diferentes niveles de percepción de las variedades, tanto en hablantes nativos como aprendientes o usuarios del español como lengua extranjera, divididos en tres grupos: monofocal, bifocal y multifocal. Las características de los tres grupos de percepción de acuerdo con los hablantes nativos y los aprendientes o usuarios de L2/LE se presentan de forma resumida en el cuadro 5:

Cuadro 5 – Los diferentes niveles en la percepción de las variedades.

	Hablante nativo	Aprendiente o usuario de L2/LE
M O N O F O C A L	<ul style="list-style-type: none"> La realidad dialectal más cercana e inmediata se aprecia de forma subjetiva y el conocimiento de otras variedades más allá de la suya es muy limitado, más específicamente variedades internas como los registros. Como ejemplo, podríamos citar a un madrileño común que percibe un hablante de Nicaragua como “americano”, aunque sí podría llegar a distinguir un “aragonés” de un “extremeño” debido a su contexto dialectal. Suele pensar que no tiene acento. 	<ul style="list-style-type: none"> Las variedades de la lengua meta no se aprecian y la percepción estará restringida a la variedad con la que ha estado en contacto desde el inicio. La percepción hacia otras variedades podría darse en un nivel básico (la variedad del profesor o del lugar donde se enseña) que podría aumentar de acuerdo con la presencia de otras variedades, como, por ejemplo, el contacto con hablantes nativos. Este aprendiente cree que está estudiando una lengua y no una de sus variedades.
B I F O C A L	<ul style="list-style-type: none"> Este hablante es capaz de percibir su propia variedad, además de las de otras áreas bien diferenciadas y de entender la percepción ajena y de valorarla. También es capaz de valorar su propia variedad. 	<ul style="list-style-type: none"> Este aprendiente sabe que está aprendiendo una de las variedades de la lengua debido al contacto con alumnos más avanzados o con nativos de otras procedencias. Entiende y valora la variedad ajena en comparación con la propia, aunque con cierta ventaja de una sobre otra, dependiendo del nivel

	<ul style="list-style-type: none"> • Su valoración depende de factores históricos, sociales y económicos o de prestigio. 	de lengua que tenga y de los valores asociados a cada variedad.
M U L T I F O C A L	<ul style="list-style-type: none"> • Este hablante conoce su propia variedad lingüística y un número indefinido de otras de la misma lengua y es capaz de percibir lo cercano, lo intermedio y lo lejano a su propia variedad. • Cuando este hablante llega a una percepción objetiva, es capaz de distinguir las distancias y similitudes entre las variedades. 	<ul style="list-style-type: none"> • El aprendiente es capaz de reconocer su variedad y un número indefinido de otras de la misma lengua. • Suele tener una percepción subjetiva cuando identifica lo cercano, lo intermedio y lo lejano de su propia variedad.

Fuente adaptada de: Moreno Fernández (2017, p. 9-13).

En una investigación sobre la percepción de las variedades del español en países como Estados Unidos, Reino Unido y Australia, todos de lengua inglesa localizados en diferentes continentes, Moreno Fernández (2017) verificó algunos puntos interesantes. El primero se trata de la pregunta: *¿Considera que el español tiene múltiples variedades o dialectos?* En todos los países el “sí” prevalece sobre el “no”. No obstante, si comparamos el resultado “no” de los Estados Unidos (solo un 8 %) y de Australia (casi un tercio), observamos que el contacto intenso del primer país con comunidades hispanas favorece la percepción del español como una lengua plural frente al segundo, localizado en un continente distante de los países hispanohablantes y con una cifra de 100000 inmigrantes que tienen el español como lengua materna.

En la pregunta: *¿Qué variedad del español conoce?* el español mexicano se ve favorecido en los Estados Unidos, mientras que el de España, en los demás países. Es interesante la cuestión relativa a la simplificación del español en categorías como “Latinoamérica” o “América del Sur”, que fueron mencionadas más veces que todo el conjunto de países, salvo México y España, que parecen ocupar un lugar privilegiado internacionalmente.

Observamos entonces que es frecuente una percepción multifocal hacia las variedades del español. Los estudiantes o usuarios conocen la variedad a la que han estado expuestos la mayor parte del tiempo y apenas pueden identificar diferencias con otros geolectos de forma bastante superficial y sin una identificación más fuerte. Por otro lado, una mayoría aplastante de los encuestados afirmó no reconocer las variedades, ni al oírlas, ni tampoco al leerlas.

Sobre la variedad que considera más correcta, los tres países tuvieron la misma respuesta: España, incluso Estados Unidos, a pesar de que considera la variedad de México más útil para la comunicación. De este modo, observamos que prestigio y utilidad no están relacionados, del mismo modo que ocurre en Brasil, donde el español de España parece tener más prestigio, a pesar de que las variedades hispanoamericanas serían más útiles en nuestro entorno.

Por este motivo, consideramos importante que en el contexto brasileño de enseñanza podemos realizar un trabajo en el que las variedades estén presentes para desarrollar la percepción de los alumnos de modo que puedan identificarlas sin convertirse en dialectólogos o sociolingüistas. La inserción de la diversidad en el aula es importante porque: “1) no conocerla puede limitar el aprendizaje; 2) marginar las variedades en general es contraproducente; 3) las diferencias son parte de la identidad de una comunidad” (MORENO FERNÁNDEZ, 2017, p. 40).

8 Consideraciones finales

En este artículo, tratamos de establecer las principales diferencias respecto a los conceptos de norma lingüística entre el español y el PB. Nuestra intención es fomentar que los profesores de español en el contexto brasileño perciban que el proceso de estandarización de nuestro idioma se diferencia en muchos aspectos de lo que ha pasado y sigue pasando con la lengua española. Por lo tanto, no podemos aplicar los mismos términos de uno y de otro para entenderlos y tomarlos como referencia para

la enseñanza y para la comprensión e inserción en el aula de los fenómenos de variación lingüística.

Otro punto que nos gustaría hacer hincapié es en el papel del estándar como articulador de la variación lingüística y no como su silenciador. Comprendemos que partir de los usos más estándares, es decir, los generales o los más frecuentes, se puede democratizar y contemplar un mayor número de variedades posibles en un primer momento. Sin embargo, según las OCNEM (BRASIL, 2006) enseñar solamente el estándar no basta porque lo consideran un modelo artificial. Además, muchos de los usos lingüísticos que aparecerán desde las primeras clases de español poseen solamente una forma que represente a todos o a casi todos los hispanohablantes. Contenidos como el alfabeto o los pronombres personales ya están repletos de fenómenos de variación muy extendidos.

La inserción de variantes lingüísticas del español mejora la comprensión oral del input de hablantes de diferentes variedades lingüísticas, hace con que los estudiantes sean autónomos en la construcción de su propia variedad lingüística a partir de la incorporación de fenómenos dialectales y, además, una perspectiva policéntrica en el aula fomenta la interculturalidad que ayuda a combatir el etnocentrismo, el exotismo (SERRANI, 2005), el prejuicio lingüístico (BAGNO, 2015) y/o el lectocentrismo (ANDIÓN, 2020).

Para concluir, la educación lingüística debe darse tanto en la enseñanza de lengua materna como extranjera. Consideramos que muchos de los prejuicios lingüísticos de estudiantes y profesores brasileños de español que tengan su origen en las actitudes e inseguridades que vienen del PB. Por lo tanto, la perspectiva policéntrica en el aula nos proporcionará más conocimiento lingüístico y, posiblemente, más tolerancia y visibilidad hacia las variedades hispanoamericanas.

Referencias Bibliográficas

ANDIÓN HERRERO, M. A. *Las variedades del español en América: una lengua y 19 países*. Brasilia: Consejería de Educación de la Embajada de España en Brasilia, 2005.

ANDIÓN HERRERO, M. A. Las variedades y su complejidad conceptual en el diseño de un modelo lingüístico para el español L2/LE. *ELUA*, 21. p. 1-13, 2007. DOI <https://doi.org/10.14198/ELUA2007.21.02>

ANDIÓN HERRERO, M. A. La diversidad lingüística del español: la compleja relación entre estándar, norma y variedad. *Actas del VIII Congreso de Lingüística General*, p. 294-307, 2008.

ANDIÓN HERRERO, M. A.; CASADO FRESNILLO, C. **Variación y variedad del español aplicadas a E-LE/L₂**. Colección BIBLIOTECA DEL PROFESOR DE ELE. Madrid: Editorial UNED, 2014.

ANDIÓN HERRERO, M. A. Del lectocentrismo al plurinormativismo. Reflexiones sobre la variedad del español como lengua segunda o extranjera. *Estudios filológicos*, 64, 129-148, 2020. Universidad Austral de Chile. Facultad de Filosofía y Humanidades. DOI <https://doi.org/10.4067/S0071-17132019000200129>

BAGNO, M. **A norma oculta: língua & poder na sociedade brasileira**. São Paulo: Parábola, 2003.

BAGNO, M. **Preconceito linguístico**. 56.^a ed. revista e ampliada. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCEN)**. Conhecimentos de Espanhol. Brasília, Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponible en: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acceso: 02 ago. 2021.

DEOCLÉCIO, C. E.; BAGNO, M. Estandarização e standardologia: notas sobre a norma linguística. *Gragoatá*, Niterói, v. 26, n. 54, p. 139-162, 2021. DOI <https://doi.org/10.22409/gragoata.v26i54.46422>

FANJUL, A. F. “Policêntrico” e “pan-hispânico”. Descolamentos da vida política da língua espanhola. In: LAGARES, X. C. BAGNO, M. **Políticas da norma e conflitos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2011.

FARACO, C. A. ZILLES, A. M. **Para conhecer noma linguística**. São Paulo: Contexto, 2017.

LIPSKI, J. M. **El español de América**. Madrid: Cátedra, 2004.

MOITA LOPES, L. P. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. *In*: MOITA LOPES, L. P. **Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Editora Parábola, 2006.

MORENO FERNÁNDEZ, F. **Qué español enseñar**. Madrid: Arco Libros, 2007.

MORENO FERNÁNDEZ, F. **Las variedades de la lengua española y su enseñanza**. Madrid: Arco Libros, 2010.

MORENO FERNÁNDEZ, F. Variedades del español y evaluación. Opiniones lingüísticas de los anglohablantes. *In*: **Informes del Observatorio / Observatorio's Reports**, p. 1-53. Disponible en: <http://cervantesobservatorio.fas.harvard.edu/sites/default/files/spanish.pdf>, 2017. DOI <https://doi.org/10.15427/OR031-05/2017SP>

MOURE, J. L. ¿Castellano, español o argentino? *In*: ACUÑA, L.; BARALO, M.; MOURE, J. L. **¿Qué español enseñar a un extranjero?** 1.ª ed. Buenos Aires: Tinta Fresca, 2015.

RAMPTON, B. Continuidade e mudança nas visões de sociedade em lingüística aplicada. *In*: MOITA LOPES, L. P. **Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Editora Parábola, 2006.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (RAE); ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA (ASALE). **Nueva Gramática de la lengua española. Morfología y sintaxis**. 5.ª ed. Barcelona: Espasa Libros, 2019.

SERRANI, S. **Discurso e cultura na aula de língua/ currículo- leitura- escrita**. Campinas: Pontes, 2005.

VENÂNCIO DA SILVA, B. R. C. Alves, R. da S. El voseo en los libros didácticos de E/LE en Brasil. **Boletín de la Asociación Argentina de Docentes de Español**. N.º 25; noviembre-diciembre, 2007.

VENÂNCIO DA SILVA, B. R. C.; ANDIÓN HERRERO, M. A. Actitudes y competencias docentes en profesores de español de los Institutos Federais (Brasil) en relación con las variedades de la lengua. **Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas**. 14, p. 29-43, 2019. DOI <https://doi.org/10.4995/rlyla.2019.10680>

VENÂNCIO DA SILVA, B. R. C. El “Projeto Pedagógico de Curso” y su relación con la formación de profesores de español en el componente variedades. **InterteXto**, [S.l.], v. 13, n. 1, p. 148-172, nov. 2020.

Artículo recibido el: 04.08.2021

Artículo aprobado el: 01.09.2021



Reflexões teórico-práticas sobre o ensino de variação linguística em língua portuguesa

Theoretical-practical reflections on the teaching of linguistic variation in Portuguese

*Gilberto Antonio PERES**
*Simone Azevedo FLORIPÍ***

RESUMO: Este artigo traz uma reflexão sobre o fenômeno da variação e normas linguísticas empregadas na sociedade a partir de embasamento teórico da pedagogia da variação linguística e norteada pelas orientações de documentos oficiais brasileiros atuais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) com relação às perspectivas associadas. A discussão está embasada em uma proposta de ensino efetivamente realizada em que alunos do 8º ano do Ensino Fundamental, a partir do contato com os conceitos de variação linguística, se apropriaram desses conhecimentos e produziram tiras, incorporando vivências de interação social em suas produções textuais. Os personagens escolhidos para a elaboração e aplicação da proposta são da Turma do Xaxado, de Antônio Cedraz. Para o desenvolvimento das atividades foram adotados os procedimentos da pesquisa-ação (THIOLLENT, 1986) cuja metodologia articula a produção de

ABSTRACT: This article reflects on the phenomenon of linguistic variation and pattern employed in society from the theoretical foundation of the pedagogy of linguistic variation and guided by the guidelines of current Brazilian official documents, such as the National Curriculum Parameters (BRASIL, 1998) and Common National Curriculum Base (BRASIL, 2017) in relation to the associated perspectives. The discussion is based on a teaching proposal effectively carried out in which 8th grade students from elementary school, from the contact with the concepts of linguistic variation, they appropriated this knowledge and produced strips, incorporating experiences of social interaction in their textual productions. The characters chosen for the preparation and application of the proposal are from Turma do Xaxado, by Antônio Cedraz. For the development of the activities, action research procedures were adopted (THIOLLENT, 1986) whose methodology articulates the production of knowledge

* Mestre em Letras (PROFLETRAS – UFU). Professor da Secretaria de Estado de Minas Gerais. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-1251-5752>. gilbertoaperes@yahoo.com.br

** Doutora em Linguística pela UNICAMP. Professora da UTFPR e PROFLETRAS/UFU. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9584-6302>. simone.floripi@gmail.com

conhecimentos com a ação educativa. O objetivo deste trabalho é evidenciar uma proposta de ensino efetiva que aborde a língua como um fenômeno variável por meio do gênero tiras. Para isso, fundamentamo-nos em pesquisas científicas que enfocam um ensino de base sociolinguística, tais como Bortoni-Ricardo (2004, 2005), Faraco (2008), Bagno (2007, 2013); Coelho et al. (2015) e Silva (2001). Ao analisar as tiras produzidas pelos discentes, objetivamos evidenciar suas percepções em relação à língua como um fenômeno heterogêneo e corroborar a eficácia de propostas de ensino pautadas na perspectiva científica da sociolinguística educacional.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de língua portuguesa. Sociolinguística educacional. Pedagogia da variação linguística. Produção de tiras. Norma e variedades linguísticas.

with educational action. The objective of this work is to show an effective teaching proposal that approaches the language as a variable phenomenon through the genre strips. For this, we base ourselves on scientific researches that focus on teaching with a sociolinguistic basis, such as Bortoni-Ricardo (2004, 2005), Faraco (2008), Bagno (2007, 2013); Coelho et al. (2015) and Silva (2001). Analyzing the strips produced by the students, we aimed to highlight their perceptions of language as a heterogeneous phenomenon and corroborate the effectiveness of teaching proposals based on the scientific perspective of educational sociolinguistics.

KEYWORDS: Portuguese language teaching. Educational sociolinguistics. Pedagogy of linguistic variation. Strip production. Standard and language varieties.

1 Introdução

O êxito do ensino de língua portuguesa no espaço escolar está vinculado à atitude do profissional em conceber a língua como um fenômeno heterogêneo; pois ela é viva, dinâmica, está em constante mudança, sendo utilizada por meio de diferentes normas linguísticas (cf. FARACO, 2008), a depender de diferentes situações comunicativas e/ou sociais. Essa é uma discussão indispensável à formação do professor atualmente, diante da necessidade de promover um ensino que contemple a língua nas suas diversas variedades e em seus variados usos na sociedade.

É atitude sensata do profissional docente a busca contínua por uma formação que aprimore e atualize sua prática pedagógica, tanto no que se refere ao conhecimento científico, quanto às orientações dos documentos oficiais acerca dos conteúdos e abordagens metodológicas adequadas a cada etapa de escolaridade.

Baseado em conceitos apontados pela sociolinguística educacional, o professor terá condições de se propor a elaborar e aplicar atividades de ensino que sejam capazes de atender às variadas perspectivas de formação do estudante no que se refere ao seu aprimoramento linguístico, seja como produtor, seja como receptor, a fim de fazê-lo compreender a relação entre normas e variedades linguísticas existentes na sociedade em que está inserido. Apresentamos uma análise de atividades propostas concernentes às variedades linguísticas dialetais e sociais (diatópica e diastrática), por meio do gênero discursivo tiras, com o objetivo de analisar como os alunos participantes, influenciados por fatores socioculturais, percebem as variedades existentes na sua própria língua e como elas podem ser discutidas no espaço escolar, no ensino da língua.

Ponderamos que o propósito de nosso trabalho não é ressaltar o gênero tiras em seus elementos constituintes, mas se valer dele como instrumento para discussão da heterogeneidade da língua, uma vez que “Quadrinhos são usados para se falar de cada vez mais coisas” (FERNANDES, 2013, p.147); além disso, “nos dão muitos exemplos de variação linguística” (RAMOS, 2016, p. 69).

Para tanto, organizamos nosso texto por essa introdução; com uma breve discussão teórica sobre os conceitos principais relacionados à norma linguística e aos dialetos ou variedades linguísticas empregadas em determinadas áreas brasileiras e procedemos a uma discussão da língua como um fenômeno variável e heterogêneo. Em seguida, apresentamos a metodologia empregada na proposta de ensino, expusemos as atividades propostas em sequência e a análise da sua aplicação. Por fim, apresentamos nossas considerações finais e as referências teóricas.

2 Norma linguística e dialetos

O trânsito do ser humano por outra comunidade de fala¹, diferente daquela a que pertence (independentemente do motivo: convivência com amigos, questões profissionais, práticas religiosas, atividades de lazer, entre outros), ocorre mediante à manifestação de características específicas, atreladas à sua condição de membro de um grupo. Isso acontece porque a língua é um fenômeno que não se explica apenas por ele mesmo, uma vez que as características socioculturais estão fortemente vinculadas a esse fenômeno. A esse respeito, Coseriu (1987, p. 77) salienta que “o conceito corrente de língua não se estabelece com critérios exclusivamente linguísticos, mas também com critérios culturais”. Assim, não será coerente um trabalho com a língua no contexto escolar se não abarcarmos a contribuição das interações sociais linguísticas, dando lugar para discutir tais contribuições externas ao funcionamento da nossa língua e, conseqüentemente, valorizando-as não só como tradicionalmente ocorre com a norma padrão escrita (cf. FARACO, 2008).

Dessa forma, é preciso refletir acerca de que critério realmente dita a obrigatoriedade de ensino ou sua valorização quando se refere ao conceito de norma linguística². Para além de seu aspecto verbal (oral ou escrito), as atitudes, os valores, os costumes dos membros de uma comunidade de fala se fazem presentes e se (re)constroem continuamente em suas relações sociais, por meio de práticas

¹ O conceito de comunidade de fala, com o qual coadunamos, é: “uma comunidade de fala é um grupo social que compartilha (a) determinadas características linguísticas, (b) atitudes valorativas frente a fatos linguísticos e (c) tendências de mudança linguística” (LUCCHESI, 2015 *apud* FARACO; ZILLES, 2017, p. 18).

² Segundo Faraco (2008), “a palavra *norma* tem, no uso contemporâneo, dois sentidos. No primeiro, norma se correlaciona com normalidade (é norma o que é *normal*). No segundo, norma se correlaciona com normatividade (é norma o que é *normativo*). Nos estudos linguísticos, *norma* designa primordialmente aquele conjunto de fenômenos linguísticos que são correntes, habituais (“normais”) numa determinada comunidade de fala. No funcionamento monitorado da língua, porém, a palavra *norma* é usada com o sentido de preceito, isto é, designa aquilo que tem caráter normativo, que serve, no interior de um projeto político uniformizador, para regular explicitamente os comportamentos dos falantes em determinadas situações”.

linguísticas. É por isso que a norma de um determinado grupo não se submete ao processo da avaliação, mas sim ao processo da apreciação para o entendimento de como se realiza a partir da percepção das características culturais que identificam seus falantes. Assim, “A norma é ‘um sistema de realizações obrigatórias’ consagradas social e culturalmente: não corresponde ao que ‘se pode dizer’, mas ao que já ‘se disse’ e tradicionalmente ‘se diz’ na comunidade considerada” (COSERIU, 1979, p. 50).

Em questões linguísticas, muito mais proveitoso que se preocupar, exclusivamente, com “certo *versus* errado” ou determinar qual é a norma a ser seguida/alcançada na escola é acolher os falantes/estudantes de todas as normas linguísticas presentes na sociedade. Além disso, um ensino com bases sociolinguísticas coaduna com a função educacional da escola ao seu papel social na medida em que se compromete a entender as condições em que as diferenças linguísticas se concretizam. Dessa maneira, é necessário desenvolver uma empatia linguística que permita ao falante valorizar suas crenças e atitudes linguísticas a fim de respeitar as diferentes formas de falar, diferentes dialetos, diferentes normas linguísticas e consequentemente compreender os motivos de tais diferenças (cf. CYRANKA *et al.*, 2010).

Considerando o fato de que diferentes culturas já estão presentes em situações de contato linguístico entre membros de diferentes comunidades de fala, cabe a nós, profissionais docentes, pensar o conceito de norma na perspectiva da variação linguística, mesmo em um país como o Brasil em que, de fato, existe “o mito de uma uniformidade linguística convivendo com o – também mitificado – pluralismo cultural” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 138). Por conseguinte, corroboramos que

A norma é, com efeito, um sistema de realizações obrigadas, de imposições sociais e culturais, e varia segundo a comunidade. Dentro da mesma comunidade linguística nacional e dentro do mesmo sistema funcional é possível comprovar várias normas (linguagem familiar, linguagem popular, língua literária, linguagem erudita, linguagem vulgar, etc.), distintas sobretudo no que se concerne ao

vocabulário, mas amiúde também nas formas gramaticais e na pronúncia (COSERIU, 1987, p. 74-75).

Com efeito, é inadmissível conceber a língua como um fenômeno homogêneo, uma vez que as “várias normas” existem em decorrência da realidade linguística das várias comunidades, evidenciadas na relação estabelecida entre sociedade e língua. As experiências dos falantes em outras comunidades de fala, incluindo os grupos minoritários, podem ser percebidas nas situações de contato dialetal e de identidade cultural veiculadas pela linguagem. É preciso enfatizar que o respeito à cultura e às diferentes características linguísticas precisa ocorrer e só é possível validar essa conscientização em contextos de contatos de dialetos, uma vez que “nenhuma forma de expressão é em si mesma **deficiente**, mas tão somente **diferente**, e **todas as línguas e variedades dialetais fornecem a seus usuários meios adequados para a expressão de conceitos e proposições lógicas**” (CAMACHO, 2011, p. 37, grifo do autor).

No espaço escolar cabe ao professor a percepção de tais diferenças e a sensibilidade para iniciar um trabalho linguístico com o falante/estudante a partir de uma variedade linguística³ mais próxima possível das características do seu espaço sociocultural. E a partir desse parâmetro identitário, transitar por outras variedades existentes mais ou menos cultas até a norma padrão.

Dito assim, a referência idealizada de norma padrão é a única justificativa para a concepção de “erro”, no caso de ocorrência de algum desvio em relação a essa norma. No entanto, a atitude de reconhecer as diversidades socioculturais já traz consigo a aceitação de outras variedades linguísticas. Além disso, não há instituição social que seja capaz de padronizar a língua em situação de uso, porque isso implica tornar a sociedade igual culturalmente. Dessa forma, mesmo que o Brasil tenha a língua portuguesa falada em toda a sua extensão territorial, é notória a diversidade linguística

³ Coelho *et al.* (2015) conceituam variedade como a fala característica de determinado grupo social, a partir de critérios geográficos e sociais.

empregada como manifestação dos contrastes sociais em um país de dimensões continentais.

Considerando os contatos entre falantes de diferentes comunidades, com diferentes características linguísticas, a atitude de conhecer e respeitar a diversidade em situações de contato linguístico dialetal conduz a procedimentos capazes de promover convivência harmônica entre essas diferenças linguísticas. Tal prática permite minimizar conflitos e conscientizar os falantes de que “O padrão não conseguirá jamais suplantado integralmente a diversidade porque, para isso, seria preciso alcançar o impossível (e o indesejável, obviamente): homogeneizar a sociedade e a cultura e estancar o movimento e a história” (FARACO; ZILLES, 2017, p. 157).

Dessa forma, o espaço escolar concilia as atitudes de ensino e discussão dos fatos linguísticos, sem, no entanto, deixar de promover o aprimoramento linguístico de seus alunos. Ou seja, por meio de uma metodologia crítica de base sociolinguística oportunizamos a aprendizagem que vai além da discussão de conceitos, mas de enriquecimento social e de construção de sentidos culturais.

Bortoni-Ricardo (2005), ao falar sobre a dimensão macrossociolinguística, comenta sobre os estudos interacionais do discurso em qualquer domínio social, enquadrando-se o processo interacional em sala de aula, e expõe que “É parte da agenda da macrossociolinguística [...] a questão do contato de culturas nas diversas instituições, especialmente na escola, seja este manifesto na convivência de mais de uma língua ou de mais de uma variedade, isto é, em ambiente bilíngue ou bidialetal” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 150).

A escola, um espaço propício para identificar e analisar os contatos de dialetos, exige que o professor esteja bem-preparado a respeito das teorias sociolinguísticas, para que evite consolidar a oposição norma padrão *versus* normas populares ao valorizar apenas a norma padrão no ensino formal. A partir do momento em que a interseção de diferenças linguísticas ocorre no ambiente escolar, as estratégias de

reflexão a esse respeito requerem o entendimento de que elas existem para dialogar e não obrigatoriamente para hierarquizar certas normas ou desqualificar outras. Ou seja, o contato com a diversidade linguística objetiva aprimorar o desempenho linguístico do aluno de forma a permitir escolhas linguísticas adequadas a cada contexto situacional.

Dessa maneira, é fundamental fomentar um movimento didático capaz de respeitar a heterogeneidade da língua, sem considerar uma variedade melhor, superior a outra, independentemente de qualquer critério. Sob tal perspectiva, os documentos oficiais de orientação pedagógica como os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) – doravante PCN – preconizam que “A Língua Portuguesa é uma unidade composta de muitas variedades” (BRASIL, 1998, p. 81). Portanto, consideramos (cf. FARACO, 2008) que nenhuma língua é uma realidade unitária e homogênea e que, no plano empírico, uma língua é constituída por um conjunto de variedades com riquezas a serem exploradas, aprendidas e experimentadas.

3 A abordagem de língua como um fenômeno heterogêneo

Nosso atual documento oficial que norteia as políticas educacionais para a Educação Básica, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) – doravante BNCC – mantém as orientações para que a escola conceba a língua como um fenômeno variável.

Ao apresentar as competências específicas de língua portuguesa para o ensino fundamental, a BNCC expõe: “1. Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem” (BRASIL, 2017). Percebe-se claramente a proposta de um trabalho com a língua numa perspectiva do uso, o que se evidencia por meio das escolhas lexicais presentes no documento (variável, heterogêneo) e o reforço das influências do espaço

social de vivência do falante na questão desse uso linguístico. A exposição dessa competência de fato sustenta uma proposta de ensino da língua conforme os preceitos da Sociolinguística, “uma área da Linguística que estuda a relação entre a língua que falamos e a sociedade em que vivemos” (COELHO *et al.*, 2015, p. 12).

Dessa forma, a instituição escolar caracteriza-se como o espaço social onde estudantes/falantes provenientes de diferentes comunidades interagem linguisticamente, em meio a um campo de diversidade não só cultural, econômica, social, mas também e, manifestamente, linguística. Por isso, fazem-se necessários o acolhimento e o respeito a cada indivíduo e a todas as suas características (inclusive linguísticas), uma vez que, neste entendimento de variabilidade da língua, a atitude de todos os sujeitos envolvidos no processo escolar precisa explicitar a consciência de que “Cada enunciado é para o falante um ato de identidade” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 71).

Nesse contexto o que não deve ocorrer é privilegiar um ensino de língua exclusivamente padronizado, como salienta Faraco (2008), caracterizando-o como inflexível, das afirmações categóricas, do certo e do errado tomados em sentido absoluto. Há circunstâncias comunicativas impregnadas de valores relativos, logo há necessidade de conhecer os fatores que condicionam as mudanças, a variação da língua.

A respeito desses fatores que condicionam o fenômeno da variação linguística enfatizamos a exposição de Bortoni-Ricardo (2004, p. 47-49): **grupos etários** (diferenças sociolinguísticas intergeracionais); **gênero** (homens e mulheres falam de maneiras distintas, sendo que essas diferenças estão relacionadas aos papéis sociais, culturalmente condicionados); **status socioeconômico** (diferenças que representam desigualdades na distribuição de bens materiais e de bens culturais); **grau de escolarização** (influência entre anos de escolarização de um indivíduo e a qualidade das escolas frequentadas); **mercado de trabalho** (condicionamento do repertório

sociolinguístico conforme a atividade profissional que um indivíduo desempenha); **rede social** (influência das pessoas que constituem o domínio social em que o indivíduo interage com outras pessoas)⁴.

Assim, persuadido das vantagens do trabalho com abordagem variacionista da língua, o professor buscará dinamizar suas aulas de Língua Portuguesa, oportunizando momentos para que os estudantes/falantes tenham contato com as variedades da língua, ou seja, contato com “um dos muitos ‘modos de falar’ uma língua” (BAGNO, 2007, p. 47). As aulas de língua portuguesa na escola precisam acontecer para além do ensino da gramática normativa, permitindo a discussão sobre as diferentes normas e variedades, bem como sobre os dialetos.

Para tanto, concluímos que o ensino de língua precisa ser dinamizado com o pressuposto de que cada comunidade de fala apresenta suas características específicas quanto ao uso da língua a partir dos elementos que compõem sua cultura. Portanto, há a diversidade linguística sempre presente que pode, e deve, ser explorada como marca de identidade social e que motiva atitudes linguísticas próprias pelos seus usuários; as diferenças de uso da língua não podem ser entendidas como deficiência, como erro, mas realmente apenas como diferenças. Acreditamos que essa postura frente ao ensino da língua, oposto a um ensino tradicional, demonstra que o professor será capaz de alcançar sucesso em suas atividades docentes por “aceitar a ideia de que *não existe erro de português*. Existem *diferenças* de uso ou *alternativas* de uso em relação à regra única proposta pela gramática normativa” (BAGNO, 2013, p. 166), ou seja, “a

⁴Diante do avanço do panorama de diversidade e do conseqüente avanço do estudo da heterogeneidade linguística, Faraco (2008, p. 38) assim se posiciona a respeito desses fatores: “embora necessárias, são já insuficientes as categorias tradicionais com que a sociolinguística começou a trabalhar, como idade, gênero, etnia, nível de renda e escolaridade. Tornou-se indispensável analisar também as múltiplas redes de relações sociointeracionais de que participam os falantes: elas são fatores diretamente correlacionados com os diferentes modos de falar (e escrever), com as diferentes normas de uma determinada comunidade”.

questão não é de erro, mas de adequação às circunstâncias de uso, de utilização adequada da linguagem” (BRASIL, 1998, p. 31).

4 Metodologia

Após essas considerações teóricas, realizamos o planejamento das atividades, de forma a alcançar os objetivos pretendidos⁵. A fim de organizar nossa proposta de atividades para uma reflexão sobre as variedades da língua, para a produção de tiras, com alunos da educação básica, procedemos a um estudo sobre o tema, criamos as atividades a serem aplicadas e as fundamentamos no aporte teórico (FARACO, 2008; BORTONI-RICARDO, 2004; 2005; COELHO *et al.*, 2015; BAGNO, 2007; 2013; SILVA, 2001) ao qual também recorreremos para fundamentar a análise das respostas obtidas.

Os participantes foram especificamente uma turma de 29 alunos do 8º ano dos anos finais do Ensino Fundamental de uma escola pública estadual mineira, na cidade de Guimarães. A turma foi escolhida devido ao fato de o professor pesquisador ser docente dessa turma. Os estudantes manifestaram seu consentimento na participação por meio de Termo de Assentimento Livre e Esclarecido, assinado pelo responsável pelo menor participante; os menores participantes assinaram o Termo de Assentimento⁶.

Os dados foram analisados de forma qualitativa. Assim, podemos perceber que diversas ações no espaço escolar passam despercebidas, principalmente pelo profissional docente, no processo de reflexão e análise de dados. De acordo com Bortoni-Ricardo (2008, p. 49), “o objetivo da pesquisa qualitativa em sala de aula é o desvelamento do que está dentro da ‘caixa preta’ no dia a dia dos ambientes escolares,

⁵ Para o desenvolvimento deste trabalho escolhemos, os procedimentos da pesquisa-ação (cf. THIOLENT, 1986), nos quais os alunos também são considerados pesquisadores e produtores de conhecimento.

⁶ A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Uberlândia em 18 de novembro de 2016; CAAE: 60046116.8.0000.5152.

identificando processos que, por serem rotineiros, tornam-se 'invisíveis' para os atores que deles participam". Nosso interesse foi na descrição e na interpretação dos dados, relacionados aos fenômenos socioculturais, realizando uma "leitura" do contexto em que estão inseridos.

5 Apresentação da proposta

As atividades que propusemos objetivam que os discentes discutam sobre o fenômeno da variação linguística e se conscientizem para agir com respeito em relação a falantes de outras comunidades diferentes daquela a que pertencem. Para aplicação das atividades, concebemos que o gênero tiras se mostra eficaz, pois é um gênero que está bastante presente na área do ensino e que, apesar de serem tendencialmente curtas, as tiras reúnem bastantes informações (cf. RAMOS, 2017). Dessa forma, propusemos como atividade a produção de tiras e analisamos como as variedades linguísticas foram incorporadas a essas produções, evidenciando influência de condicionadores socioculturais, regionais, faixa etária, entre outros. Propusemos também uma atividade em que os discentes refletem a respeito da variação estilística, conduzindo-os a perceberem como as tiras são úteis para perceberem uma realidade linguística; como, por meio da fala dos personagens, podem-se identificar características específicas de falantes os quais expressam características também específicas de seu estilo.

5.1 Fundamentação da proposta

Para o desenvolvimento da proposta⁷, inicialmente apresentamos aos estudantes vários exemplares do gênero discursivo tiras⁸, a fim de que conhecessem os personagens que compõem a Turma do Xaxado, do baiano Antônio Cedraz. Essa apresentação é importante para que os estudantes tenham mais facilidade na leitura e compreensão das tiras e distinção entre as características sociais e linguísticas das personagens, durante as atividades propostas, de modo específico no momento de produção de suas tiras.

Assim, consideramos que apresentar aos leitores/estudantes um material de leitura em que eles sintam focadas suas experiências de vida, contemplando sua realidade, contribui para que eles apresentem facilidade ao analisar questões socioculturais presentes nas tiras.

A Turma do Xaxado é “formada por personagens tipicamente brasileiros, cada um com seu jeito próprio de falar, pensar e agir, passando pelas várias classes econômicas, graus de instrução etc. É uma turminha heterogênea como o povo brasileiro” (CEDRAZ, 2010, p. 4). Como é composta por personagens que representam identidades brasileiras diferentes, até mesmo linguisticamente, são personagens cujas características propiciam o debate acerca da variação linguística, em consonância com o objetivo de nossa proposta de atividades. Nesse sentido, destacamos a orientação de

⁷ Esclarecemos que há um bimestre antes da aplicação destas atividades já estava havendo um movimento de conscientização linguística com os alunos, ao tratar de vários conteúdos sociolinguísticos (como conceitos de variação, variedade e norma).

⁸ Adotamos o conceito desse gênero como sendo “uma pequena narrativa quadrinizada, não precisando ser uma história e pode até ter um só quadro, mas há sempre narratividade. É comum ter um ou mais personagens constantes, com determinadas características de interesse, fundamental para o entendimento da tira e seu objetivo. Geralmente, as tiras são usadas para a crítica social ou de algum caráter” (TRAVAGLIA, 2015, p. 70). Também o chamamos de texto multimodal. Rojo (2012, p. 19) define os textos contemporâneos chamados multimodais como “textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar”.

Vergueiro (2015) que, ao falar do trabalho com a Turma do Xaxado na escola, recomenda o enfoque pelos professores das questões relacionadas à linguagem utilizada por esses personagens, identificando diferenças na forma de expressão deles, seja exemplificando com o esmero gramatical da personagem Marieta, seja com o uso das expressões regionais pelo personagem Zé Pequeno.

Na figura 1 podemos visualizar cada um dos seis personagens principais que compõem essa turma; os respectivos nomes estão colocados abaixo, em sequência, da esquerda para a direita.

Figura 1 – A Turma do Xaxado.



Disponível em: <http://blogmaniadegibi.com/2012/09/conheca-antonio-cedraz/>. Acesso em: 08. abr. 2021.

A caracterização de cada personagem principal da turma está no quadro 1, abaixo. Chamamos a atenção para o fato de que, durante momentos de leitura de várias tiras com personagens dessa turma, os alunos puderam realmente conhecê-los e se apropriarem das principais características de cada um.

Quadro 1 – Caracterização dos personagens da Turma do Xaxado.

Xaxado	Zé Pequeno	Marieta
Xaxado é neto de um famoso cangaceiro que vivia com o bando de Lampião. Sensível, alegre e sempre atento às belezas e problemas da vida no campo.	Zé Pequeno tem fama de ser um menino preguiçoso, que passa o dia inteiro dormindo, ele também fica pescando, ouvindo música, namorando, inventando desculpa pra não ir pra aula e fugir do trabalho...	Marieta vive corrigindo a fala “errada” dos outros, o que, para ela, é uma verdadeira cruzada em defesa da língua portuguesa. É apaixonada por livros, adora ler, estudar e aprender coisas novas para, um dia, tornar-se professora.

Arturzinho	Marinês	Capiba
		
<p>Arturzinho é egoísta, avarento, vaidoso, chato, exibido, insensível, interesseiro. Filho de um rico fazendeiro, é uma dessas pessoas que acham que dinheiro compra tudo, inclusive as pessoas.</p>	<p>Marinês é uma garota que tem no pensamento o seguinte objetivo de vida: a convivência saudável entre o ser humano e a natureza, em busca de um mundo onde as pessoas respeitem e cuidem dos animais, das plantas, das águas, do solo, do ar...</p>	<p>Capiba é irmão de Marinês e pretende ser um cantador tão famoso quanto Luiz Gonzaga e conquistar o mundo com sua música.</p>

Fonte: elaborado pelos autores.

5.2 Apresentação das atividades e análise da aplicação

5.2.1 Norma e variedades linguísticas: suas representações na produção de tiras por discentes dos anos finais do ensino fundamental

Para a realização desta atividade, primeiramente propusemos uma reflexão sobre o assunto. Assim, apresentamos um vídeo indicando os falares regionais; pedimos aos alunos que destacassem o falar que se apresentasse próximo àquele da cidade onde residem. A seguir, propusemos que, em grupos, produzissem uma tira para retratar o falar da região (os personagens poderiam também ser criados pelos alunos ou manteriam os integrantes da turma do Xaxado). Para isso, pedimos que os personagens também retratassem diferenças entre patrão/empregado, homem/mulher, nordestino/mineiro, por exemplo. Para o desenvolvimento desta proposta apresentamos um vídeo intitulado **Variações Linguísticas Regionais**, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=iu4ra9tkFWM>.

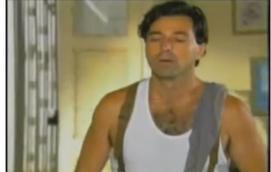
A apresentação da aplicação desta proposta foi organizada aqui em três etapas: primeiro, fizemos uma breve descrição do vídeo que exibimos para a turma; em seguida, selecionamos imagens para representar alguns momentos do vídeo; por fim,

apresentamos cinco tiras produzidas pelos estudantes⁹, com comentários nossos sobre as produções (com foco na variação linguística, como os participantes perceberam a relação entre a norma e as variedades) e também manifestamos nossas impressões sobre o conteúdo da atividade, fundamentando-nos em teóricos brasileiros da sociolinguística para que mais discussões sejam estimuladas por nossos pares, na possibilidade de aplicação dessa proposta em suas aulas.

O vídeo que escolhemos tem a duração de 10:12 (dez minutos e doze segundos) e nos proporciona um contato bastante diversificado com variedades linguísticas brasileiras. Produzido a partir de situações bem espontâneas e reais de interação social, enfoca diferentes eventos de comunicação, como entrevistas com jovens nas ruas; entrevistas com idosos e adultos numa estação de trem; falantes de diferentes faixas etárias em uma praça pública; uma boa prosa em uma casa com amigos; entrevista com artista em programa televisivo de auditório; depoimentos de jovens sobre o próprio uso linguístico.

O quadro 2, abaixo, apresenta oito imagens, em sequência no vídeo, objetivando mostrar como a produção desse material se preocupou em apresentar exemplos bem próximos do uso real da língua.

Quadro 2 – Imagens do vídeo Variações Linguísticas Regionais.

			
IMAGEM 1 (Placa inserida bem no início do vídeo para contextualizar a entrevista)	IMAGEM 2 (Entrevista com jovem na cidade de Porto Alegre - RS)	IMAGEM 3 (Idoso mineiro dentro de um trem)	IMAGEM 4 (Personagem mineiro de telenovela global)

⁹ Os estudantes participantes da pesquisa foram designados pela letra A, seguida de um número referente à ordem da turma, conforme uma lista alfabética.



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=iu4ra9tkFWM>. Acesso em: 08. abr. 2021.

Na sequência, mostramos cinco tiras produzidas pelos estudantes (figura 2: Arturzinho gripado; figura 5: Avô e neto mineiros; figura 6: Laranjinha; figura 7: Amigo nordestino; figura 9: Ida a Guimarães). Elas foram criadas depois de serem feitos comentários com toda a turma sobre o entendimento que tiveram em relação ao conteúdo exibido pelo vídeo.

Figura 2 - Arturzinho gripado.



Fonte: Caderno do participante A22

Na produção desta tira fica evidente a crítica feita ao arrogante Arturzinho, que acha que tudo se resolve com o dinheiro. O humor se constrói a partir do emprego polissêmico do verbo espirrar: para Marieta tem o sentido de dar espirros, consequência do resfriado; já para Marinês o sentido é de expelir, arremessar. No contexto, ela sabia que Arturzinho é rico e esperava conseguir um pouco de dinheiro

dele (SERIA BOM SE ELE ESPIRRASSE \$\$\$ EM NÓS!!!); inclusive é nesse fato que se constrói o humor da tira.

No que se refere à língua, chama-nos a atenção o fato de o autor empregar, na construção da tira, na fala de Marieta no primeiro balão do primeiro quadrinho, o pronome TU para a segunda pessoa e ainda estar conjugado em conformidade com a gramática normativa: “Marinês **tu** sabias que Artuzinho pegou resfriado?”. É uma estrutura raríssima de ser usada na contemporaneidade do português brasileiro na região onde os alunos residem, pois não fazem essa concordância verbal na fala, podendo ainda ser empregada em outras localidades brasileiras. O que o aluno criou foi apenas uma situação para mostrar coerência com a caracterização da personagem Marieta (que diz a frase na tira), pois a pretensão desta personagem que gosta de corrigir a fala “errada” dos outros é se tornar professora de Português.

Portanto, o aluno participante, criador da tira, mostrou uma situação em que se atribui prestígio a uma variedade da língua, reconhecida tradicionalmente como norma padrão, porém não está inserida no uso cotidiano por todos os falantes. Uma atitude do professor com o intuito de esclarecer essa situação nos é indicado por Ramos (2016. p. 67): “Nós, professores, devemos orientar os alunos e fazê-los perceber que, em determinadas situações, é adequado ou inadequado falar ou escrever de maneira mais ou menos formal, mais ou menos próxima à variante culta”. Ou seja, o emprego de uma ou de outra variedade da língua se argumenta pela situação comunicativa; em determinados contextos de comunicação de fato não é considerado erro não usar a norma padrão.

Na tira seguinte (figura 3), há exemplo de uma situação comunicativa em que a personagem Marieta emprega o pronome pessoal TU, estabelecendo a concordância verbal em conformidade com as regras prescritas pela gramática normativa. A personagem poderia ter usado uma forma alternativa da variedade padrão, considerando a circunstância de interação.

Figura 3 – Derrubada da mata.



Fonte: CEDRAZ, A. L. R. **A Turma do Xaxado – volume 2**. Salvador: Editora e Estúdio Cedraz, 2006, p. 9.

O emprego da segunda pessoa do singular, normativamente representada pelo pronome pessoal TU, ocorre em (tu) **tiveres**, no emprego do pronome possessivo **teus** e nas formas do imperativo afirmativo **aproveita** e **pasta TU**.

A forma verbal **tiveres**, verbo irregular empregado como verbo auxiliar no futuro do subjuntivo, está conjugado corretamente na 2ª pessoa do singular (desinência verbal: -es); o pronome possessivo **teus**, correspondente à 2ª pessoa do singular, aparece anteposto ao nome a que se refere, concordando com ele em gênero e número (masculino plural); as formas verbais flexionadas na 2ª pessoa do singular, no modo imperativo afirmativo, foram também corretamente empregadas conforme prescreve a tradição gramatical: “Praticamente da 2ª pessoa do singular e do plural do presente do indicativo saem as 2.ªs pessoas do singular e do plural do imperativo, bastando suprir o s final”(BECHARA, 2009, p. 237). Tendo em vista essa descrição gramatical, a personagem Marieta obedeceu à regra: verbo **aproveitar** na 2ª pessoa do singular do presente do indicativo (**tu aproveitas**) –s = **aproveita** (2ª pessoa do singular do modo imperativo afirmativo). O mesmo procedimento se aplica ao verbo **pastar**, neste caso.

A fala de outros personagens das tiras da turma do Xaxado não apresenta esse uso, incomum em várias regiões brasileiras, apesar de prescritivo; é muito mais comum nas regiões que utilizam o pronome **tu** não fazer a concordância entre o pronome e o verbo. É o que se observa na tira seguinte (figura 4):

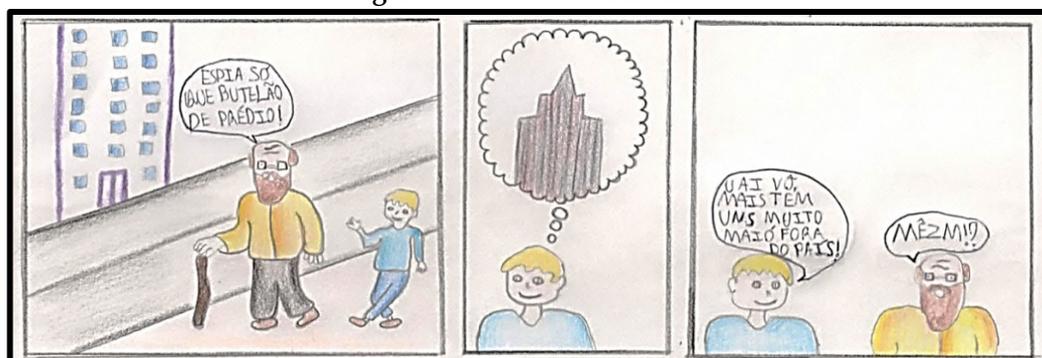
Figura 4 – Carne de gato e carne de cachorro.



Fonte: CEDRAZ, A. L. R. *A Turma do Xaxado – volume 2*. Salvador: Editora e Estúdio Cedraz, 2006, p. 8.

As ocorrências da segunda pessoa em “TU JÁ CUMEU” (fala do personagem Zé Pequeno – primeiro quadrinho), “E TU GOSTOU?” (fala do personagem Xaxado – 3º quadrinho), apresentam coerência com o uso contemporâneo do pronome TU em algumas regiões do Brasil. Quando ainda é usado, faz a concordância com a 3ª pessoa do singular, então representada, implicitamente, pelo pronome VOCÊ. Os estados brasileiros que ainda mais usam o pronome *tu* são Rio Grande do Sul (com predominância em Porto Alegre), Santa Catarina e em alguns estados do norte e do nordeste.

Figura 5 - Avô e neto mineiros.



Fonte: Cadernos dos participantes A6 e A7.

Para a produção dessa tira os autores exploraram o fator condicionador grupos etários uma vez que “no interior da família, há diferenças sociolinguísticas intergeracionais: os avós falam diferente dos filhos e dos netos etc.” (BORTONI-

RICARDO, 2004, p. 47). As escolhas lexicais confirmam a compreensão de sentido na interação entre avô e neto. A ideia de tamanho grande, exagerado é sugerida pela correspondência semântica entre “butelão” (dita pelo avô – em MG significa algo muito grande) e “muito maió” (dita pelo neto). Mencionamos uma inferência em relação ao conhecimento do neto: trata-se de uma pessoa que busca conhecimento, possivelmente se valendo dos recursos midiáticos e tecnológicos que sua geração tem à disposição atualmente. Isso porque a imagem do prédio no segundo quadrinho (pensamento do neto) é uma representação do maior prédio do mundo, o arranha-céu chamado Burj Khalifa, que fica em Dubai, nos Emirados Árabes, com 828 metros de altura e 160 andares¹⁰.

Em relação ao dialeto mineiro, houve o emprego da expressão “Espia só”, que foi destacada no vídeo por falantes mineiros; da palavra “uai”, que é conhecidamente uma expressão de identidade mineira; e a palavra “MEZM” que apresenta neste contexto uma variação relacionada ao aspecto fônico. No vídeo exibido, ela foi assim pronunciada por um personagem de uma telenovela global exibida entre novembro de 2007 e maio de 2008, chamada “Desejo proibido”, ambientada numa cidade interiorana de Minas Gerais. Em /mez/ no lugar de /mes/, o fonema /s/ representado pela letra S na palavra “mesmo” foi substituído por /z/. A explicação atribuída a tal variação fônica considera que a consoante permaneceu fricativa sibilante, no entanto, deixou de ser surda e passou a ser sonora.

Mattos e Silva (2001) nos fornece o suporte teórico para comentar tal ocorrência: “o sistema fonológico do PB dispõe de duas fricativas sibilantes anteriores, uma surda e outra sonora (/s:/z/)”. Ocorre também o apagamento do som vocálico /u/ no final da palavra (é uma característica do falar dos mineiros diminuir as palavras quando as pronunciam).

¹⁰ Os alunos criadores da tira fizeram a pesquisa e usaram o conhecimento na produção do texto.

Figura 6 – Laranjinha.



Fonte: Cadernos dos participantes A8 e A27.

A motivação para produção da tira acima foi a percepção do uso exagerado do diminutivo pelos mineiros, fato mostrado enfaticamente pelo vídeo exibido. Nele, há um momento em que uma repórter se senta à mesa na cozinha de uma família mineira para o famoso café da tarde, ou melhor, “cafezin”. E durante uma boa prosa, não há como não se alimentar bem diante de muito “pãozin de queijo”, “bolin”, “leitin”. Assim, o “jeitin” é comer nem que seja um “pedacin”. E a imposição dessa lista de diminutivos masculinos reduzidos no sufixo **-inho** parece não ter fim, revelando um jeito delicado e manhoso do mineiro.

Na tira produzida, os estudantes retratam um mineiro vendendo laranjinha. Quando vê a cena, o baiano Zé Pequeno pergunta ao amigo Xaxado o que era aquilo. A resposta obtida é simplesmente “É uma palavra mineira, Zé!”. Ou seja, por estar no diminutivo, era de uso habitual, normal dos mineiros. Essa situação comprova que, conforme Bagno (2007, p. 41), quando se tem consciência de uma variação, o falante procura identificar seu interlocutor como proveniente de um estado ou de uma região diferente da sua. Observamos que a palavra no diminutivo é feminina, não sofre a redução no sufixo; tal redução ocorre com frequência em grande parte das palavras masculinas no diminutivo, faladas por mineiros.

Um detalhe que chamou a atenção em relação à reflexão dos autores da tira foi o relato de um deles, que mesmo sendo mineiro, só havia chegado à cidade

(Guimarânia-MG) há três anos. Antes ele morava em Córrego Danta, também em MG. Lá se chamava “laranjinha” de “chupe-chupe”. Temos, portanto, um exemplo de variação linguística regional relacionada ao léxico, isto é, “A mesma realidade é apresentada, conforme a região, por palavras diferentes” (COELHO et al., 2015, p. 23-24). Ou seja, na cidade “laranjinha” não é uma laranja pequena, mas tem um outro significado que é compartilhado pelos falantes da comunidade e que os alunos conseguiram trabalhar bem com essa questão, mostrando domínio linguístico sobre a variação possível de ser encontrada.

Diante dessa situação, questionamos certas interpretações do condicionador regional da variação, pois um **mesmo referente** (uma espécie de picolé artesanal preparado dentro de pequenos sacos plásticos) é conhecido por dois **nomes diferentes** (laranjinha e chupe-chupe), em **duas cidades** (Guimarânia e Córrego Danta) dentro do **mesmo estado** (Minas Gerais). Portanto, afirmar que a variação regional apresenta como limite de espaço um estado, por exemplo, pode ser incoerente, conforme relato do aluno, coautor da tira. Para além disso, é relevante enfatizar que nesta situação de variedade linguística, relacionada também ao léxico, o modo diferente de se nomear um mesmo referente pressupõe experiência do falante em diferentes comunidades de fala, comprovando que “o domínio de uma língua deriva do grau de contato do falante com outros membros de uma comunidade” (CAMACHO, 2011, p. 40).

Figura 7 – Amigo nordestino.



Fonte: Caderno do participante A12.

Na análise da produção da tira acima (figura 7) a relação entre patrão e empregado precisa ser analisada no processo de estabelecimento desta relação que, inclusive, pode ser percebida por meio de recursos multimodais: a fala imperativa do patrão está reforçada pelo gesto autoritário (o braço erguido com o dedo apontando para o empregado Bento); a submissão e o sentimento de sobressalto do empregado se leem pelas imagens dos dois braços imóveis e abaixados e pela imagem dos olhos arregalados¹¹.

Consideramos importante destacar que a tira foi uma produção semelhante a outra tira de Cedraz, a qual foi lida pelos alunos (em outro momento das aulas, no início das atividades) mostrada na figura seguinte (figura 8).

Figura 8 - Semana de descanso.



Fonte: CEDRAZ, A. L. R. 1000 tiras em quadrinhos. São Paulo: Martin Claret, 2012, p. 56.

Nesta tira de Cedraz se percebe a relação de poder, a hierarquia social entre os falantes: o personagem Tião, empregado do fazendeiro Arturzinho, se mostra bastante submisso ao patrão, com dificuldade de reivindicar o que lhe é de direito (o descanso). Além de suas falas expressas de maneira tímida, as imagens confirmam sua inibição diante do patrão: a postura curvada, o chapéu na mão em sinal de respeito, o dedo levantado no segundo quadrinho sugerindo o alcance do mínimo diante do que está

¹¹ No processo de leitura das tiras enfatizamos que não há uma relação de predominância do texto ou da imagem, uma vez que “Na ligação do significado, palavra e imagem se acham em relação complementar” (CAGNIN, 2014, p. 139).

sendo suplicado. Enquanto tudo isso acontece, o autoritário patrão permanece trabalhando, por meio da tecnologia e nem se dá ao trabalho de erguer a cabeça para responder ao empregado (nota-se que a imagem de Arturzinho é praticamente a mesma do início ao fim do ato comunicativo). A avareza do patrão se comprova pelo emprego da palavra “colherzinha” no último quadrinho. O sufixo “-inha” não denota tamanho pequeno, mas sim pouca quantidade de açúcar que seria gasto pelo empregado.

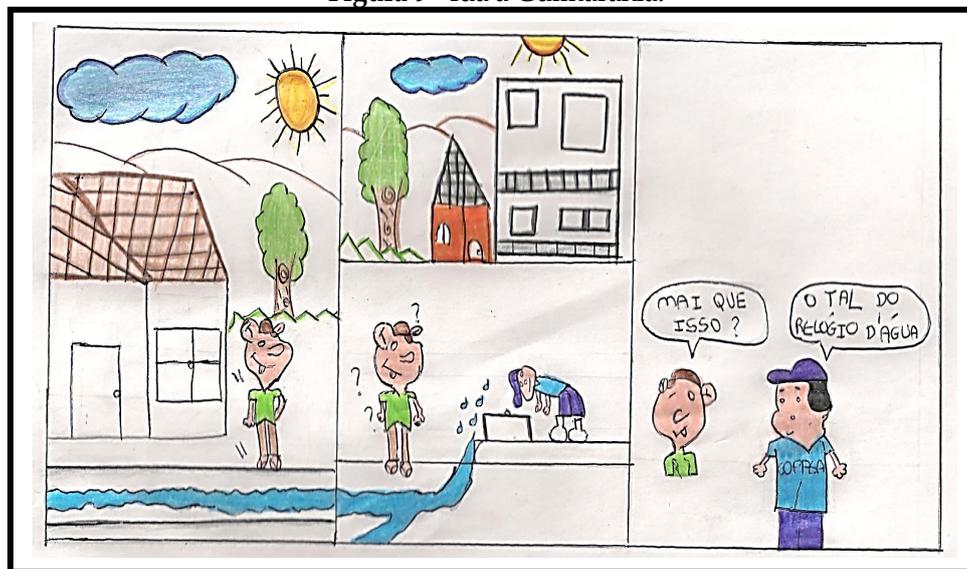
Esta situação de relação de poder acaba interferindo na comunicação, pois o falante se sente um pouco pressionado para usar a língua, pelo fato de não se acomodar bem diante de seu interlocutor. A esse respeito, Coelho et al. (2015, p. 46) afirmam que os papéis sociais do indivíduo estão intimamente relacionados aos tipos de relações que ocorrem entre o locutor e o interlocutor (as chamadas *relações de poder e solidariedade*, que remetem às relações sociais de hierarquia e intimidade/proximidade que existem entre os participantes de uma situação comunicativa).

Quanto à temática para a produção da tira pelo aluno (figura 7, que a nomeamos como **Amigo nordestino**), constatamos que vários elementos sociais e culturais se encontram imbricados. O autor valorizou os costumes locais (da região de Guimarães-MG), transformando o rico fazendeiro Arturzinho da Turma do Xaxado em um próspero e ambicioso produtor de queijos do interior mineiro. Vale ainda ressaltar a perspicácia do aluno ao reproduzir a tira adaptando à sua realidade, pois o chapéu usado pelo “patrãozin” não é branco como o usado na Bahia, mas sim em conformidade com o modelo usado no interior de Minas Gerais.

No tocante à variação linguística, destacamos que há a exploração dos sentidos da palavra “dobradinha”. Para o ambicioso mineiro produtor de queijo significava dobrar a quantidade de queijos produzidos e, conseqüentemente, dobrar a arrecadação em dinheiro. Mas como o amigo era nordestino (e o criador da tira tem o conhecimento de que a dobradinha é uma comida feita pelos nordestinos, usando a

buchada de bode) essa palavra passa a significar um prato típico da culinária nordestina. Houve um exemplo de variação linguística em que se envolve o léxico.

Figura 9 - Ida a Guimarães.



Para a leitura e entendimento da quinta tira (figura 9), em especial dos dois primeiros quadrinhos, são necessárias as explicitações sobre o contexto de sua criação, uma vez que eles exploraram apenas as imagens para a construção do sentido. À época da produção da tira pelos alunos, estavam sendo instalados os hidrômetros na cidade de Guimarães, pela Copasa¹². A realidade é que os encanamentos para distribuição de água (usados até então) eram muito antigos e se encontravam em estado tão precário que arrebentavam facilmente, jorrando água por toda parte. Além disso, a população, na sua maioria, manifestou-se desfavorável à atuação da Copasa na cidade e, conseqüentemente, contrários à instalação dos hidrômetros; falava de maneira muito negativa a respeito desse fato, por meio de constantes reclamações durante as conversas nos grupos sociais, em locais públicos, como em armazéns, o que é muito comum em pequenas cidades interioranas.

¹² Copasa é a Companhia de Saneamento de Minas Gerais, com sede em Belo Horizonte.

A par dessas informações, vemos que a tira trata da ida do personagem Zé Pequeno à cidade de Guimarães-MG. Sabemos que ele vem do sertão nordestino, um espaço em que a água é bastante escassa. Quando chega à cidade, depara-se com um grande volume de água escorrendo pelas ruas. As marcas de interrogação em torno do personagem Zé Pequeno no segundo quadrinho antecipam o questionamento que ele fará no terceiro quadrinho: “MAI QUE ISSO?”. Sua pergunta pode ser entendida de duas maneiras: primeiramente podemos nos perguntar se o personagem realmente não sabe o que está vendo; também podemos compreender que ele faz uma advertência diante do desperdício de água. Esta segunda possibilidade pode ser motivada pela situação adversa que ele vive em sua terra, o sertão nordestino.

Analisando a resposta do funcionário da Copasa “O tal do relógio d’água” reconhecemos toda a situação motivadora dessa fala. Inicialmente, esclarecemos que a população não tem o costume de dizer hidrômetro, mas sim **relógio d’água**. Além disso, as reclamações nos grupos de conversa, conforme relatamos anteriormente, aconteciam em tom de reprovação. Assim, os participantes transpuseram para a tira que criaram toda esta postura negativa das pessoas, empregando a palavra **tal** com uma conotação pejorativa. Percebemos que não foi necessária uma aula no espaço escolar para estudar os vários empregos de TAL¹³. Apenas o uso no dia a dia, de maneira contextualizada na comunidade de fala, foi suficiente para que a empregassem adequadamente, na produção da tira, numa situação de informalidade, mostrando uma variedade linguística bem próxima da realidade da população.

¹³ A palavra **tal** foi empregada na tira com um sentido que deprecia o aparelho instalado para medir a água. Em outros contextos, ela pode ter outros sentidos, como: ocultação de um nome, intencionalmente (Eu me referi ao tal que me caluniou.); ideia de semelhança (Tal pai, tal filho); em interrogações pedindo uma opinião (Que tal minha casa nova?); substituição de sobrenomes desconhecidos (Na Rua Henrique de tal...).

No tocante ao uso de dialetos na produção da tira, chamou-nos a atenção o uso da expressão “MAI QUE ISSO?”¹⁴, que não é comum na região mineira em que vivemos. Um dos participantes, coautor da tira, justificou dizendo que ouviu uma vizinha nordestina dizer assim. Concluimos que o contato (bi)dialetal na comunidade contribuiu para o emprego dessa variedade linguística na criação da tira.

5.2.2 A variação estilística: uma percepção a partir das características individuais dos personagens da Turma do Xaxado

A próxima atividade apresentada abaixo pretende que os participantes escrevam uma fala para cada personagem da Turma do Xaxado como uma possibilidade de retratar os diferentes modos de falar sobre um mesmo referente. Para isso, precisam se valer do que conhecem sobre cada personagem da turma (conforme apresentamos no quadro 1 deste artigo) e perceber como os traços individuais interferem na fala.

Para realização da atividade entregamos uma cópia impressa da tira seguinte (figura 10) para cada aluno. Lemos com eles e depois pedimos que respondessem individualmente, por escrito, à questão proposta.

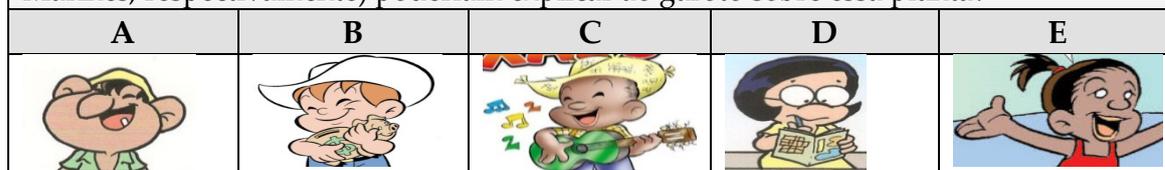
¹⁴ A palavra MAI, que aparece na fala de Zé Pequeno, também se faz presente em uma entrevista disponível no portal do Museu da Língua Portuguesa. Trata-se de um projeto chamado Variação Linguística no Estado da Paraíba (VALPB), coordenado pelo sociolinguista Dermeval da Hora. Bagno (2007, p. 208-209) transcreve a fala de uma jovem mulher, sem nenhum grau de instrução, empregada doméstica, nascida e residente em João Pessoa: “Já visse lugá de gente pobe ser calmo? Todo dia tem uma confusão; mai as vizinha, po lado de lá pa cima, até que tem umas velhinha meia boazinha.” Bagno, analisando traços linguísticos da jovem paraibana, explica o uso da palavra MAI: “**mai** – nas variedades estigmatizadas de alguns estados nordestinos (Paraíba, Pernambuco e Alagoas, por exemplo), ocorre a presença de uma semivogal /y/ e o apagamento do /s/ no final das palavras” (BAGNO, 2007, p. 215).

Figura 10 – Coisas da cidade e urtiga.



Fonte: CEDRAZ, A. L. R. **Xaxado ano 1**. Salvador: Editora e Estúdio Cedraz, 2003, p. 38.

Questão proposta: imagine que o garoto da cidade não soubesse o que é urtiga. Como os personagens abaixo (A, B, C, D, E; sendo Zé Pequeno, Arturzinho, Capiba, Marieta e Marinês, respectivamente) poderiam explicar ao garoto sobre essa planta?



Durante a reflexão para criação dessa atividade, lembramo-nos de que a variação estilística é mais raramente explorada em atividades, no contexto escolar. De acordo com Bagno,

Toda e qualquer língua humana viva é, intrinsecamente e inevitavelmente, *heterogênea*, ou seja, apresenta *variação* em todos os seus níveis estruturais (fonologia, morfologia, sintaxe, léxico etc.) e em todos os seus níveis de uso social (variação regional, social, etária, estilística etc.) (BAGNO, 2013, p. 27-28).

Desse modo, reconhecemos que em sociedade cada pessoa possui seu modo de falar e que, dependendo de outros condicionadores que se interseccionam (lugar em que vive, grau de escolaridade, idade, sexo, por exemplo) ela faz suas escolhas ligadas a uma situação de domínio de uma norma, adequada a um contexto e, ao mesmo tempo, procura alcançar êxito em suas tarefas comunicativas. Assim, independentemente de uma variação diacrônica, diatópica ou diastrática, há também

a variação estilística (a língua usada em seu aspecto afetivo, em adequação à situação comunicativa).

Assim, analisamos as respostas dadas à questão proposta, verificando como os alunos expressaram as características específicas de cada personagem, considerando que a interação se daria em uma situação de mais proximidade entre os interlocutores.

Quadro 3 – Falas dos personagens, criadas pelos alunos.

PERSONAGEM	PARTICIPANTE	RESPOSTA DO PARTICIPANTE
 Zé Pequeno	A6	É umas foia que se ocê incostá, pinica!
 Marieta	A6	É uma espécie de folha que, se entrar em contato com a pele humana, dá coceira.
 Capiba	A17	A urtiga é uma planta antiga. Quem cai na bobeira de mexer com ela ganha coceira e pele vermelha!!!
 Marinês	A11	Urtiga causa uma queimação, mas tem seus benefícios.
	A18	Não sente nas plantas, se não vai amassar e estragar.
	A21	Urtiga é uma plantinha que causa uma coceirinha.
 Arturzinho	A7	É uma planta que faz coçar e pode me dar muito dinheiro, porque eu posso vender para os meninos aprontarem!
	A23	A urtiga é uma planta que não dá nenhum lucro.

Fonte: Cadernos dos participantes.

Observamos nas respostas que os alunos participantes não se preocuparam em conceituar a planta conforme os preceitos da ciência; contentaram-se em explicar o que é a urtiga a partir do conhecimento vivenciado no espaço social deles: ativeram-se à questão de dizer que se trata de uma planta que provoca coceira. No entanto, usaram palavras, marcas linguísticas que evidenciaram as características específicas, o estilo de cada personagem.

As palavras de Zé Pequeno apresentam desvios de concordância e de ortografia, em relação à norma padrão, no entanto não há problemas na interação com o interlocutor no que se refere à compreensão. A frase produzida para Marieta apresenta todo o cuidado gramatical na elaboração (colocamos neste quadro as respostas do mesmo aluno – A6 – para Zé Pequeno e Marieta, com o objetivo de mostrar que a mensagem é a mesma, porém produzida usando “normas” diferentes: isto demonstra que o aluno teve a percepção do fenômeno da variação linguística).

Para o personagem Capiba, que gosta de música, foi usado o recurso das rimas (urtiga/antiga; bobeira/coceira); Marinês, que é defensora da natureza, se apresenta de forma elogiosa e cuidadosa com a planta (benefícios, amassar, estragar) além de amenizar o efeito dacoceira, fazendo uso do diminutivo em “coceirinha”. Finalmente, Arturzinho, ambicioso como sempre, avalia se a planta lhe pode dar retorno financeiro (muito dinheiro) ou não (nenhum lucro).

6 Considerações finais

Com os resultados obtidos, constatamos que esse trabalho é um exemplo de como é possível aplicar metodologias da Pedagogia da Variação Linguística e da Sociolinguística Educacional para que alunos dos anos finais do ensino fundamental discutam sobre o fenômeno da variação linguística, especialmente por meio de um gênero. Percebemos que os participantes demonstraram consciência de que a língua é variável e nos exemplares de tiras produzidas por eles se sentiram à vontade para explicitar e atribuir valores a variedades linguísticas presentes no ambiente social em que vivem. Trouxeram para a sala de aula variedades típicas dos momentos de interação linguística próprias de seu grupo social ou estabeleceram diálogos com outras variedades possíveis de se concretizarem na realidade deles.

Verificamos também que os autores das tiras priorizaram o sentido de norma atrelado à normalidade, conforme salienta Faraco (2008) no sentido de que há

fenômenos linguísticos normais, habituais em uma comunidade de fala. Puderam usar termos e expressões que são ouvidos nos atos de interação entre membros de sua comunidade, confirmando que “Provavelmente, a mais importante característica do texto nos quadrinhos seja o seu caráter de *representação da oralidade*, que atualmente representa uma importante vertente de estudos linguísticos sobre quadrinhos no Brasil” (MEIRELES, 2015, p. 55, destaque da autora). Dessa forma, a fala dos personagens nos diálogos das tiras constituem uma oportunidade de discutir e reconhecer as diferenças dialetais com respeito, compreendendo-as como normais no seu contexto de uso.

Enfatizamos também que é relevante entender e refletir sobre a relação que há entre o uso da língua na comunidade de fala e o contato com outras variedades de/em outras comunidades e de que forma possível a heterogeneidade da língua pode ser tratada em atividades escolares. Mesmo nos momentos em que estejam estudando a norma padrão, é prudente que respeitem as outras variedades, entendendo que o social forma as identidades e que não gera preconceitos.

Para nós, professores, foi uma oportunidade de (re)pensar a experiência na sala de aula, em relação com os princípios teóricos estudados, em especial no momento em que analisamos as tiras produzidas pelos estudantes, situação em que eles se posicionaram como protagonistas nesse entendimento de que a língua é um fenômeno variável.

Nossa intenção também é fornecer um aporte para colegas professores, na possibilidade de aplicar essas atividades, tendo em mente que os livros didáticos de Língua Portuguesa ainda apresentam poucas atividades que abordam o tema da variação linguística por meio de propostas de produções de texto.

Além do mais, nossas atividades não se apresentam prontas com uma qualificação de receita. Elas são o produto de uma atitude profissional que, embasada nas orientações oficiais em consonância com as propostas teóricas de sociolinguistas

brasileiros, resultaram em uma prática pedagógica em que se pode vislumbrar o sucesso do professor face ao envolvimento dos alunos quando são instigados a refletir sobre sua realidade linguística envolvendo também traços sociais e culturais.

Logo, esperamos que possa haver contribuição no sentido de aprimorar essas atividades, mantendo nossa crença de que é produtivo sempre inovar nossa prática, pesquisando sobre ela, ao mesmo tempo em que manifestamos reciprocidade com profissionais de nossa área, compartilhando experiências.

Referências bibliográficas

BAGNO, M. **Nada na língua é por acaso**: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BAGNO, M. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz. 55. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

BECHARA, E. **Moderna gramática portuguesa**. 37. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna**: a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Nós chegemos na escola, e agora?** Sociolinguística e Educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL – Secretaria de Educação Fundamental – **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2017.

CAGNIN, A. L. **Os quadrinhos**: linguagem e semiótica: um estudo abrangente da arte sequencial. São Paulo: Criativo, 2014.

CAMACHO, R. G. Norma culta e variedades linguísticas. In: Universidade Estadual Paulista. Prograd. **Caderno de formação: formação de professores didática geral**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 34-49, v. 11.

CEDRAZ, A. L. R. **Xaxado ano 1**. Salvador: Editora e Estúdio Cedraz, 2003.

CEDRAZ, A. L. R. **A Turma do Xaxado – volume 2**. Salvador: Editora e Estúdio Cedraz, 2006.

CEDRAZ, A. L. R. **A Turma do Xaxado – volumes 1 e 2**. 3. ed. Fortaleza: Editora IMEPH, 2010.

CEDRAZ, A. L. R. **1000 tiras em quadrinhos**. São Paulo: Martin Claret, 2012.

COELHO, I. L. *et al.* **Para conhecer sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2015.

COSERIU, E. **Sincronia, Diacronia e História: o problema da mudança linguística**. Tradução de Carlos Alberto da Fonseca e Mário Ferreira. Rio de Janeiro: Presença; São Paulo: Universidade de São Paulo – Coleção Linguagem, n.11, 1979.

COSERIU, E. Sistema, norma e fala. In: COSERIU, E. **Teoria da linguagem e linguística geral: cinco estudos**. Rio de Janeiro/São Paulo: Presença/Edusp, 1987.

CYRANKA, L. F. de M.; NASCIMENTO, L. A. do; RIBEIRO, P. R. O. **A sociolinguística no ensino fundamental: resultados de uma pesquisa-ação**. Linhas críticas, Brasília, v. 16, n.31, 2010. p. 361-376. DOI <https://doi.org/10.26512/lc.v16i31.3628>

FARACO, C. A. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

FARACO, C. A.; ZILLES, A. M. **Para conhecer norma linguística**. São Paulo: Contexto, 2017.

FERNANDES, G. O que querem os quadrinhos? In: VERGUEIRO, V.; RAMOS, P.; CHINEN, N. (org.) **Intersecções acadêmicas: panorama das primeiras jornadas internacionais de histórias em quadrinhos**. São Paulo: Criativo, 2013. p. 145-155.

RAMOS, P. Os quadrinhos em aulas de Língua Portuguesa. *In*: BARBOSA, A.; RAMOS, P.; VILELA, T.; RAMA, A.; VERGUEIRO, W. (org.) **Como usar as histórias em quadrinhos em sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2016. p. 65-85.

RAMOS, P. **Tiras no ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

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

SILVA, R. V. M. e. **Contradições no ensino de português: a língua que se fala x a língua que se ensina**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa Ação**. São Paulo: Cortez, 1986.

TRAVAGLIA, L. C. Texto humorístico: o tipo e seus gêneros. *In*: CARMELINO, A. C. (org.) **Humor: eis a questão**. São Paulo: Cortez, 2015. p. 49-90.

VERGUEIRO, W. Quadrinhos infantis. *In*: VERGUEIRO, W.; RAMOS, P. (org.) **Quadrinhos na educação: da rejeição à prática**. 1 ed. São Paulo: Contexto, 2015. p. 159-184.

Artigo recebido em: 04.05.2021

Artigo aprovado em: 10.11.2021



Subsídios para uma noção sociolinguística de estilo para textos escritos: norma culta e estilo monitorado revisitados

Subsidies for a sociolinguistic notion of style for written text: standard language and careful style revisited

*Adriano de SOUZA**

*Viviane de Vargas GERIBONE***

RESUMO: Revisitamos os conceitos de norma culta e de estilo monitorado em textos escritos para discutir a pertinência de uma noção sociolinguística de estilo para textos escritos. Para tanto, revisamos a literatura sociolinguística sobre estilo a partir de Labov (1966); Bell (1984) e Eckert (2000; 2008); Moore (2004) e Mendoza-Denton (2001) e apresentamos a discussão motivada por Coulmas (2014) sobre um suposto desinteresse dos estudos linguísticos e sociolinguísticos em tomar as produções escritas como objeto de análise. Em seguida, tendo em vista a discussão de Faraco (2008) e Preti (1999) sobre norma culta escrita, apresentamos resultados de análise linguística de um corpus composto por 12 textos de opinião, de jornal de circulação nacional, com vistas a observar o comportamento das variáveis ‘recuperação de antecedente textual por complemento verbal’ e ‘construção de orações relativas’. Por fim, como contribuição à discussão teórica,

ABSTRACT: In this paper we have reviewed the concepts of standard language and careful style in texts to discuss the relevance of a sociolinguistic notion of style for written texts. For this purpose, we have revised the sociolinguistic literature on style from Labov (1966); Bell (1984) and Eckert (2000; 2008); Moore (2004) and Mendoza-Denton (2001) and bringing the discussion guided by Coulmas (2014) about a supposed lack of interest in linguistic and sociolinguistic studies about taking written productions as an object of analysis. Then, based on the discussion by Faraco (2008) and Preti (1999) about written standards, we present linguistic analysis’ results from a corpus composed by 12 opinion texts, from a national newspaper, with the purpose to observe the behavior of the variables “recovery of textual antecedent by verbal complement” and “construction of relative clauses”. Finally,

* Doutorando da UFRGS, professor da Unipampa. ORCID <https://orcid.org/0000-0001-9015-465X>. d.souzadriano@gmail.com.

** Doutoranda da UFRGS, professora da Rede Municipal de Educação Básica de Bagé-RS. ORCID <https://orcid.org/0000-0001-9308-6015>. vigeribone@gmail.com

articulada à discussão dos resultados, argumentamos sobre a necessidade da revisão do conceito de monitoração estilística como critério balizador da norma culta escrita, propondo um enfoque que privilegie a noção de agência estilística e, finalmente, especulando sobre o que (dessa discussão) pode interessar à educação linguística e à pedagogia da variação linguística.

PALAVRAS-CHAVE: Estilo. Texto escrito. Norma Culta. Variação. Educação Linguística.

as a contribution to theoretical discussion, articulated to the results' discussion, we argue about the need of reconsidering the careful style's concept as a guiding criterion for the written standards, proposing an approach to privilege the notion of stylistic agency and, lastly, speculating what in this discussion may interest linguistic education and the pedagogy of linguistic variation.

KEYWORDS: Style. Written text. Standard language. Variation. Linguistic Education.

1 Introdução

Nosso interesse mais próximo e palpável com este trabalho é discutir a pertinência de uma noção sociolinguística de estilo para textos escritos. Entendemos que, para encaminhar e estabelecer os termos dessa discussão, no espaço de que dispomos, há que se ter em conta minimamente a problemática subjacente à noção de norma de modo geral e a noção de norma culta de modo particular. Em relação à primeira, associamos nosso ponto de vista ao arcabouço conceitual dos estudos linguísticos, que têm se utilizado do conceito de norma para referir, descrever, analisar fatos de língua cuja ocorrência é comum (no sentido de que é partilhada socialmente e, por isso, normal) a determinada comunidade de fala, comunidade de prática e/ou rede de interações e de inter-relações. Ocorre que toda norma concretamente praticada é fruto de uma construção coletiva que, ao buscar equacionar as forças produtivas, organizar as relações de troca, de produção e de convívio social, produz e reproduz relações assimétricas de poder, simbólicas e materiais. A dimensão material dessas relações assimétricas de poder parece estar mais ao alcance dos sentidos; já à dimensão simbólica, que sustenta, justifica e legitima a assimetria dessas relações materiais, nem sempre se dá a devida atenção. Quando abordamos o conceito de norma culta, estamos falando de determinadas práticas socioculturais de produção e reprodução simbólica

e material de formas de existência humana, que são mediadas por agentes políticos e econômicos para fins e interesses específicos; logo, estamos falando também dos mecanismos de controle e de acesso de pessoas e grupos sociais a essas práticas. Nesse sentido, uma norma culta é um empreendimento cultural partilhado segundo critérios sociopolíticos e uma dada escala axiológica, razão pela qual a questão estilística está sempre aí implicada.

Nas páginas a seguir, gostaríamos de pensar a noção de estilo sociolinguístico em produções de texto escrito no quadro maior dessa problemática exposta no parágrafo acima. Entendemos estilo como linguagem em ação, e sua contraparte, digamos, linguística nos coloca diante do desafio de compreender como escolhas sintáticas, lexicais, morfossintáticas etc. são utilizadas a serviço da tarefa comunicativa. Trata-se, portanto, de entender o que é essa tarefa comunicativa e, sobretudo, o que está em jogo nela, porque sempre há muita coisa em jogo nela. Começaremos, então, tratando de como norma culta e estilo se relacionam, em seguida passaremos a explorar algumas das principais contribuições dos estudos sociolinguísticos para a questão da variação estilística para, por fim, discutir, com base em dados de textos escritos, a pertinência de uma noção sociolinguística de estilo para textos escritos.

2 Norma culta e a questão da monitoração estilística

Um dos legados mais interessantes do projeto Norma Urbana Culta (NURC) talvez tenha sido a constatação de que a norma culta – norma linguística utilizada por falantes urbanos com alto nível de escolaridade (nível universitário) – pouco se diferenciava do que Dino Preti (1999, p. 21) definia como *linguagem urbana comum*, a saber “um dialeto social que atende tanto aos falantes cultos como aos falantes comuns, com menor grau de escolaridade”. Retomando, hoje, as reflexões de Preti (1999 [1997]), não nos passou despercebido o fato de que essa constatação a que referimos – ou seja, a constatação de que a característica da variedade linguística dos

falantes altamente escolarizados pesquisados pelo NURC pouco se difere da variedade linguística dos falantes de escolaridade mediana – parece ter frustrado a expectativa de alguns pesquisadores, vejamos:

Quando se iniciaram as análises das gravações do Projeto NURC/SP, havia a expectativa de se encontrar nos diálogos e entrevistas a linguagem de falantes que correspondesse à classificação antecipada de *culta*. Porque na escolha desses informantes foi levada em conta sua formação universitária e essa variável – grau de escolaridade – constituiu a base para a formação do *corpus*. Essas primeiras análises, no entanto, revelaram resultados inesperados e até contraditórios. Considerando que as situações de interação eram praticamente sempre as mesmas, isto é, gravações conscientes, monitoradas por um documentador, com fases mais espontâneas e outras mais tensas, com variações de nível de intimidade entre os interlocutores dos diálogos ou das entrevistas, os inquéritos acabaram revelando um discurso que se identificava, na maioria das vezes, com o do falante urbano *comum*. (PRETI, 1999, p. 21, *grifos do autor*).

Havia, ao que parece, uma expectativa de que o empreendimento de descrição da norma urbana culta encontraria uma variedade linguística que diferenciase seus falantes da massa de usuários urbanos medianamente escolarizados. Se não se tratava disso, por que, então, os resultados encontrados seriam “contraditórios e inesperados”? No limite de uma possível interpretação, se poderia até inferir que os informantes da pesquisa não corresponderiam a usuários da hipotética norma culta, posição essa que fica mais incisiva no trecho seguinte, que é também a conclusão desse trabalho:

De sorte que, considerados esses fatos, poderíamos admitir a hipótese de que o grau de escolaridade (nível universitário), variável básica para a escolha dos falantes cultos no Projeto NURC, embora ajude a identificação, não é suficiente para marcar um discurso próprio dos falantes cultos que, até em situação de gravação consciente, revelaram uma linguagem que, em geral, também pertence aos falantes comuns. Assim, se pretendêssemos encontrar um discurso que revelasse marcas mais constantes e uniformes do nível de escolaridade do falante culto,

isto é, seu grau universitário, só poderíamos surpreendê-lo em situações formais, tensas, como, de certa forma, acontece com as *elocuições formais* gravadas pelo Projeto.

Em síntese, o que o *corpus* do Projeto NURC/SP tem-nos mostrado (e isso já na década de 70) é que os falantes cultos, por influência das transformações sociais contemporâneas a que aludimos antes (fundamentalmente, o processo de democratização da cultura urbana), o uso linguístico comum (principalmente, a ação da norma empregada pela *mídia*), além de problemas tipicamente interacionais, utilizam praticamente o mesmo discurso dos falantes urbanos comuns, de escolaridade média, até em gravações conscientes e, portanto, de menor espontaneidade. (PRETI, 1999, p. 33, *grifos do autor*).

O fato é que as pesquisas do projeto NURC começaram a mostrar que, paralelamente a realizações próximas ao pretense uso culto (expectativa de um uso identificado à norma-padrão, apresentada pela tradição gramatical e legada, supostamente, pelos anos de escolarização) – tais como regência indireta do verbo assistir; uso dos oblíquos (o, a, os, as) em posição enclítica; verbo haver como impessoal etc. –, os informantes “cultos” também expressavam realizações como regência direta do verbo assistir; “mistura” de tratamentos gramaticais *tu/você*; pronome pessoal *ele* e suas variações como objeto direto; formas irregulares do futuro do subjuntivo “confundidas” com o infinitivo (*se eu pôr esse acessório* no lugar de *se eu pusesse...*); “discordância” entre verbo e sujeito posposto; regências de verbo de movimento com preposição *em*¹. Anos mais tarde, Carlos Alberto Faraco (2008) recolocou essa discussão em outros termos. Para esse autor (cf. FARACO, 2008, p. 54), o qualificativo *culta* diz respeito especificamente a uma certa dimensão da cultura, a saber, a dimensão da cultura escrita e do letramento. Sendo assim, “a expressão *norma culta* deve ser entendida como designando a norma linguística praticada em determinadas situações (aquelas que envolvem certo grau maior de monitoramento), por aqueles grupos sociais que têm estado mais diretamente relacionados com a

¹ Nos pareceu pertinente aqui manter a terminologia utilizada por Preti (1999), daí o uso das aspas neste parágrafo.

cultura escrita.” (ibidem, *grifos do autor*). Faraco (2008) propõe, então, revisar o critério do projeto NURC de restringir os usuários “cultos” a falantes com educação superior completa. Em lugar disso, o linguista advoga no sentido de que “numa sociedade que distribua de maneira mais equânime os bens educacionais e culturais, é mais adequado considerar letrados todos os que concluem pelo menos o ensino médio” (*op. cit.*, p. 57). Claro está que ainda caminhamos (talvez mais lentamente do que gostaríamos) no sentido da democratização plena de nossos bens educacionais e culturais, dentre os quais a garantia de escolaridade básica qualificada a toda a população, motivo pelo qual entendemos que nossa mobilização constante tem de se voltar para a ampliação das garantias de acesso qualificado a bens culturais e educacionais e não para sua restrição.

Essa questão política nos parece muito bem pontuada por Faraco (2008), sobretudo quando o autor identifica, então, a norma culta a uma norma comum/*standard*:

(...) talvez melhor faríamos se abandonássemos a denominação *norma culta*. De um lado nos livraríamos de sua carga de injustificável elitismo. Por outro lado, estaríamos nos aproximando de uma análise mais precisa da realidade linguística brasileira, na medida em que não há, pelo menos no plano da fala, diferenças substanciais entre o que se poderia chamar de norma culta e a linguagem urbana comum. Por tudo isso, ganharíamos se adotássemos uma designação como *norma comum* ou *norma standard*, qualificações que parecem carregar menos impregnações axiológicas do que o adjetivo *culta*. A questão terminológica continua, porém, a nos desafiar: (...) Bagno (2003: 63) propõe que se use *variedades prestigiadas* (em vez de *norma culta*) e *variedades estigmatizadas* (em vez de *norma popular*). Claro, ao apontarmos a estigmatização, podemos contribuir para superá-la criticamente. No entanto, podemos também favorecer uma sua *naturalização*, o que, obviamente, correria contra nosso esforço crítico. O mesmo poderia ocorrer com a ideia de prestígio (...). Como contribuição à busca de melhor terminologia, usaremos no texto os três adjetivos em sequência alternativa: norma culta/comum/*standard*. (FARACO, 2008, p. 62, *grifos do autor*).

Caberia ainda dar destaque ao fato de que essa variedade linguística urbana culta/comum/*standard*, por ser historicamente a norma de agenciamento na esfera pública, está atrelada a uma noção de prestígio social que tem um fundo histórico-social bem delineado. Recorrendo a Habermas (2014, p. 135), filósofo e sociólogo fundamental para uma discussão sobre esfera pública, vemos que a constituição da esfera pública burguesa, que emerge no século XVIII europeu, está atrelada à participação de pessoas particulares na articulação entre sociedade e Estado: “elas reivindicam imediatamente a esfera pública, regulamentada pela autoridade, contra o próprio poder público, de modo a debater com ele as regras universais das relações vigentes na esfera de circulação de mercadorias e do trabalho social”. Ora, ter a sua voz e de seu grupo social ecoando na esfera pública, articulando a mediação com o Estado, participando da esfera política passa a ser identificado, por óbvio, a prestígio social, o que historicamente, com pequenas exceções, tem sido preservado a homens, letrados, brancos, heterossexuais, cisgênero etc. Instituído as regras de urbanidade, são esses participantes da esfera pública que, em seus registros de fala e escrita, privilegiam os usos linguísticos mais cuidadosamente monitorados, daí a noção de prestígio estar atrelada também a determinado uso estilístico. Não nos parece equivocado pensar, então, que a discussão sobre norma culta passa pela discussão sobre a participação na esfera pública: que grupos sociais, estilos, línguas e linguagens têm livre acesso à esfera pública?

Voltando a Faraco (2008, p. 44), em relação ao que se sabe sobre a realidade linguística brasileira, diz-se que “nenhum corte dicotômico (...) – como português culto/português popular, português formal/português informal ou identificações simplistas como português formal/língua escrita e português informal/língua falada – é suficiente para representá-la”, acrescenta-se ainda que o melhor instrumento para avaliar/analisar/conhecer o registro da realidade sociolinguística brasileira é o proposto por Stella Maris Bortoni-Ricardo (2005), por uma perspectiva de análise em

continuum, a saber: rural-urbano; oralidade-letramento e monitoração estilística. Assim, para a caracterização da norma culta/comum/*standard*, considera-se o entrecruzamento do polo urbano (no eixo rural-urbano), com o polo do letramento (no eixo oralidade-letramento), com o polo mais monitorado (no eixo de monitoração estilística). Feita a ressalva de que toda variedade conhece diferentes estilos e, por isso, pode transitar entre registros mais e menos formais, fato é que os usos considerados pela norma culta/comum/*standard* estão mais próximos aos usos de maior monitoração. É como define Faraco (2008, p. 71) “a expressão norma culta/comum/*standard* (...) designa o conjunto de fenômenos linguísticos que ocorrem habitualmente nos falantes letrados em situações mais monitoradas de fala e escrita.”

Deixemos a questão da oralidade de lado e passemos à questão da escrita. O que são situações mais monitoradas em se tratando de produção escrita? Sobre essa questão do estilo monitorado, Bortoni-Ricardo (2005, p. 41) afirma o seguinte:

Na produção do estilo monitorado, o falante presta mais atenção à própria fala. Este estilo geralmente caracteriza-se pela maior complexidade cognitiva do tema abordado. Se o falante tiver um maior grau de apoio contextual, bem como maior familiaridade com a tarefa comunicativa, poderá desempenhar-se no estilo monitorado com menos pressão comunicativa. A pressão comunicativa aumenta quando o apoio contextual é menor e a temática, mais complexa.

Como se pode perceber, a noção estilística de monitoração é aplicada fundamentalmente à modalidade oral da linguagem verbal. Guardemos, por ora, a questão sobre escrita e monitoração estilística na norma culta/comum/*standard* do português brasileiro, a ela voltaremos mais adiante, tão logo possamos apresentar a discussão sobre estilo em sociolinguística e produção do texto escrito, o que passaremos a fazer na próxima seção do artigo.

3 Variação estilística e produção textual: por que uma noção sociolinguística de estilo para textos escritos?

A discussão sobre estilo em sociolinguística é bastante consistente. A literatura específica tem apontado para a existência de, pelo menos, três perspectivas ou pontos de vista coocorrendo para dar conta dos fenômenos variáveis da linguagem na dimensão estilística. Em linhas gerais, diferentes estudos (MENDOZA-DENTON, 2001; ECKERT; RICKFORD, 2001; MOORE, 2004; ECKERT, 2008; CAMACHO, 2010; SALOMÃO-CONCHALO, 2015; BAGNO, 2017) mencionam a constituição do paradigma variacionista como fase das mais profícuas para a discussão estilística. Nesse contexto, a figura de William Labov, a propósito de seu estudo de 1966 sobre o inglês falado na cidade de Nova York, está associada a pioneirismo e originalidade, justamente por dar importância teórica e metodológica central à questão do estilo (cf. ECKERT; RICKFORD, 2001).

No referido trabalho, Labov (2006 [1966]) faz uma importante distinção terminológica entre contexto e estilo. Mais especificamente no capítulo intitulado *The isolation of contextual styles*², em que apresenta os métodos de obtenção de dados de entrevista sociolinguística, o autor explicita que as noções “formal” e “informal” se referem ao contexto de obtenção de dados, enquanto as noções de fala casual, fala espontânea e fala monitorada (*careful speech*) se referem a estilos de fala, sendo que em contextos informais se observa o estilo casual, e em contextos formais se pode observar variação entre estilo monitorado e estilo espontâneo, de modo que “a fala espontânea é definida aqui como correlata da fala casual que ocorre em contextos formais, não em resposta à situação formal, mas apesar dela.” (LABOV, 2008, p. 111).

Os estilos de fala casual, espontâneo e monitorado distinguem-se, então, de acordo com o nível cognitivo de atenção prestado à fala, sendo o estilo casual aquele

² Este capítulo reaparece com alguns acréscimos no trabalho *Sociolinguistic Patterns* de 1972. Na tradução brasileira de Bagno, Scherre e Cardoso, de 2008, o capítulo se chama *O isolamento de estilos contextuais*.

de menor tensionamento e o estilo monitorado o de maior. Como se sabe, parte considerável desse empreendimento metodológico para obtenção de dados através de entrevista sociolinguística visava à obtenção do vernáculo, que se poderia observar na fala menos monitorada possível. Não se trata, portanto, de uma teoria da mudança de estilo, mas de mecanismos para obtenção de diferentes comportamentos estilísticos, entendidos como atenção dada à fala, como o próprio Labov afirmou³ em outra ocasião.

Estudos variacionistas posteriores, já sob a influência da teoria da acomodação e da psicologia social, trouxeram para o centro da reflexão estilística em sociolinguística a categoria audiência. Aqui, o estudo de Alan Bell (1984) é frequentemente destacado pela sistematização de um modelo de *design* de audiência responsivo e proativo pelo qual se procura perceber a variação estilística. Trata-se de uma abordagem da questão estilística alternativa à laboviana, que passou a ser criticada por encapsular a variação estilística, resumindo-a ao nível de atenção e formalidade que determinado falante atribui à própria fala. Para Bell (1984; 2001), estilo advém muito mais de uma postura responsiva de um falante perante sua audiência do que de uma reação cognitiva à situação discursiva imediata. Aqui, a

3 Na segunda edição do estudo de 1966, publicada em 2006 com comentários do autor, Labov faz a seguinte afirmação sobre a questão estilística: “O adjetivo ‘laboviano’ é frequentemente usado para descrever um conjunto de entrevistas utilizado para traçar a mudança de estilos (...). O fato de que esses quatro ou cinco estilos podem ser ordenados, aumentando a atenção dada à fala, foi confundido com uma afirmação de que é dessa maneira que estilos e registros devem ser ordenados e compreendidos na vida cotidiana. Os dispositivos de mudança de estilo usados neste capítulo [Cap. 4 – The isolation of contextual styles] foram introduzidos como dispositivos heurísticos para obter uma variedade de comportamentos na entrevista individual, não como uma teoria geral da mudança de estilo”. (Labov, 2006, p. 58-59, em tradução própria). The adjective “Labovian” is often used to describe a set of interviews that uses several different styles to trace the shift of styles (...). The fact that these four or five styles can be ordered by increasing attention paid to speech has been mistaken for a claim that this is the way that styles and registers are to be ordered and understood in everyday life. The style shifting devices used in this chapter were introduced as heuristic devices to obtain a range of behaviors within the individual interview, not as a general theory of style shifting.

premissa passa a ser a de que um falante, via de regra, está em busca da aprovação de seu interlocutor e, portanto, nessa direção constrói o seu discurso.

Na análise do *design* de audiência de Bell (1984), estilo é tratado como uma ação deliberada de um falante em face de uma demanda discursiva e de um legado sócio-histórico a que o autor chama responsividade (*responsiveness*), conceito que, no trabalho de 2001, em que revisita a noção de *design* de audiência, Bell creditará ao teórico russo Mikhail Bakhtin, a quem chama “arauto da sociolinguística moderna⁴”. Assim sendo, estilo passa a ser visto como responsividade, demandada por certa audiência com a qual se procura estar alinhado, mas que também pode ser encetada por iniciativa do falante, daí que interessa ao autor esquematizar a abordagem do *design* de audiência considerando, de um lado, uma dimensão responsiva e, de outro, uma dimensão iniciativa ou proativa, realizada pelo falante. Um estilo de fala, considerando a dimensão responsiva do desenho, pode considerar uma audiência composta de, pelo menos, quatro níveis de participação, que vai desde um interlocutor ou destinatário (*addressee*, uma 2^a pessoa clássica, diríamos) chegando a três instâncias de 3^a pessoa, a saber, *auditor*, *overhearer* e *eavesdropper*, o que poderíamos pensar como uma audiência geral e imprecisa, ouvintes eventuais e algum participante mais desavisado. Também interferem na questão estilística o cenário e o tópico da conversação, o que autor chamou de não-audiência⁵.

Mais recentemente, o campo dos estudos de variação tem se movimentado no sentido de contemplar a relação entre estilo, identidade e prática social (ECKERT, 2000). Trata-se, com efeito, de enfatizar a dimensão múltipla e o caráter de campo indexical da prática estilística. Para Eckert (2008), o significado social de uma variável

⁴ We can turn to a source who may seem surprising, but who has some claim to be acknowledged as a herald of modern sociolinguistics – the Soviet literary theorist Bakhtin writing in 1934/35: “All words have the ‘taste’ of a profession, a genre, a tendency, a party, a particular work, a particular person, a generation, an age group, the day and hour. (BELL, 2001, p. 143).

⁵ Detalhes na figura 13 de Bell (1984), p. 196.

linguística não tem um sentido fixo, mas constitui-se dentro de um campo indexical de significados possíveis, que podem ser combinados estilisticamente com outras semioses, num processo identificado pela autora, a partir de Hebdige (1979 [2002], p. 102), como bricolagem. Para Moore (2004), em termos de pesquisa sociolinguística, trata-se de pensar a questão do estilo não apenas como um eixo da variação sociolinguística, mas como *o grande eixo multidimensional da variação*, o que levaria a pesquisa a focar os processos que permitem que variantes linguísticas se tornem significativas, deixando de lado, por exemplo, a distinção taxonômica rígida entre variação estilística e social.

Já quando se trata de observar, por outro lado, fenômenos variáveis a partir de dados da modalidade escrita da linguagem verbal, relacionando-os a um enfoque estilístico, pode-se perceber um discreto silenciamento por parte de abordagens sociolinguísticas, o que é, de certa forma, compreensível e que foi percebido por Coulmas (2014, p. 131) de uma forma bastante contundente:

[n]a sociolinguística, a heterogeneidade dos estilos de fala tem sido explicada de diversos modos: pelo diferente grau de atenção que os falantes prestam a sua própria fala (Labov, 1994: 157); pela teoria do desenho de audiência, que argumenta que os falantes se ajustam a sua audiência (Bell, 2001); e pela teoria da acomodação dos falantes uns aos outros (Giles e Coupland, 1991). **Essas teorias não se aplicam à heterogeneidade estilística na escrita.** Embora alguns atos de escrita sejam mais espontâneos que outros, e a oposição espontâneo *vs.* formal possa ser considerada assim uma dimensão da variação estilística na escrita, como na fala, elevar o grau de atenção não basta para a produção [por exemplo] de escrituras sagradas ou literatura jurídica. Além disso, em sua escrita, o tribunal, a igreja e a escola não se acomodam a sua audiência, isto é, a seu público leitor, mas esperam que o leitor se acomode – com o auxílio dos mediadores profissionais. O interesse dos mediadores é duplo: (1) mediar; (2) garantir sua própria existência – ou seja, garantir que a mediação seja necessária. (*grifos nossos*).

Segundo esse autor, para eliminar a confusão entre língua e escrita e para estabelecer seu objeto de estudo, a linguística moderna relegou a escrita a uma posição à margem de suas prioridades, sobretudo a partir do seguinte argumento: “a linguística deve estudar a língua *natural* – isto é, a capacidade humana inata para a linguagem – já que, embora tenham nascido para falar, os seres humanos não nasceram para escrever” (*idem*, p. 16). A base desse argumento, na revisão teórica feita por Coulmas (2014), está nos fundadores da linguística moderna, a saber, Saussure e Bloomfield: “esses dois estudiosos, cada qual por motivos próprios em seu intento de lançar os fundamentos de uma linguística sincrônica em oposição a uma filologia histórica, fizeram uma defesa veemente da abstração, no estudo científico da língua, a fim de se distanciarem da escrita” (*idem*, p. 17). Mas qual é a pertinência desse argumento para a agenda de estudos da linguagem?

A declaração de Bloomfield de que “para estudar a escrita precisamos saber algo sobre a língua, mas a recíproca não é verdadeira” (1933: 21) foi útil numa época em que o estudo de línguas ágrafas precisava de justificativa. Hoje em dia, ela já não pode nos guiar, pois existem muitas coisas sobre as línguas que não podemos entender sem estudar sua forma escrita: o sistema de escrita, o efeito das normas escritas, o contato linguístico mediado pela escrita, e as atitudes linguísticas, por exemplo. A invenção da escrita, embora tenha ocorrido em época relativamente recente na história da espécie humana, revolucionou o modo como a língua pode ser usada. A escrita pode ser adequada, por exemplo, para induzir o comportamento cooperativo para além do alcance da voz. É preciso reconhecer esse aspecto da interação natureza-cultura que caracteriza a linguagem humana. (COULMAS, 2014, p. 23).

Sabemos também que a escrita nunca saiu do horizonte dos estudos da linguagem, veja-se, por exemplo, a estilística, os estudos do discurso, a linguística do texto, ainda que, com alguma frequência, o objeto de estudo, nesses casos, fosse o texto literário. Além disso, caminhando para um campo mais interdisciplinar, seguramente têm lugar reservado os estudos de letramento e de gêneros do discurso. Já quanto à sociolinguística, a questão que se coloca é: o que tem a dizer essa disciplina sobre o texto escrito enquanto objeto de reflexão teórica e dado para análise de variação

linguística? Encontramos, ainda em Coulmas (2014), um bom encaminhamento para essa questão:

Influenciada pela linguística estrutural de base saussuriana e bloomfieldiana, essa sociolinguística [o que o autor chama de sociolinguística dominante] geralmente tem desconsiderado a escrita, concentrando-se no vernáculo falado. O argumento para restringir dessa maneira o objeto da investigação é o de que o vernáculo é mais espontâneo e menos conscientemente monitorado pelos falantes. Por tal razão, ele é tido como a variedade que os sociolinguistas devem estudar, já que oferece a eles “os dados mais sistemáticos para a análise da estrutura linguística” (Labov, 1972: 208). (...) Contudo, se (...), como admite a maioria dos sociolinguistas, o comportamento linguístico é em todas as circunstâncias uma questão de escolha, não é de fato plausível que, para fins de coleta de dados, variedades caracterizadas por um grau mais alto de monitoramento consciente do que o vernáculo falado sejam deixadas de lado, na medida em que a escolha de vocabulário, estilo e pronúncia é consciente e guiada pela orientação rumo a uma norma (real ou imaginária) e, portanto, socialmente indicativa. Além disso, a língua é ferramenta que os seres humanos empregam, talvez não para a cognição, mas certamente para comunicar os resultados desta aos outros. A razão por que o monitoramento consciente do uso e, por ele, da formatação dessa ferramenta deveria conduzir ao entendimento de como ela funciona é um enigma que permanece. (COULMAS, 2014, p. 26).

Ao que parece, a presença da reflexão sobre a escrita no âmbito da sociolinguística é razoavelmente discreta e, talvez, mereça atenção mais detida, especialmente porque está intrinsecamente relacionada à questão estilística (para além da questão formal/informal) e à questão da variação social, uma vez que sua aquisição pressupõe diferentes níveis de participação na cultura letrada. Como equacionar, então, uma noção sociolinguística de estilo para o texto escrito, considerando os achados mais significativos da disciplina, tais como os significados sociais da variação linguística; o uso social de variáveis linguísticas como prática estilística em comunidades de prática (ECKERT, 2000; LAVE; WENGER 1991); a prática estilística como resposta e *design* de audiência?

Se, por um lado, a abordagem em *continuum* de Bortoni-Ricardo (2005) contribui fundamentalmente para a compreensão da complexidade sociolinguística do português brasileiro; por outro, como vimos, a noção de variação estilística resumida ao eixo monitoração não nos parece funcionalmente adequada para compreender a ampla gama de significados sociais que a noção de estilo pode assumir. Retomando, então, a questão que finalizava a seção anterior, como observar a noção de monitoração estilística em manifestações escritas da norma culta? Para tentar dar conta dessa questão, passemos à próxima seção deste trabalho, em que discutiremos alguns dados de textos escritos em veículo da mídia jornalística de circulação nacional, com vistas a dar um encaminhamento minimamente satisfatório a nosso problema.

4 Encaminhamentos possíveis para a questão estilística: norma culta e monitoração

Faraco (2008, p. 50-52), novamente, é quem coloca a questão da necessidade de distinguir a norma culta falada da norma culta escrita. Segundo o linguista, há fenômenos que ocorrem na fala culta e que não ocorrem na escrita culta e, se ocorrem, muitas vezes sofrem marcada avaliação social. Como exemplos desses fenômenos que sinalizam diferenças linguísticas típicas entre a norma culta escrita e a norma culta falada, o autor menciona o caso dos pronomes pessoais oblíquos de terceira pessoa (*o, a, os, as*), que já quase desapareceram da fala do português brasileiro, mas que são bastante comuns na escrita culta. A sintaxe preferida na fala culta, conforme o autor, é a do objeto nulo ou a mera repetição de sintagma pleno, também ocorrendo, nessa modalidade, os pronomes retos de terceira pessoa na função de acusativo (*Vamos ler ele até o fim de semana*). Outro exemplo citado pelo autor a propósito das diferenças entre a norma culta falada e a escrita vem a ser o caso das orações relativas. Na fala culta, prevalece o não uso de preposição antecedendo o pronome relativo nos casos em que a regência do verbo é indireta segundo a tradição normativa, compondo as

chamadas orações relativas cortadoras (*O livro Ø que precisas é esse*). Essa sintaxe, segundo Faraco (2008, p. 52), ainda é considerada inadequada na escrita culta.

Com intuito de compreender mais de perto como a norma culta/comum/*standard* se organiza empiricamente em textos escritos efetivamente realizados, reunimos um *corpus* de doze textos da seção “opinião” do jornal de circulação nacional *Folha de S. Paulo*, que foram por nós organizados em quatro grupos, cada qual composto por três textos de opinião de um/a mesmo/a autor ou autora. Nossa ideia inicial era verificar como se comportam, em textos empíricos, essas duas variáveis apontadas por Faraco (2008) como fenômenos linguísticos que, em geral, marcam uma distinção entre norma culta falada e norma culta escrita. O quadro abaixo detalha as informações sobre o *corpus*.

Quadro 1 – *Corpus* norma culta escrita.

<i>Corpus</i>	Referência	Sobre os/as autores/as, segundo o veículo
Grupo I	FRANÇA, Anderson. Portas fechadas, menos a dos fundos. <i>Folha de S. Paulo</i> , São Paulo, 24 dez. 2019. Disponível em: < https://www1.folha.uol.com.br/colunas/anderson-franca/2019/12/portas-fechadas-menos-a-dos-fundos.shtml >. Acesso em 30/12/2019.	Escritor e roteirista; carioca do subúrbio do Rio e evangélico, é autor de “Rio em Shamas” (ed. Objetiva) e empreendedor social, fundador da Universidade da Correria, escola de afroempreendedores populares.
	FRANÇA, Anderson. Presos num tuíte. <i>Folha de S. Paulo</i> , São Paulo, 17 dez. 2019. Disponível em: < https://www1.folha.uol.com.br/colunas/anderson-franca/2019/12/presos-num-tuite.shtml >. Acesso em 30/12/2019.	
	FRANÇA, Anderson. Ninguém trepa mais, nem direita, nem esquerda. <i>Folha de S. Paulo</i> , São Paulo, 10 dez. 2019. Disponível em: < https://www1.folha.uol.com.br/colunas/anderson-franca/2019/12/ninguem-trepa-mais-nem-direita-nem-esquerda.shtml?origin=folha >. Acesso em 30/12/2019.	
Grupo II	CARVALHO, Laura. Abaixo do piso. <i>Folha de S. Paulo</i> , São Paulo, 22 ago. 2019. Disponível em: < https://www1.folha.uol.com.br/colunas/laura-carvalho/2019/08/abaixo-do-piso.shtml >. Acesso em 02/01/2020.	Professora da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da
	CARVALHO, Laura. Diversionismo. <i>Folha de S. Paulo</i> , São Paulo, 26 set. 2019. Disponível em: < https://www1.folha.uol.com.br/colunas/laura-carvalho/2019/09/diversionismo.shtml >. Acesso em 02/01/2020.	

	CARVALHO, Laura. O topo acima de todos. Folha de S. Paulo, São Paulo, 19 set. 2019. Disponível em: < https://www1.folha.uol.com.br/colunas/laura-carvalho/2019/09/o-topo-acima-de-todos.shtml >. Acesso em 02/01/2010.	USP, autora de “Valsa Brasileira: do Boom ao Caos Econômico”.
Grupo III	RIBEIRO, Djamila. Pelo direito à vida das mulheres. Folha de S. Paulo, São Paulo, 06 dez. 2019. Disponível em: < https://www1.folha.uol.com.br/colunas/djamila-ribeiro/2019/12/pelo-direito-a-vida-das-mulheres.shtml >. Acesso em 30/12/2019.	Mestre em Filosofia Política pela Unifesp e coordenadora da coleção de livros Feminismos Plurais.
	RIBEIRO, Djamila. É recorrente que as pessoas queiram que eu responda a falácias. Folha de S. Paulo, São Paulo, 27 dez. 2019. Disponível em: < https://www1.folha.uol.com.br/colunas/djamila-ribeiro/2019/12/e-recorrente-que-as-pessoas-queiram-que-eu-responda-a-falacias.shtml >. Acesso em 30/12/2019.	
	RIBEIRO, Djamila. A solidão institucional. Folha de S. Paulo, São Paulo, 01 nov. 2019. Disponível em: < https://www1.folha.uol.com.br/colunas/djamila-ribeiro/2019/11/a-solidao-institucional.shtml >. Acesso em 30/12/2019.	
Grupo IV	DUVIVIER, Gregório. Tá difícil ser presidente no Brasil. Folha de S. Paulo, São Paulo, 30 out 2019. Disponível em: < https://www1.folha.uol.com.br/colunas/gregorioduivivier/2019/10/ta-dificil-ser-presidente-no-brasil.shtml >. Acesso em 30/12/2019.	É ator e escritor. Também é um dos criadores do portal de humor Porta dos Fundos.
	DUVIVIER, Gregório. Não faz sentido um novo AI-5. Folha de S. Paulo, São Paulo, 04 dez. 2019. Disponível em: < https://www1.folha.uol.com.br/colunas/gregorioduivivier/2019/12/nao-faz-sentido-um-novo-ai-5.shtml >. Acesso em 30/12/2019.	
	DUVIVIER, Gregório. Na direção certa. Folha de S. Paulo, São Paulo, 06 nov. 2019. Disponível em: < https://www1.folha.uol.com.br/colunas/gregorioduivivier/2019/11/na-direcao-certa.shtml >. Acesso em 30/12/2019.	

Fonte: autores.

Apresentamos a seguir duas tabelas com os resultados de nossa análise para as variáveis *recuperação de antecedente textual por complemento verbal* (Tabela 1) e *orações relativas com verbo de regência indireta segundo a tradição gramatical* (Tabela 2).

Tabela 1 – Variável ‘recuperação de antecedente textual por complemento verbal’.

Corpus	Sintagma pleno (%)	Pronome oblíquo de 3ª p. (%)	Objeto nulo (%)	Ocorrências
Grupo I	22,2	5,5	72,2	18
Grupo II	40	60	0	5
Grupo III	15,4	38,4	46,2	13
Grupo IV	0	28,6	71,4	7
Total	18,6	25,6	55,8	43*

Fonte: autores – *Não encontramos dados de escrita em que a recuperação de antecedente textual ocorresse por pronome reto de 3ª P.

Tabela 2 – Variável ‘orações relativas com verbo de regência indireta’.

Corpus	Cortadora (%)	Padrão (%)	Ocorrências
Grupo I	62,5	37,5	8
Grupo II	0	100	3
Grupo III	0	100	4
Grupo IV	0	100	3
Total	27,8	72,2	18

Fonte: autores.

Em linhas gerais, observamos que, em relação à variável ‘recuperação de antecedente textual’, os dados apontaram para usos preferencialmente de formas alternativas às que Faraco (2008) sinalizou como dominantes na norma culta escrita, dos quais 74,4% (18,6 + 55,8) foram registros diferentes do tradicional uso de pronome oblíquo de 3ª pessoa em função anafórica. Já em relação ao fenômeno variável “orações relativas”, notamos que o comportamento linguístico dos textos privilegiou as ocorrências de relativas padrão, estando mais alinhado ao que apontou Faraco (2008). Ainda assim, se observarmos os dados por grupo, veremos que o comportamento linguístico do Grupo I, por exemplo, apontou para a preferência da formação de orações relativas cortadoras, sintaxe preterida pelos outros três grupos de textos. Abaixo apresentamos alguns exemplos de tais realizações:

Quadro 2 – Exemplos de realização variável na norma culta escrita.

Corpus	Exemplo	Variante
Grupo I	Na mesma cidade onde morrem 1.500 pessoas por ano, vítimas de violência letal, essencialmente negras, um governador que sorri e <u>celebra</u> Ø.	Objeto nulo
	<u>A tampa do iogurte</u> que revela, ao mesmo tempo, um privilégio – pra quem <u>abre um pote de iogurte</u> – e uma sutil muquiranagem do capital que perpassa todas as fronteiras (...).	Sintagma pleno
	Pilatos pergunta pra Jesus, antes de <u>executá-lo</u> , no alto de um morro chamado Morro da Caveira, na frente da mãe: “O que é a verdade?”	Pronome oblíquo de 3ª p.
	Aliás, tinha feirão de renegociação <u>que eu só ia pra sair</u> com o papel na mão e o nome limpo por mais uma semana.	Oração relativa cortadora
	Veja você, eu me transformei naquele sujeito <u>a quem você diz</u> : “feliz natal”, e eu respondo: “vai querer esse resto de batata frita?”	Oração relativa padrão
Grupo II	Como mostram os pesquisadores (...) os benefícios sociais reduzem <u>a desigualdade de renda</u> no Brasil – medida pelo índice de Gini – em 5,5%. Já os gastos sociais com saúde e educação reduziram <u>essa medida</u> em 18%.	Sintagma pleno
	Além disso, parar de corrigir <u>o salário mínimo</u> pela inflação, deixando-o perder valor real, não afeta apenas o piso de diversos benefícios sociais destinados aos mais pobres, mas também o piso salarial do mercado formal de trabalho.	Pronome oblíquo de 3ª p.
	Ou seja, de fato essas despesas cresceram um pouco mais rápido entre 2003 e 2010 – período <u>em que o Brasil acumulou superávits primários</u> graças ao crescimento também acelerado das receitas –, do que no segundo governo FHC.	Oração relativa padrão
Grupo III	Mulheres negras em trabalhos de faxineira ou servente são as “tias da limpeza”, as “tias do café”. Nem sequer são chamadas pelo nome, muitas vezes as <u>pessoas nunca perguntaram</u> Ø.	Objeto nulo
	Só sabem que <u>elas</u> moram longe, mas nunca perguntaram onde. Não <u>as</u> tratam como seres humanos com histórias, significados, aprendizados, mas sempre com o olhar da condescendência para disfarçar a superioridade que sentem em relação a elas.	Pronome oblíquo de 3ª p.
	Lembro de não gostar de <u>filosofia medieval</u> , mas, por se tratar de uma disciplina fixa, tive de cursar. Eu me comprometi a estudar ao máximo o pensamento de Tomás de Aquino para não repetir de ano e ter de fazer <u>a disciplina</u> de novo.	Sintagma pleno
	Do lugar social <u>que eu parto</u> , nossos saberes são deslegitimados.	Oração relativa padrão

Grupo IV	Afinal, depois de morta a democracia ainda se pode, eventualmente, tomar sorvete. Depois de morto, eu já não consigo Ø.	Objeto nulo
	Amo <u>este jornal que você tem em mãos</u> . E amo o ritual de abri-lo todo dia de manhã, pra espanto da minha filha, que não entende a graça dessas letrinhas tão pequenas sob fotos tão grandes de gente tão séria, e pra desgosto da minha conge, que não entende a graça de gerar essa quantidade de lixo por dia.	Pronome oblíquo de 3ª p.
	Dessa forma, este ato <u>do qual tanto se fala</u> deveria se chamar AI-18. A não ser, claro, que o 5 deste novo Ato Institucional se refira ao valor do dólar. <u>Aí, sim</u> .	Oração relativa padrão

Fonte: autores.

Especificamente, agora, sobre a questão estilística dos textos, os dados apontam para um fato curioso. O *grupo I* é o único grupo de textos do *corpus* que apresenta ocorrências para todas as variantes observadas. Em certa medida, poderíamos dizer que se trata do grupo de textos que maior variação estilística apresentou. Com isso não estamos querendo dizer que os textos desse grupo tenham maior variação no eixo monitoração, mas que os textos desse grupo melhor se utilizaram da diversidade de recursos linguísticos variáveis para construção de significados sociais. Nesse sentido, nos aproximamos da noção de estilo de Eckert (2000); Moore (2004); Mendoza-Denton (2001) entre outros, que identificam, nessa característica variável da linguagem, um importante recurso de construção de identidades e performances sociais para marcar pertencimento, filiação ou afastamento a determinadas comunidades de prática. Vejamos, em particular, a construção relativa abaixo e pensemos a propósito de seu estilo sociolinguístico:

(1) Amiga, eu sei. Você esperava mais de mim. Indicado pro Jabuti no livro de estreia, garoto-marotagem de Madureira e Vila Aliança, abalou milhões de leitores com crônicas pitorescas e safadas naquela rede social sobre a qual não está muito claro se posso citar o nome, e logo numa coluna de estreia. (grupo 1).

Para a construção do período, o autor do texto possivelmente cogitou algumas possibilidades de organização sintática para lidar com uma questão típica da escrita, que é justamente o problema de ter várias informações e ter de organizá-las gramaticalmente. Assim, apresentamos duas possibilidades que poderiam ter sido consideradas:

(1a) O autor desse texto [que sou eu], garoto-marotagem de Madureira, abalou milhões de leitores naquela rede social cujo nome não está muito claro se posso citar, e logo numa coluna de estreia.

(1b) O autor do texto [que sou eu], garoto-marotagem de Madureira, abalou milhões de leitores naquela rede social – sobre essa rede social [sobre a qual; sobre ela], aliás, não está muito claro se posso citar o nome –, e logo numa coluna de estreia.

Um juízo mais normativo poderia arbitrar no sentido de que o autor deveria utilizar outra preposição para construir a oração relativa. A nosso juízo, porém, o autor optou por unir (1a) a (1b), o que resultou em (1). Acrescentamos ainda que esse resultado foi estilisticamente interessante por vários motivos, a saber: segundo Bagno (2011, p. 912), na língua portuguesa existem, pelo menos, cento e noventa e sete combinações possíveis para junção de preposição com pronome relativo (PREP + PRON RELAT). Ocorre que, na construção de relativas padrão (p. ex. *A casa mais bonita DE que se tinha noção.*), a preposição – que se posiciona geralmente entre um antecedente e seu conseqüente – é deslocada de posição, de modo que, uma vez distante do antecedente, não raro se observam construções relativas com preposições de valor semântico diferente do que a regência tradicional orienta. Além disso, a construção sintática com o relativo *cujo* tem sido cada vez mais preterida em manifestações escritas do português brasileiro, conforme apontam vários estudos, como o do próprio Bagno (2011, p. 903-905), o que pode significar que, considerando a audiência com a qual pretende dialogar e/ou a comunidade de prática em que se

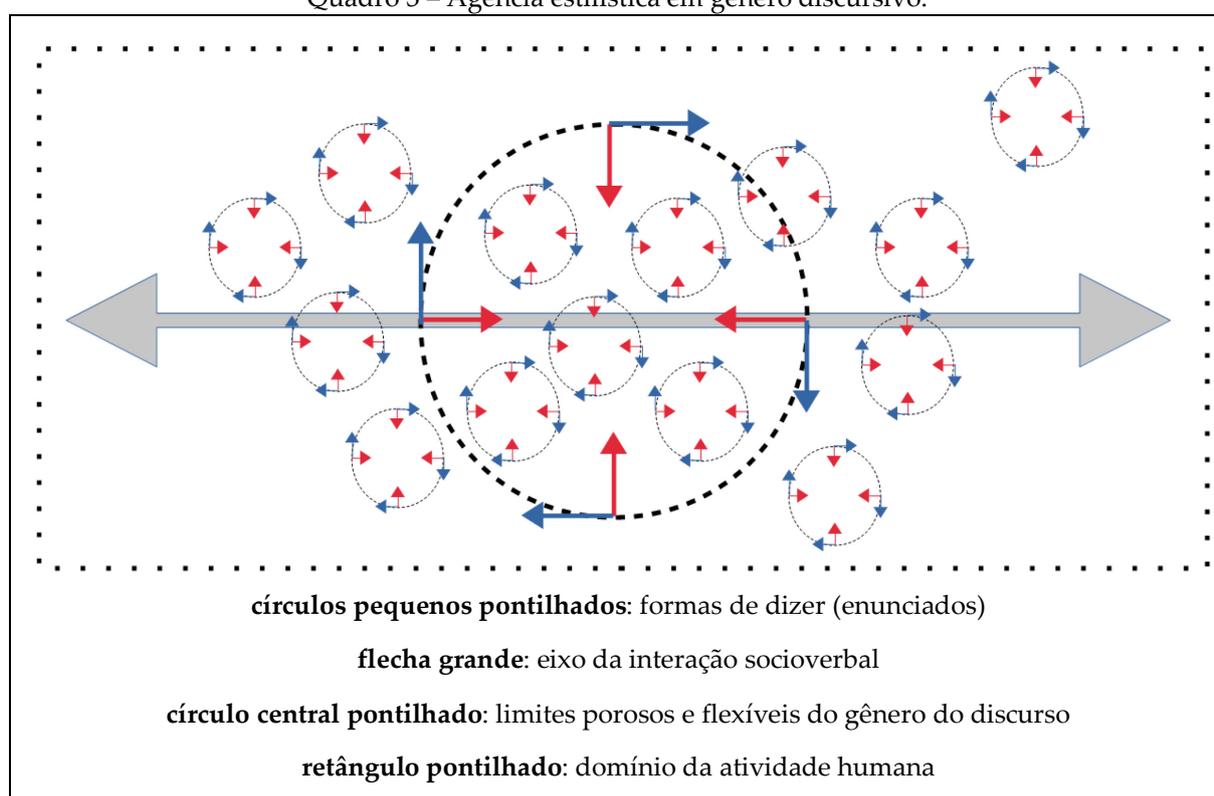
insere e/ou o lugar social do qual fala, o autor pode preferir optar por construção alternativa ao *cujo*, por considerá-lo inadequado do ponto de vista do significado social que essa variável linguística adquiriu historicamente.

Para observar essas questões, notamos que não é suficiente considerar como variação estilística apenas o grau de monitoração no *continuum*. Esse critério, para os textos analisados, nos pareceu irrelevante, uma vez que todos os textos são elaborados com vistas à circulação em situação de grande monitoração, trata-se, portanto, de textos monitorados. Difícil, na verdade, pensar em produções escritas que não apresentem um nível cognitivo considerável de atenção do produtor à situação comunicativa, motivo pelo qual o critério “situações mais monitoradas” para a conjugação do conjunto de fenômenos linguísticos habituais à norma culta escrita não nos parece funcionalmente viável, dada sua imprecisão.

Ora, se, como vimos na seção anterior, a pesquisa sociolinguística tem apresentado consideráveis contribuições para fazer avançar a compreensão sobre variação estilística para além da noção laboviana de “atenção prestada à fala”, não seria o caso, então, de propormos também a atualização da noção de norma culta escrita que só considera monitoração como único critério estilístico? Nossa resposta, por tudo o que temos discutido e analisado aqui, é sim. E, com essa resposta, também queremos apresentar o argumento que serve de justificativa para a problemática mais geral que motivou a elaboração deste trabalho, a saber, se tem ou não cabimento pensar em uma noção sociolinguística de estilo para textos escritos? Sim, não só tem cabimento uma noção sociolinguística de estilo para textos escritos – e, de fato, tanto tem cabimento que, há muito, essa noção já é explícita, e sua existência pode ser comprovada quando, por exemplo, se define norma culta escrita pela baliza da monitoração estilística – dizíamos, então, que não só tem cabimento, como também, e isso é o que defendemos, é necessário que se atualize a noção de estilo sociolinguístico para textos escritos para além do *continuum* monitoração estilística.

Sendo assim, considerando a viabilidade de ampliar o domínio da monitoração estilística como único critério balizador de variação estilística em textos escritos, propomos substituir a noção de monitoração estilística pela noção de *performance estilística em gênero discursivo* ou, simplesmente, *agência estilística*. Significa dizer, então, que, nessa proposta, a norma culta escrita abrangeria todos os fenômenos linguísticos (multissemióticos, na verdade) necessários para performance estilística em determinado gênero discursivo. O esquema a seguir representa uma tentativa de sistematização da proposta:

Quadro 3 – Agência estilística em gênero discursivo.



Fonte: autores.

Projetamos o esquema acima inteiramente alicerçado na teoria da linguagem de Bakhtin (2011) e Volóchinov (2017) para quem os gêneros do discurso e a esfera das atividades humanas são mutuamente constitutivos, de modo que o agir humano não se dá fora da interação, tampouco as formas de dizer se dão fora do agir humano (cf.

FARACO, 2009, p. 122-138). Nesse sentido, consideramos que ao longo do eixo da interação socioverbal do agir humano, algumas formas de dizer (enunciados) se organizam de modo a sugerir relativa estabilização, passando, assim, a exercerem uma força centrípeta (flechas vermelhas), atraindo outras formas de dizer circundantes. Para exercerem força normatizadora centrípeta, esses enunciados (que são formas de agir no mundo e que não têm existência concreta fora de gêneros do discurso) dependem, claro, de ser reconhecidos como legítimos pelo mercado de trocas simbólicas (cf. BOURDIEU, 2019, p. 116-130) e, mais do que isso, precisam ter reconhecido seu valor enquanto capital simbólico relevante para certo agir no mundo. A questão estilística ganha relevância, então, sobretudo quando age para perturbar a relativa estabilização dos enunciados, atuando como força centrífuga (flechas azuis). No nosso esquema, quando os círculos pequenos (enunciados) procuram o centro da esfera pontilhada (gênero do discurso), pode-se se dizer que a agência estilística é mínima porque dentro das fronteiras previsíveis de comportamento linguístico. É o que acontece, por exemplo, com o *grupo II* do *corpus* analisado, que é composto por textos de discreto comportamento estilístico, o que se observa pela preferência por recursos expressivos já standardizados por essa prática social específica que é o texto de opinião sobre economia. Com efeito, pode ser que um texto que se mantenha no limite de determinado padrão reconhecido por determinada coletividade – e estabelecido pela história dessa prática social que é o gênero – queira dar maior destaque ao conteúdo temático que busca comunicar, mas isso é apenas uma suposição.

Já o *grupo I* do *corpus* analisado corresponde ao grupo de textos de maior agência estilística. Significa dizer que esses enunciados estão tensionando a relativa e aparente estabilidade do gênero discursivo e, ao fazê-lo, estão provocando uma reação da audiência (que pode ser, por exemplo, desagrado) e agindo, por fim, na esfera da atividade humana, para desestabilizar padrões de comportamentos linguísticos e,

sobretudo, sociais. Esse empreendimento pode ser mais ou menos feliz segundo diversos critérios. Costuma-se dizer que, sem antes conhecer e praticar muito bem o que está canonizado e secularmente estabelecido, melhor não tentar provocar mudanças. Porém, entendemos que a agência estilística – juntamente ao conteúdo temático e à organização composicional, nos termos bakhtinianos – é constituinte inseparável dos gêneros discursivos, motivo pelo qual entendemos que relegar a segundo plano suas potencialidades de expressar sentidos sociais significa uma escolha marcadamente ideológica de privação e controle das faculdades criativas e perceptivas.

5 Por fim, se estilo é variação situada em cenário sociolinguístico não estático, o que disso pode interessar à educação linguística e à pedagogia da variação linguística?

A noção de monitoração representa conquistas fundamentais para o conhecimento que se construiu sobre como as pessoas fazem uso de regras linguísticas variáveis. Há que se pontuar, contudo, que o escopo e a funcionalidade da noção ‘monitoração estilística’ inscrevem-na no limite da sistematização de eventos de fala para posterior análise sociolinguística do uso de determinadas variáveis, com especial atenção às fonológicas. Assim, eventos de fala em contextos públicos formais por exemplo, como palestras, aulas, julgamentos, discursos tendem a ser mais fortemente influenciados pela presença – imaginária ou concreta – e pelo caráter centrípeto da escrita enquanto tecnologia e enquanto sistema simbólico (cf. KLEIMAN, 1995). A ideia de monitoração, portanto, nasce como fundamento heurístico para pesquisas relacionadas ao conhecimento de padrões sociolinguísticos da oralidade; ao fim e ao cabo, se quer conhecer como a fala humana varia e, junto a isso, como o sistema linguístico organiza, acomoda e comporta tal variação. Descobre-se assim que a influência da cultura escrita na fala é uma variável importante a ser testada. Quando se incorpora a noção de monitoração para avaliação sociolinguística de manifestações escritas (p. ex. “textos escritos mais monitorados”), cria-se uma aporia: ora, se a fala

mais monitorada tem como parâmetro a força normatizadora da cultura escrita, com que parâmetro avaliamos a escrita mais monitorada? É adequado associar a escrita mais monitorada à baliza de gêneros discursivos escritos canonizados pela tradição literária (e de escrita pública) ocidental, quando os casos modelares são muito mais “exceções de genialidade e de engenhosidade” humana? Os expoentes que são exceções podem servir de regra?

Nos termos que temos apresentado, a noção de escrita monitorada nos parece um esforço universalizante de sistematização de formas linguísticas a serem empregadas, via de regra, em contextos sociolinguísticos estáticos cuja existência não se sabe comprovada. Quando essa noção é aplicada à norma culta, pensando agora na pedagogia de línguas e na educação linguística, a herança normativista do ensino de língua frequentemente vem à tona por meio da tradição gramatical deslocada de sua reflexão baseada em usos concretos da língua. Considerando, por outro lado, que se pretenda estabelecer uma rotina de ensino e aprendizagem voltada para a pedagogia de letramentos, entendida como ação de observação, sistematização e reflexão *sobre e com* a linguagem, tendo em vista práticas sociais em que a escrita ocupa papel estratégico, como lidar, então, com uma noção de estilo que não se resume a mais monitorado ou menos monitorado e que permita melhor compreender um texto específico, do ponto de vista de sua performance estilística? Em suma, como a performance sociolinguística e/ou sociossemiótica do texto se apresenta ao cenário sociolinguístico de que faz parte? O quadro abaixo representa um primeiro esforço de sopesar e equacionar algumas das principais variáveis (variáveis aqui não apenas no sentido que a sociolinguística atribuiu a esse termo) que podem interferir na performance estilística de um texto e tentar dar funcionalidade a essa discussão com vistas a contextos de ensino e aprendizagens de língua. Certamente, há muito o que ser melhorado na proposta.

Quadro 4 – Matriz de adequação estilística de base sociolinguística para texto escrito.

(A) Convenções de escrita				
(A.1) – As convenções de escrita estão adequadas à formalidade do contexto estilístico de circulação do texto?				
(A.2) – As convenções de escrita estão adequadas ao <i>design</i> de audiência projetado pelo texto?				
(A.3) – As convenções de escrita estão adequadas à comunidade de prática de que o texto faz parte/ em que o texto circula/ ao qual pretende se filiar?				
(B) Pontuação				
(B.1) – A pontuação do texto está adequada à formalidade do contexto estilístico?				
(B.2) – A pontuação do texto está adequada ao <i>design</i> de audiência projetado?				
(B.3) – A pontuação do texto está adequada à comunidade de prática de que o texto faz parte/ em que o texto circula/ ao qual pretende se filiar/vincular?				
(C) Morfossintaxe: CV, CN, CP, RV etc.				
(C.1) – A organização morfossintática do texto está adequada à formalidade do contexto estilístico?				
(C.2) – A organização morfossintática do texto está adequada ao <i>design</i> de audiência projetado?				
(C.3) – A organização morfossintática do texto está adequada à comunidade de prática a qual se vincula?				
(D) Recursos multissemióticos e de textualização				
(D.1) – Os recursos multissemióticos e/ou de textualização está(ão) adequado(s) à formalidade do contexto estilístico?				
(D.2) – Os recursos multissemióticos e/ou de textualização está(ão) adequado(s) ao <i>design</i> de audiência projetado?				
(D.3) – Os recursos multissemióticos e/ou de textualização está(ão) adequado(s) à comunidade de prática a que o texto se vincula?				

Fonte: autores.

A ideia é que os espaços ao lado de cada descritor sejam preenchidos com os signos + ou -. Os quatro espaços preenchidos com o signo + significam ‘plenamente adequado’; assim como os 4 espaços preenchidos com o signo - significam ‘inadequação completa’; uma mescla desses signos, obviamente, poderia ser considerada sempre que necessário. Assim, por exemplo, uma postagem em rede social, feita em página de pessoa não-pública, sobre um aspecto de temática cotidiana

do dono do perfil, para comunicar à sua audiência uma experiência interessante qualquer, pode ignorar algumas convenções da escrita e grafar, por exemplo, *vc* em lugar de *você*. O que nos levaria, por exemplo, a preencher a tabela no descritor (A.1) da seguinte forma:

Quadro 5 – Célula da matriz de adequação estilística para texto escrito preenchida.

(A) Convenções de escrita				
(A.1) – As convenções de escrita estão adequadas à formalidade do contexto estilístico de circulação do texto?	+	+	+	+

Fonte: autores.

Por fim, a sistematização de que a tabela dá conta significa também um quadro sinóptico do que nos pareceu, por ora, mais relevante a se levar em conta quando estamos avaliando (o que acontece quando estamos, por exemplo, simplesmente lendo) um texto. Há duas perguntas estruturantes que gostaríamos de mencionar, para concluir, e que podem ser levadas em conta em contextos de pedagogia de letramentos, a saber: a) os recursos linguísticos de que disponho para realização de determinada prática social são suficientemente adequados considerando o grau de formalidade, o *design* de audiência e a comunidade de prática? b) estou apto a negociar sentidos neste cenário sociolinguístico com os recursos de que disponho? Há muitas questões ainda sem resposta sobre agência estilística através de produção escrita em geral e, de modo particular, há também muito o que se discutir e muito a ser experimentado no contexto da pedagogia de língua. Se esse trabalho motivar essa reflexão, já nos damos por satisfeitos.

Referências

BAGNO, M. **Dicionário Crítico de Sociolinguística**. São Paulo: Parábola, 2017.

BAGNO, M. **A norma oculta: língua & poder na sociedade brasileira**. São Paulo: Parábola, 2003.

BAGNO, M. **Gramática Pedagógica do Português Brasileiro**. São Paulo: Parábola, 2011.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad.: Paulo Bezerra. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011. p. 261- 307.

BELL, A. Language Style as Audience Design. **Language in Society** 13:145-204, 1984. DOI <https://doi.org/10.1017/S004740450001037X>

BELL, A. Back in style: reworking audience design. *In*: RICKFORD, J. R; ECKERT, P. (ed.). **Style and sociolinguistic variation**. New York: Cambridge University Press, p.139-169, 2001. DOI <https://doi.org/10.1017/CBO9780511613258.010>

BOURDIEU, P. O mercado linguístico. *In*: BOURDIEU, P. **Questões de Sociologia**. Trad.: Fábio Creder. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019. p. 116-131.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Nós chegemos na escola, e agora?** – Sociolinguística e educação. São Paulo: Parábola, 2005.

COULMAS, F. **Escrita e Sociedade**. Trad.: M. Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

CAMACHO, R. G. Uma reflexão crítica sobre a teoria Sociolinguística. **D.E.L.T.A**, v. 26, n. 1, p. 141-162, 2010. DOI <https://doi.org/10.1590/S0102-44502010000100006>

ECKERT, P. **Linguistic variation as social practice**. Oxford: Blackwell, 2000.

ECKERT, P. Variation and the indexical field. **Journal of Sociolinguistics**, v. 12, n. 4, p. 453-476, 2008. DOI <https://doi.org/10.1111/j.1467-9841.2008.00374.x>

HABERMAS, J. As estruturas sociais da esfera pública. *In* : HABERMAS, J. **Mudança Estrutural da Esfera Pública**. Trad.: Denilson Luís Werle. São Paulo: Editora Unesp, 2014, p. 135-185.

HEBDIGE, D. Style as bricolage. *In*: HEBDIGE, D. **Subculture: The Meaning of Style**. New York: Taylor & Francis e-Library, 2002 [1979]. p. 100-113.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. *In*: KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.

LABOV, W. The isolation of contextual styles. *In*: LABOV, W. **The social stratification of English in the New York City**. Washington: Center of Applied Linguistics, 2006 [1966]. p. 58-86. DOI <https://doi.org/10.1017/CBO9780511618208.007>

LABOV, W. **Padrões Sociolinguísticos**. Trad.: M. Bagno, M^a M. P. Scherre e C. R. Cardoso. São Paulo: Parábola, 2008.

LAVE, J.; WENGER, É. **Situated learning: legitimate peripheral participation**. New York: Cambridge, 1991. DOI <https://doi.org/10.1017/CBO9780511815355>

MENDOZA-DENTON, N. Style. *In*: DURANTI, A. (ed.) **Key Terms in Language and Culture**. London : Blackwell, Revision of 2000.

MOORE, E. Sociolinguistic Style: A Multidimensional Resource for Shared Identity Creation. **Canadian Journal of Linguistics/Revue canadienne de linguistique** 49(3/4): 375–396, 2004. DOI <https://doi.org/10.1017/S0008413100003558>

RICKFORD, J. R; ECKERT, P. (ed.). **Style and sociolinguistic variation**. New York: Cambridge University Press, 2001. p. 139-169.

SALOMÃO-CONCHALO, M. **A variação estilística na concordância nominal e verbal como construção de identidade social**, 2015, 313f, Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). IBILCE, UNESP, São José do Rio Preto.

FARACO, C. A. **Norma Culta Brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo: Parábola, 2008.

FARACO, C. A. **Linguagem & Diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola, 2009.

PRETI, D. A. propósito do conceito de discurso urbano oral culto: a língua e as transformações sociais. *In*: PRETI, D. A. (org.). **O discurso oral culto**. São Paulo: Humanitas Publicações-FFLCH/USP, 1999 [1997].

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad.: Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

Artigo recebido em: 10.05.2021

Artigo aprovado em: 07.06.2021



Por que escrever gramáticas de línguas de sinais emergentes

Why to write grammars of emerging sign languages

*Paulo Jeferson Pilar ARAÚJO**

*Analú Fernandes de OLIVEIRA***

*Eduardo Othon Pires RODRIGUES****

RESUMO: Discutimos neste artigo as concepções de gramatização de línguas de sinais emergentes no Brasil em relação com a de línguas de sinais institucionalizadas, a Libras. Tomamos o caso de algumas línguas de sinais emergentes e o debate sobre variação e convencionalização em línguas ditas jovens e em línguas de sinais mais consolidadas. Aplicamos para este estudo uma reflexão sobre os procedimentos de descrição, documentação e manutenção linguística sugeridos na produção de gramáticas de referência de línguas sinalizadas. Apresentamos argumentos para o refinamento teórico do conceito de convencionalização a partir do Modelo E-C de Schmid (2020). Como resultados, demonstramos que a gramatização de línguas de sinais emergentes em relação com a gramatização de línguas de sinais institucionalizadas diferencia-se muito mais pelos seus aspectos glotopolíticos e

ABSTRACT: This article discusses the conceptions inherent to the processes of grammatization in emerging sign languages in relation to institutionalized sign languages. It is also discussed the case of some emerging sign languages and the discussion about variation and conventionalization in young languages and more consolidated sign languages. A reflection on the description, documentation and linguistic revitalization procedures suggested in the production of reference grammars of signed languages is applied to this study. Arguments are presented to theorize the concept of conventionalization based on Schmid's E-C Model (2020). As a result, it is shown that the grammatization of emerging sign languages in relation to the grammatization of institutionalized sign languages differs more by their glotopolitical and ideological aspects than by their linguistic ones.

* Doutor em Linguística pela Universidade de São Paulo-USP. Professor do Curso Letras Libras Bacharelado da Universidade Federal de Roraima-UFRR. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9965-3444>. paulo.pilar@ufrr.br.

** Mestre em Letras pela Universidade Federal de Roraima-UFRR. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4153-2404>. analu.rr.pls@gmail.com.

*** Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Letras-PPGL da Universidade Federal de Roraima. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1617-2259>. eduardo.othon@hotmail.com.

ideológicos do que propriamente linguísticos.

PALAVRAS-CHAVE: Gramatização. Línguas de sinais emergentes. Convencionalização. Línguas de sinais institucionalizadas.

KEYWORDS: Grammatization. Emerging sign languages. Conventionalization. Institutionalized sign languages.

1 Introdução¹

Com a publicação do *SignGram Blueprint* (QUER *et al.*, 2017) como um guia para a produção de gramáticas de referência de línguas de sinais e mais recentemente uma obra voltada para línguas de sinais emergentes nas américas (LE GUEN; SAFAR; COPPOLA, 2020), questões de descrição, documentação e manutenção de línguas de sinais entram no debate sobre a instrumentalização linguística (gramatização e dicionarização) de variedades de línguas de sinais, sejam elas emergentes ou consolidadas. O caso da Língua Brasileira de Sinais (Libras) é um bom exemplo. Ao mesmo tempo em que se completam 25 anos após a primeira publicação descritiva da Libras com Ferreira (2010 [1995]), Quadros (2020a) organiza obra com coletânea de diversos estudos linguísticos sobre a Libras, além de um dossiê sobre a documentação dessa língua (QUADROS, 2020b), no qual é divulgada uma primeira gramática da Libras, em Libras (QUADROS; SILVA; ROYER, 2020)².

À medida que o processo de gramatização da Libras avança, são relatadas no Brasil diferentes línguas de sinais emergentes (QUADROS, 2019; ALMEIDA-SILVA;

¹ Este artigo é resultado de discussões realizadas durante a disciplina “Descrição, documentação e revitalização linguística” ministrada pelo primeiro autor no Programa de Pós-graduação em Letras-PPGL da Universidade Federal de Roraima-UFRR, no semestre 2021.1. Partes do texto são de autoria da segunda autora que, no mesmo período, redigia sua dissertação defendida no mesmo programa de pós-graduação (OLIVEIRA, 2021) e por pesquisas do terceiro autor voltadas para a Língua de Sinais do Sul do Rupununi, Guiana, esta sob orientação da Professora Zoraide dos Anjos.

² A Gramática da Libras será disponibilizada pela Editora Arara Azul em formato vbook. Disponível em: <https://editora-arara-azul.com.br/site/produtos/detalhes/126> Acesso em: 04 mar. 2022. O vbook em pré-lançamento foi disponibilizado no Portal da Libras. Disponível em: <https://libras.ufsc.br/arquivos/vbooks/gramatica/> Acesso em: 04 mar. 2022.

NEVINS, 2020; SILVA; OLIVEIRA, 2021) com diferentes graus de descrição e documentação. Algumas dessas línguas contam com descrições prévias em teses ou artigos e, por serem línguas em risco de extinção, quando há um processo de substituição linguística em direção à Libras, o trabalho de gramatização dessas línguas intersecciona com o de documentação e de manutenção linguística (BICKFORD; MCKAY-CODY, 2018). Discutimos, neste artigo, o processo de gramatização de línguas de sinais emergentes em relação com aquelas já consideradas línguas de sinais institucionalizadas (ou consolidadas) a partir da ótica das línguas de sinais como línguas ameaçadas de extinção (CAMP *et al.*, 2018). Defende-se que a gramatização de línguas de sinais emergentes é necessária por diversos motivos, levando-se em conta a particularidade dessas línguas e sua modalidade, visuoespacial, em contraste com as línguas orais, de modalidade oral-auditiva.

O artigo está organizado da seguinte forma: na seção 2, apresentamos uma tipologia para as línguas de sinais como forma de delimitar quais seriam as línguas de sinais consideradas como emergentes; na seção 3, as línguas de sinais emergentes são situadas a partir de estudos que buscam identificar o grau de convencionalização lexical e de estrutura dessas línguas (3.1), em seguida, apresentamos um modelo teórico, baseado no uso, que permite o estudo de línguas de sinais emergentes e consolidadas sob uma mesma base unificada de encará-las (3.2). Na seção 4, discutimos os casos de gramatização de línguas de sinais consolidadas, no caso a Libras (4.1) em relação com os estudos de línguas de sinais emergentes (4.2). Em 4.3 são feitas algumas considerações sobre os processos de instrumentalização linguística com a tríade descrição-documentação-manutenção de línguas com os direitos humanos linguísticos e a diversidade linguística. Seguem as considerações finais.

2 Uma classificação das línguas de sinais

A literatura sobre línguas de sinais emergentes emprega diferentes nomenclaturas para essas línguas: línguas de vila, rurais, de aldeia, isoladas etc. Uma classificação adequada para as diversas línguas sinalizadas existentes no mundo é ainda esperada, no entanto, Le Guen, Safar e Coppola (2020) sugerem uma “tipologia” das línguas de sinais condizente com o que parece ser os dois principais tipos de línguas de sinais no mundo (BICKFORD; MCKAY-CODY, 2018, p. 255): as línguas de sinais de comunidades surdas e as línguas de sinais compartilhadas entre surdos e ouvintes em pequenas comunidades. Estas últimas seriam caracterizadas como línguas de sinais emergentes pelas suas características, enumeradas abaixo:

(...) (1) Elas são línguas com uma duração relativamente curta de existência (geralmente não mais que 2 ou 3 gerações, isto é, ligada com a presença de sinalizantes surdos). (2) Elas têm um número relativamente (inicial) pequeno de usuários primários, tão pequeno como o caso de um único sinalizante no caso de sistemas de sinais caseiros. (3) Elas não são línguas institucionalizadas, isto é, nenhuma instituição externa decide sobre a evolução da língua. (4) Devido a seu estatuto de emergentes, essas línguas de sinais exibem um alto grau de mudanças que não são observadas em línguas “consolidadas” que tenham existido por centenas de anos e utilizadas por uma comunidade extensa. (5) Em muitos casos, especialmente para as “línguas de sinais compartilhadas” (Nyst 2012), o número de sinalizantes ouvintes é maior que o de sinalizantes surdos, indicando que as práticas gestuais que foram/são usadas anteriormente ainda sejam visíveis para a língua de sinais. (LE GUEN; SAFAR; COPPOLA, 2020, p. 4) (Tradução nossa)³.

³ Tradução livre do original: “(...) 1) They are languages with a relatively short duration of existence (usually no more than 2 or 3 three generations, i.e., linked to the presence of deaf signers). (2) They have a relatively small (initial) number of primary users, even as small as one in the case of an individual homesign system. (3) They are not institutionalized languages, i.e., no external institution is deciding on the evolution of the language. (4) Because of their state of emergence, these signs languages may exhibit high rates of change that are not observed in “established” languages that have been in existence for hundreds of years and used by a large community. (5) In many cases, especially for “shared sign languages” (Nyst 2012), the number of hearing signers is higher than deaf signers, meaning that the gestural practices that were/are used as a background for the sign language are still visible.”

A partir dessa caracterização, os autores buscam organizar uma tipologia das línguas de sinais como forma de padronizar as diversas nomenclaturas existentes na literatura. A primeira seria: (i) língua de sinais institucionalizadas (ou nacionais), aquelas que contam com reconhecimento legal em seus países de origem. Por exemplo, a Libras e as diversas línguas de sinais como a ASL, a Língua de Sinais Francesa (LSF), etc.; (ii) línguas de sinais de comunidades surdas seriam aquelas utilizadas por uma ampla comunidade surda, mas que ainda não receberam reconhecimento legal ou interferência institucional. Muitas línguas de sinais institucionalizadas são encaradas nessa categoria por ter como principal diferença a execução de políticas linguísticas advindas do reconhecimento legal. Como exemplo, os autores indicam a Língua de Sinais Nicaraguense (LSN); (iii) línguas de sinais de vila/rurais ou compartilhadas, essas sim, as que carregam as principais características de línguas de sinais emergentes conforme citação acima. Além dessas três principais categorias, os autores mencionam ainda os sistemas de sinais caseiros e as línguas de sinais alternativas⁴.

Uma lista completa das línguas de sinais é ainda perseguida, considerando que cada país ou território no mundo deve ter uma língua de sinais de amplo uso pela comunidade surda local, além de línguas mais jovens e desconhecidas em comunidades isoladas ou de difícil acesso. Por exemplo, só no Brasil, além da Libras como língua nacional, existem no mínimo cerca de 16 línguas de sinais emergentes das quais se tem pelo menos notícia (ALMEIDA-SILVA; NEVINS, 2020, p. 1033-1034; OLIVEIRA, 2021, p. 23). Um outro exemplo é o caso do estado de Roraima que conta,

⁴ É interessante como duas grandes plataformas dedicadas às línguas do mundo classificam de maneira diferente as línguas sinalizadas. O *Ethnologue* (<https://www.ethnologue.com/subgroups/sign-language>) classifica em línguas de sinais de comunidades surdas (128 línguas), incluindo as nacionais ou institucionalizadas, e línguas de sinais compartilhadas (21), incluindo entre estas as línguas de sinais emergentes. Além dessas, o site aponta ainda os sinais internacionais, contabilizando um total de 150 línguas sinalizadas. O *Glottolog* (<https://glottolog.org/resource/languoid/id/sign1238>) classifica as línguas em sistemas de sinais auxiliares (4 línguas), línguas de sinais de comunidades surdas (136), línguas de sinais familiares (1), língua de sinais pidgin (1) e línguas de sinais rurais (60), totalizando no momento 202 línguas sinalizadas. Esses números, claro, estão em constante mudança à medida que novas línguas são encontradas ou conhecidas.

além da sua variedade da Libras, com duas possíveis línguas de sinais emergentes em comunidades indígenas: a Língua de Sinais Macuxi-LSMac e a Língua de Sinais Yanomama do Papiu-LSYP (ARAÚJO; BENTES, 2018), e uma língua de sinais emergente na fronteira entre o Brasil e Guiana, a Língua de Sinais do Sul do Rupununi (BRAITHWAITE; KWOK; OMARDEEN, 2017). Mesmo que esta última não seja uma língua do território brasileiro, mas é da etnia Wapixana presente no Brasil e com fluxo constante entre os dois países. Além dessas línguas de sinais indígenas, o estado conta ainda com uma língua de sinais de migração, a Língua de Sinais Venezuelana-LSV (ARAÚJO; BENTES, 2020)⁵, situação particular para um único estado poder contar com pelo menos cinco diferentes línguas de sinais⁶.

O número de línguas de sinais emergentes deve aumentar consideravelmente, com a atenção dos linguistas e com as novas frentes de investigação voltadas para essas línguas. Com isso, a tarefa de alguns pesquisadores tem sido a de realizar descrições iniciais dessas línguas visando a documentação e possivelmente a manutenção. Quando se fala em descrição, os instrumentos linguísticos típicos desses processos são a produção de gramáticas e dicionários (gramatização e dicionarização). É bastante comum que os primeiros documentos produzidos para as línguas de sinais sejam dicionários, a exemplo da Língua de Sinais do Uruguai (PELUSO, 2020) e da Cena⁷. Entretanto, por serem línguas jovens, se comparadas com as línguas de sinais de comunidades surdas e as institucionalizadas (algumas com mais de 200 anos), as línguas de sinais emergentes contam com no máximo entre duas ou três gerações. Essa

⁵ Mesmo a LSV não sendo considerada uma língua de sinais emergentes, o seu estatuto de língua de sinais em contato com a Libras pode trazer novos debates sobre o estatuto de línguas de sinais como institucionalizadas ou emergentes.

⁶ Contando com essa diversidade, o primeiro autor submeteu o projeto de pesquisa “Línguas de sinais emergentes, contatos e fronteiras no Brasil” aprovado pelo CNPq (Edital Universal 2021 (Processo 406831/2021-1) visando a documentar e descrever essas variedades linguísticas em Roraima.

⁷ Recentemente foi ao ar no programa dominical Fantástico uma reportagem sobre a Cena e o trabalho de produção de dicionário para essa língua de sinais. Disponível em: <https://globoplay.globo.com/v/10320183/>. Acesso em: 03 mar. 2022.

juventude das línguas é apontada como uma das causas da pouca estabilidade gramatical ou lexical verificada nelas, ensejando um debate sobre qual tipo de instrumentos linguísticos seriam válidos para essas línguas particulares, encaradas ainda como línguas ameaçadas (BICKFORD; MCKAY-CODY, 2018) frente as língua de sinais nacionais já institucionalizadas. Alguns estudos começam a se debruçar sobre os processos de convencionalização de sinais e estruturas gramaticais das línguas de sinais emergentes (OLIVEIRA, 2021; COPPOLA, 2020). Assunto da seção seguinte.

3 Situando as línguas de sinais emergentes e seus estudos

Com o conhecimento dessas línguas de sinais emergentes, o trabalho dos linguistas tem sido o de documentar e descrever essas novas línguas. Em algumas situações é necessário ainda o trabalho de manutenção linguística (BICKFORD; MCKAY-CODY, 2018), como já mencionado. O trabalho de documentação e descrição pauta-se basicamente na produção de diferentes tipos de gramáticas (esboços gramaticais, gramáticas de referência, gramáticas pedagógicas etc.)⁸ e a produção de dicionários. Para a documentação linguística, são coligidos ainda produções textuais como histórias, contos, poesias etc. Para o caso de línguas de sinais institucionalizadas, esses processos são bastante comuns, a exemplo da Libras (QUADROS, 2020b), mas o que dizer de línguas de sinais emergentes que, em princípio, ainda estão sendo consolidadas nas comunidades onde elas existem?

Mesmo sendo indiscutível a importância das línguas de sinais emergentes para o conhecimento linguístico e tipológico das línguas de sinais de modo geral (DE VOS; PFAU, 2015), questionamos se a particularidade dessas línguas como línguas jovens não tornaria o trabalho de descrição e documentação uma tarefa sempre inicial por estarem em pleno desenvolvimento de seu léxico e estruturas gramaticais. Alguns

⁸ Para uma lista de diferentes tipos de gramáticas, conferir Camp *et al.* (2018, p. 273-276).

trabalhos mais recentes buscam detectar o grau de convencionalização lexical e gramatical dessas línguas nas comunidades onde são utilizadas. Seleccionamos, como ilustração, três estudos sobre convencionalização em quatro línguas de sinais emergentes para discussão. Após apresentarmos os estudos seleccionados, um modelo teórico voltado justamente para os processos de convencionalização é também apresentado como forma de indicar, pelo menos inicialmente, a possibilidade de encarar as línguas de sinais emergentes juntamente com as línguas de sinais já consolidadas em estudos descritivos com o devido tratamento da variação e da mudança linguística de cada tipo de língua particular.

3.1 Convencionalização e variação em línguas de sinais emergentes

Alguns trabalhos com línguas de sinais consideradas jovens como o de Meir e Sandler (2019) para duas línguas de sinais de Israel, a Língua de Sinais Beduína de Al-Sayyid (ABSL, sigla do inglês) e a Língua de Sinais Israelense (ISL, sigla do inglês); de Coppola (2020) para a Língua de Sinais Nicaraguense (LSN); e Ergin *et al.* (Manuscrito) para a Língua de Sinais de Taurus Central (CTSL, sigla do inglês), buscam identificar o nível de convencionalização de sinais e de estruturas gramaticais dessas línguas⁹. Os autores, de modo geral, atestam diferenças na convencionalização lexical ou estrutural das línguas de sinais emergentes a partir da relação de diversos fatores:

Parece, então, que vários fatores levam uma língua a uma maior convencionalização: o tamanho da comunidade, sua homogeneidade/heterogeneidade, a idade da língua e as funções e domínios em que a língua é usada. Outro fator que deve ser levado em

⁹ Vale mencionar o trabalho de Edwards e Brentari (2020) sobre a convencionalização de sinais utilizados por surdocegos nos Estados Unidos da América. Por se tratar de uma modalidade particular de língua, tátil-gestual e não visuoespacial como para a maioria das línguas de sinais, este trabalho exime-se por enquanto de abarcar essa modalidade na discussão presente. Os processos de convencionalização lexical e gramatical são aqui entendidos como aqueles em que itens lexicais ou construções gramaticais são utilizados com menor grau de variação por seus usos estarem mais fixados na mente dos falantes/sinalizantes.

consideração é o status social do idioma. (MEIR; SANDLER, 2019, p. 359) (Tradução nossa)¹⁰

O estudo de Meir e Sandler (2019) aborda como são formados os compostos e a variação sublexical, demonstrando uma maior variação de sinais na ABSL, em relação com a ISL, esta considerada uma língua de sinais de comunidade surda e a primeira uma língua de sinais de vila, ambas consideradas línguas jovens (cerca de 90 anos). Alguns dados são ainda comparados com os da Língua de Sinais Americana (ASL na sigla em inglês). Coppola (2020) produz dois estudos: o primeiro focalizando gestos e emblemas de ouvintes em relação com os sinais da LSN, o segundo estudo partindo da interação entre usuários de sistemas de sinais caseiros para a LSN. A autora conclui que a participação em diferentes comunidades contribui diferentemente para os níveis de convencionalização lexical na LSN. O manuscrito de Ergin e colegas é um compilado de quatro estudos. O primeiro voltado para a variação lexical na CTSL, o segundo sobre estratégias de negação, o terceiro ocupa-se da ordem dos sinais da língua e, por fim, o quarto experimento aborda possíveis construções recíprocas. O compilado dos quatro estudos demonstra diferenças marcantes no grau de convencionalização das estruturas e léxico da língua, sendo a negação mais convencionalizada e as estruturas recíprocas com quase nenhum grau de convencionalização. Os autores deixam em aberto diversas linhas de investigação ensejadas pelos quatro estudos sobre a CTSL¹¹.

Apesar de não contarem com esboços gramaticais, gramáticas pedagógicas ou gramática de referência, as quatro línguas de sinais apresentadas nos parágrafos acima

¹⁰ Tradução livre do original: "It seems, then, that several factors drive a language towards more conventionalization: the size of the community, its homogeneity/heterogeneity, the age of the language, and the functions and domains in which the language is used. Another factor that should be taken into consideration is the social status of the language."

¹¹ Deve ser mencionado que o trabalho de Ergin e colegas ainda não passou por revisão de pares, mas está disponível em um site de *pre-prints* com um número DOI, conforme referências ao final deste artigo.

contam com publicações consideráveis¹² sobre diferentes aspectos gramaticais. Tal falta de gramáticas para essas línguas parece seguir muito mais o percurso da maioria das línguas de sinais no mundo, inclusive das línguas de sinais institucionalizadas, como a Libras, que apenas recentemente recebeu uma primeira gramática, e em Libras (QUADROS; SILVA; ROYER, 2020), além de diversos estudos linguísticos nos últimos 25 anos, e da Língua de Sinais do Uruguai (LSU) (PELUSO, 2020).

À medida que os estudos sobre as línguas de sinais emergentes no mundo se desenvolvem, os processos de convencionalização de sinais, quando um sinal se torna mais amplamente utilizado por uma comunidade de sinalizantes, evitando variações lexicais individuais, são melhor entendidos. No entanto, a impressão é de que apenas línguas de sinais que alcançam a categoria de línguas de sinais de comunidades surdas ou institucionalizadas é que seriam passíveis de serem gramatizadas devidamente, por apresentarem, aparentemente, menor variabilidade na convencionalização lexical e estrutural. Defendemos neste artigo que as línguas de sinais emergentes (LSEs) podem sim passar por processos de instrumentalização linguística, mesmo não havendo qualquer operacionalização do conceito de convencionalização de sinais nos estudos que abordam tal temática (Cf. MEIR; SANDLER, 2019; COPPOLA, 2020; ERGIN, Manuscrito).

3.2 O Modelo E-C como embasamento teórico para os estudos de convencionalização

Como dito, os estudos apresentados na subseção anterior demonstram pouca ou nenhuma conceitualização quanto aos processos de convencionalização. Ergin e colegas (Manuscrito) atestam: “Resumindo, descobrimos que a convencionalização em CTLS é fragmentada. Não há uma linha nítida onde possamos dizer 'agora é

¹² Sugere-se consulta ao *Glottolog*, além das páginas pessoais e institucionais de cada autor citado.

convencionalizado” (Tradução nossa)¹³ (ERGIN, *et al*, Manuscrito, p. 51). Os autores chegam a considerar ser de senso comum que alguns traços linguísticos são “entrincheirados” (*entrenched*)¹⁴ na mente dos falantes e convencionalizados através da comunidade (Manuscrito, p. 5), no entanto, essas asserções apenas confirmam a necessidade de um refinamento teórico sobre os processos de convencionalização, refinamento esse encontrado em vertentes da linguística cognitiva com os trabalhos de Schmid que tem buscado em diversas publicações (2015, 2016, 2017a, 2017b, 2018) um construto que encare os usos linguísticos em um modelo teórico. O autor atinge seus objetivos em publicação de fôlego (SCHMID, 2020) na qual detalha sua proposta com o Modelo Entincheiramento-Convencionalização (*Entrenchment-Conventionalization Model*)¹⁵. Tal modelo busca dar conta do caráter estável e de variação e mudança das línguas de uma forma unificada.

Em linhas gerais, Schmid defende que o Modelo E-C prediz que a “linguagem é um sistema dinâmico complexo e adaptativo, emergente e baseado no uso, derivado de e que alimenta as estruturas comunicativas, interações interpessoais, cognitivas e de ação social” (SCHMID, 2020, p. 344). O autor escrutina os eventos de uso e as forças que alimentam essas ações que retroalimentam em ciclo (*feedback-loop*) os processos de convencionalização (social) e *entrenchment* (cognitivo) das línguas. Estes dois últimos processos que dão nome ao modelo giram em torno dos eventos de uso e são continuamente retroalimentados por ele. A diferença do modelo de Schmid para a abordagem dos estudos sobre convencionalização em línguas de sinais emergentes está no arcabouço teórico adotado pelo autor, partindo de diferentes teorias

¹³ Tradução livre do original: “To sum up we have found that conventionalization in CTLS is fragmented. There is no sharp line where we can say ‘now it’s conventionalized’.”

¹⁴ Termo amplamente utilizado na linguística cognitiva. No modelo a ser apresentado nesta subseção, o entincheiramento seria a contraparte cognitiva da convencionalização.

¹⁵ Até uma melhor tradução para *entrenchment*, utiliza-se neste trabalho a palavra em inglês como termo técnico, a exemplo de *codeswitching* raramente traduzido por enviesamentos ou pouca proximidade com os termos em português.

funcionalistas da língua, notadamente de vertentes baseadas no uso (SCHMID, 2020, p. 9-10). Além disso, os processos de convencionalização e entrincheiramento são pautados em subprocessos: usualização e difusão (*usualization* e *diffusion*) e rotinização e esquematização (*routinization* e *schematization*), respectivamente¹⁶.

Na impossibilidade de detalhar mais o modelo em tela, por fugir do escopo deste artigo, deixa-se registrada a possibilidade de utilização de um modelo teórico compatível com a particularidade de línguas emergentes em processo de consolidação, apesar de que em toda a obra de Schmid (2020) quase nenhuma menção seja feita às línguas de sinais. O que deve ser tirado desta rápida e breve apresentação do Modelo E-C é a sugestão de que as línguas estão em um contínuo processo de persistência (estabilização), variação e mudança. Os sistemas linguísticos, mesmo o de línguas emergentes, guardam já em si, pelos eventos de uso, a convencionalização e a variação, em decorrência de diversos fatores e forças que interagem durante todos os processos, conforme mapeados por Schmid (2020). Essa forma de encarar as línguas como sistemas complexos abrem a possibilidade para a produção de gramáticas (gramatização) mesmo com um possível grau de variação lexical e gramatical.

Os estudos de Meir e Sander (2019), Coppola (2020) e Ergin *et al.* (Manuscrito) apontam para essa interação entre variação e convencionalização mesmo em diferentes níveis de análise, sem, no entanto, esmiuçar teoricamente e conceitualmente que processos são esses. O arcabouço teórico oferecido por Schmid (2020, 2017a, 2017b, 2015) pode contribuir para uma fundamentação teoricamente condizente com os fenômenos observados em línguas de sinais em pleno processo de convencionalização (e por que não, de entrincheiramento?). Ressalta-se, ainda, que uma possível implicação que o Modelo E-C traz é a de não distinção categórica entre línguas emergentes e línguas consolidadas, já que para esse modelo o sistema linguístico está

¹⁶ Para um resumo mais detalhado sobre o Modelo E-C de Schmid, consultar o trabalho de Oliveira (2021) e seu anexo.

sempre sendo “re-produzido”, e não apenas produzido (SCHMID, 2020, p. 340), abrindo um leque maior de possíveis análises para outras categorias de línguas também encaradas como línguas em processo de estabilização/consolidação: as línguas crioulas e as línguas artificiais adquiridas como L1, com o esperanto como exemplo¹⁷.

Tendo como argumento o que foi exposto nos últimos parágrafos, parte-se, na próxima seção, a uma discussão mais direta quanto à gramatização de línguas de sinais emergentes com alguns estudos de caso.

4 Gramatização de línguas de sinais emergentes ante línguas de sinais institucionalizadas

Por serem línguas ameaçadas de extinção, além de línguas emergentes, as línguas de sinais de vila ou rurais são frequentemente rotuladas como imaturas. Uma língua de sinais dita madura possuiria todos os níveis linguísticos relativamente estáveis, ou seja, traços fonológicos, morfológicos, sintáticos etc., teriam uma configuração mais “fixa” diante das línguas mais novas que apresentariam mais irregularidades naqueles níveis de análise. Sabe-se que esse aspecto de estabilidade é alcançado também via instrumentos linguísticos (gramáticas e dicionários) ou por ações políticas, ações essas que buscam reforçar uma padronização oficial das línguas empurrando para as margens os aspectos de variação das línguas. Para ilustrar esses casos, apresentamos duas situações, a de línguas institucionalizadas e emergentes, seguidas de algumas reflexões.

4.1 O caso da Libras como língua de sinais institucionalizada

A Libras, como já apontado na Introdução, teve seus estudos linguísticos iniciados em fins da década de 1980, com uma primeira publicação em livro com

¹⁷ Seria interessante uma análise dos Sinais Internacionais sob essa perspectiva. Para o caso de línguas crioulas, sugerimos como exemplo o caso do *creolese* ou crioulo guianense. Para o esperanto, utilizado como L1, o trabalho de Bergen (2001).

Ferreira (2010 [1995]), há mais de 25 anos atrás. Nas últimas quase três décadas, a língua possui no momento um dicionário de referência com Capovilla, Raphael e Maurício (2009) e mais recentemente com uma gramática na própria língua de sinais, conforme relatado por Quadros, Silva e Royer (2020), além de diversos trabalhos sobre aspectos específicos da gramática, como pode ser visto em Quadros (2020a). A Libras também está sendo inventariada como parte da sua documentação e produção de *corpus* pelo Inventário Nacional da Diversidade Linguística (INDL) do Instituto do Patrimônio Artístico e Cultural Nacional (IPHAN)¹⁸.

Mesmo com toda a gama de informações e estudos sobre a Libras, a língua pode apresentar diferentes padrões em grandes centros urbanos. Um exemplo disso era uma reclamação comum de quem passava pelo exame PROLIBRAS de que havia o uso de sinais diferentes próprios de Santa Catarina, o que prejudicava sinalizantes de outros estados nos resultados do exame. As línguas de sinais exibem variação dialetal como qualquer língua natural (XAVIER, 2019) e a dinâmica de diferentes comunidades surdas contribuem sobremaneira para uma maior diversificação dialetal. Línguas como a Libras e a ASL existente em países com territórios continentais ou mesmo línguas em países menores como a Língua de Sinais Holandesa (NGT na sigla em holandês) podem contar com diferenças marcantes na realização de sinais e construções gramaticais (XAVIER, 2019, p. 60). Guardadas as devidas particularidades, compreendemos que a variação existente em línguas de sinais emergentes se diferencia da de línguas de sinais institucionalizadas ou de comunidades surdas por serem mais relacionadas à iconicidade e não estarem totalmente submetidas a restrições fonológicas como redução do movimento interno ou outras restrições morfológicas, porém, podem exibir outros traços que não dependem diretamente de uma total convencionalização, a exemplo do sotaque percebido por sinalizantes da ABSL (MEIR; SANDLER, 2019).

¹⁸ Grande parte dessas informações podem ser obtidas no Dossiê organizado por Quadros (2020b).

Se por um lado a variação nas línguas de sinais emergentes carecem de um nível de arbitrariedade maior na produção de sinais, por outro lado as línguas de sinais consolidadas parecem passar pelos mesmos estágios no processo de criação lexical observado naquelas línguas. Os processos de convencionalização e entrincheiramento se mostram similar tanto em línguas consolidadas quanto em línguas emergentes (SCHMID, 2020).

4.2 O caso de línguas de sinais emergentes e a necessidade de sua instrumentalização linguística

No Brasil, além da Língua de Sinais Ka'apor (LSK) conhecida desde a década de 1960, a partir de 2008 tem surgido trabalhos indicando a existência de outras línguas de sinais no país, além da Libras. Quadros (2019), Almeida-Silva e Nevins (2020) e Oliveira (2021) dão informações de localização e referências bibliográficas de pelo menos 12 a 16 línguas de sinais emergentes no Brasil em diferentes estados. No entanto, a tipologia dos trabalhos que atestam a existência dessas línguas de sinais emergentes é diversa, desde artigos que apenas mencionam a possível língua até teses relativamente mais detalhadas, com descrições iniciais das línguas. Um caso a ser tomado como exemplo é o da Língua Terena de Sinais (LTS)¹⁹, “descoberta” por volta de 2010 e que recebeu um primeiro estudo com Sumaio (2014) e mais recentemente uma rápida descrição preliminar (SUMAIO, 2018).

O caso da LTS é emblemático por haver uma mudança significativa da atitude da autora frente aos sinais Terena, entre a dissertação de 2014 e a tese de 2018. Enquanto o primeiro trabalho relaciona o uso da Libras com os sinais (caseiros?) dos Terena, a autora chega a abrir uma subseção de quatro linhas apontando “contra evidências” de que os sinais Terena constituiriam uma língua de sinais (SUMAIO,

¹⁹ Essa língua de sinais chama a atenção por ter figurado em diversas mídias com a notícia da publicação de um HQ em língua de sinais, produzido por um aluno da Universidade Federal do Paraná.

2014, p. 104): “Presenciamos o uso da LIBRAS juntamente com os sinais terena entre os surdos que conhecem aquela língua. Outra contraevidência seria o fato de haver um conhecimento passivo dos sinais, ou seja, na base da dedução para a compreensão desses sinais nativos entre os surdos terena.” Já na sua tese (SUMAIO, 2018), a autora já encara os sinais Terena como de uma língua de sinais própria. Na sua tese, a autora justifica sua mudança de posicionamento naquele momento por ter realizado pouco trabalho de campo e ter tido contato apenas com surdos indígenas que sabiam Libras durante a pesquisa do mestrado (SUMAIO, 2018, p. 194-195). A autora, baseada principalmente em Pfau (2010), afirma ter mais indícios para demonstrar que os sinais Terena são próprios e diferentes da Libras, constituindo assim uma língua diferente. Com isso, deixa em aberto a necessidade de mais investigações sobre as estruturas fonológicas, lexicais e gramaticais da Língua Terena de Sinais. Em sua tese, a autora apresenta cerca de 55 sinais Terena, a maioria em comparação com sinais da Libras. A autora apresenta ainda alguns pares mínimos e compostos, relata sinais para contagem de 1 a 10 na LTS, mas apresenta apenas até o número 3. Menções à convencionalização de sinais são feitas indiretamente. Por fim, a autora conclui que a LTS é uma língua natural com seu próprio sistema linguístico, independente da Libras, mesmo que a autora demonstre algum contato com a Libras por surdos que sinalizam nesta língua.

Processo similar aconteceu com a Cena, língua de sinais emergente do interior do Piauí. Uma primeira descrição do uso dos sinais pelos surdos de Várzea Queimada foi feita por Pereira (2013). Com Almeida-Silva e Nevins (2020) a língua recebeu uma descrição linguística preliminar exibindo basicamente alguns fenômenos já observados em outras línguas de sinais emergentes como a ABSL (MEIR; SANDLER, 2019) e a CTSL (ERGIN, *et al*, Manuscrito): o uso variável de compostos e variações no nível fonético-fonológico. Com esses estudos, mesmo preliminares, vemos ser inegável o valor da descrição das línguas de sinais emergentes para a então crescente área da tipologia das línguas de sinais (ZESHAN; PALFREYMAN, 2017).

4.3 A tríade descrição-documentação-manutenção de línguas e direitos humanos linguísticos ou o porquê gramatizar línguas de sinais emergentes

Retomamos aqui o título deste artigo para que se procedam algumas reflexões sobre o porquê escrever gramáticas de línguas de sinais emergentes. O surgimento e o conhecimento de uma nova língua sempre podem trazer novas descobertas e os procedimentos de descrição, documentação e manutenção linguística²⁰ estão quase sempre presentes no contexto de línguas minoritárias e ameaçadas, como é o caso das línguas de sinais em debate. Suspeitamos que no mundo diversas línguas de sinais surjam e desapareçam sem a devida documentação ou descrição, já que a manutenção dessas línguas acontece pela existência de surdos nessas comunidades. Um exemplo é o caso da Língua de Sinais Ka'apor que há pouco tempo era considerada já extinta, mesmo com a notícia de que haveria ainda 2 ou 3 surdos sinalizantes idosos, mas com a tese de Godoy (2020) constatou-se uma relativa vitalidade da LSK com a identificação de cerca de 13 surdos em diferentes aldeias Ka'apor. Constatamos com isso que trabalhos de documentação, descrição e manutenção de línguas de sinais emergentes se fazem necessários para o devido conhecimento dessas categorias de línguas.

A concepção de que as línguas de sinais emergentes ainda estão se desenvolvendo e que ainda não apresentam uma gramática consolidada dá a falsa impressão de que o trabalho a ser realizado seja apenas o de documentar esse “nascimento” de uma nova língua, deixando a descrição para quando a língua estiver realmente consolidada. O caso da LSK parece mostrar o contrário desse posicionamento. Neste ponto, faz-se uma ressalva de que nem sempre uma língua de vila ou rural seja uma língua de sinais emergente. É o caso da Língua de Sinais Adamarobe (AdaSL na sigla em inglês) que de acordo com Nyst (2007, p. 23), deve ter

²⁰ Ressalva-se ser de conhecimento a distinção e (inter)dependência das áreas de descrição e documentação linguística desde o trabalho de Gippert, Himmelmann e Mosel (2006) e a relação com a área de manutenção linguística (GRENOBLE; WHALEY, 2005). No entanto, utiliza-se de hífen para as três áreas como forma de enfatizar a necessidade dos três para o caso das línguas de sinais emergentes.

cerca de 200 anos, o que pode ter contribuído com a descrição detalhada que a autora faz sobre essa língua. Já a CTSL, com o trabalho de Ergin (2017), por ser uma língua ainda bastante jovem, a autora conduz experimentos e eliciações para descrição da língua. Poderia ser argumentado que para línguas mais jovens caberia a elaboração de esboços gramaticais, mas reafirmamos aqui a necessidade de produzir gramáticas de línguas emergentes à semelhança de línguas de sinais consolidadas até como um modo comparativo para que se esmiúce em que a diferença de idade das línguas contribui com a sua convencionalização ou consolidação. Esse tipo de trabalho além de promover a descrição, documentação e manutenção das línguas de sinais emergentes pode ainda auxiliar na fundamentação mais empírica de modelos teóricos como o Modelo E-C de Schmid (2020).

Outra justificativa para a produção de gramáticas de línguas de sinais emergentes poderia ser a premissa de que todo ser humano tem o direito de possuir uma língua ou sua própria língua, nesse caso, o dos direitos humanos linguísticos. Nas palavras de Skutnabb-Kangas (2018, p. 13): “Apenas os direitos a línguas que são tão fundamentais que todo indivíduo os possui porque aquele indivíduo é um ser humano, tão inalienável que nenhum estado pode violá-los, e que são necessários para indivíduos e grupos viverem uma vida digna são os DHL (direitos humanos linguísticos) (...)” (Grifo e tradução nossos)²¹. Poder se comunicar com os seus parentes e amigos na sua própria língua é um direito que qualquer pessoa possui. A gramatização de línguas de sinais emergentes pode colaborar com a valorização dessas línguas jovens ao mesmo tempo que pode interferir de alguma forma na sua consolidação.

²¹ Tradução livre do original: “Only language rights that are so fundamental that every individual has them because that individual is a human being, so inalienable that no state is allowed to violate them, and that are necessary for individuals and groups to live a dignified life are LHRs (...)”.

A questão da gramatização das LSEs esbarra inevitavelmente na relação com a língua de sinais institucionalizada ou nacional. No caso do Brasil, a presença da Libras nas comunidades surdas ditas isoladas foi motivo de questionamento na maioria das pesquisas realizadas sobre as LSEs, principalmente em contexto educacional. O que não pode deixar de ser notado sobre as possíveis e prováveis influências da língua de sinais majoritária no país nas demais línguas de sinais brasileiras. Em contextos de emergência de língua de sinais particulares que os surdos desenvolvem em diferentes comunidades rurais ou de vila, de acordo com sua cultura e experiências de vida, o contato com a Libras deve acontecer cedo ou tarde, principalmente com o acesso e o direito compulsório à educação escolar. E nessa instituição, o sistema linguístico criado por pequenos grupos de surdos acaba sendo totalmente ignorado e evitado, em prejuízo para as línguas de sinais emergentes, em favor da língua de sinais nacional.

O ensino da Libras em comunidades onde existam grupos de surdos é bastante comum, existindo até mesmo pesquisadores que defendem a inserção da Libras nessas comunidades. Carliez, Formigosa e Cruz (2016, p 142) comentam que “Os estudos e o uso acadêmico da Libras ofuscam as ricas e complexas realidades sociolinguísticas da vida comunicativa dos surdos no Brasil” (tradução nossa)²². Por outro Lado, Giroletti (2008, p. 144) defende que a Libras trouxe a possibilidade de uma comunicação estruturada, de uma língua e de uma identidade para os Surdos Kaingang. A relação das línguas de sinais nacionais com as línguas de sinais regionais ou locais deve ser de promoção à diversidade linguística e não apenas de assimilação, portanto, a gramatização de todas as línguas sinalizadas, emergentes ou consolidadas, deve ser perseguida.

Chega-se assim a um ponto interessante, a Libras nas comunidades de vila ou rurais tem servido como “apoio educacional” para alguns, ou seja, a visão de que as

²² Tradução livre do original: “Les études et l’usage académique de la LIBRAS offusquent des réalités sociolinguistiques à la fois riches et complexes de la vie communicative des sourds au Brésil.”

peças surdas em comunidades de vila ou de aldeia são consideradas deficientes (por não participarem de uma comunidade surda maior?) e precisam de “inclusão”, no caso, na comunidade surda nacional. Esse posicionamento coloca em xeque o estatuto das línguas de sinais emergentes como línguas naturais que devem ser estudadas, pesquisadas e ensinadas juntamente com a língua de sinais nacional. O entendimento comum é, no entanto, que a Libras deve ser utilizada como “auxílio” para educar os surdos de comunidades rurais ou de vilas, algo similar ao que é defendido por abordagens oralistas da educação dos surdos em que os surdos eram obrigados a falar e aprender a língua oral de cada país, guardadas as devidas particularidades. É necessário ressaltar que na maioria dos estudos sobre línguas de sinais emergentes, a Libras já se encontra de alguma forma presente, principalmente nas escolas ou zonas urbanas vizinhas às comunidades. Veja-se o caso da LTS (SUMAIO, 2018), da Cena (ALMEIDA-SILVA, NEVINS, 2020) dentre outras. Portanto, o que se tem percebido é que uma aparente resistência ao tratamento de instrumentalizar linguisticamente uma língua emergente esteja muito mais relacionado às ideologias dos linguistas profissionais e às ações glotopolíticas sobre essas línguas do que realmente em fatores estritamente linguísticos, fatores esses que modelos teóricos de convencionalização de línguas buscam demonstrar que os sistemas linguísticos estão sempre em um contínuo “re-produzir-se” (SCHMID, 2020).

5 Considerações finais

Discutimos neste trabalho o processo de instrumentalização linguística (gramatização e dicionarização) de línguas de sinais emergentes. Com isso, uma classificação ou tipologia de línguas de sinais foi apresentada, baseada em Le Guen, Safar e Coppola (2020), situando línguas de sinais rurais ou de vila no rol das línguas de sinais emergentes. Estas línguas estariam ainda em estágio inicial, de consolidação

gramatical, o que traz para o debate a viabilidade ou relevância na gramatização de línguas emergentes ou ainda muito jovens.

Com a publicação do *SignGram Blueprint* (QUER, et al, 2017), uma “revolução” na gramatização das línguas de sinais tem sido apontada timidamente (PELUSO, 2020), no entanto, as línguas de sinais emergentes têm sido objeto de estudo quanto à convencionalização lexical e gramatical. Esses estudos não adotaram ainda uma perspectiva teórica mais condizente com a realidade dessas línguas no que diz respeito à conceitualização dos processos de convencionalização e variação observados nessas línguas. O Modelo E-C de Schmid (2020) pode ser uma boa pedida para abordar o caso das línguas de sinais emergentes. Contrastando a proposta de Schmid (2020) com o questionamento deste trabalho, considera-se que a perspectiva do Modelo E-C abre a possibilidade de encarar as línguas de sinais emergentes (ou outras línguas emergentes tais como as línguas crioulas ou táctil-gestuais dos surdocegos, por exemplo) como línguas passíveis de serem gramatizadas, mesmo com a grande variabilidade existente em línguas de sinais jovens.

Por fim, foram apresentados casos de gramatização da Libras e de línguas de sinais emergentes (LSEs) como forma de sugerir que a documentação, descrição e manutenção linguística de LSEs deve seguir todos os procedimentos conhecidos de gramatização, partindo das premissas dos direitos humanos linguísticos e a situação do estatuto das LSEs ante as línguas de sinais nacionais ou institucionalizadas. A gramatização de línguas de sinais emergentes deve ser igualitária no que diz respeito à atenção a ser dada a todas essas línguas em seus diferentes estágios de convencionalização. Descrições, mesmo que preliminares de LSEs, possibilitam uma possível manutenção de variedades linguísticas que podem desaparecer sem um único retrato da sua forma e existência.

Referências bibliográficas

ALMEIDA-SILVA, A.; NEVINS, A. I. Observações sobre a estrutura linguística da Cena: a língua de sinais emergente da Várzea Queimada (Piauí, Brasil). **Linguagem & Ensino** (UCPel), v. 23, p. 1029-1053, 2020. DOI <https://doi.org/10.15210/rle.v23i4.18533>

ARAÚJO, P. J. P.; BENTES, T. Línguas de sinais de fronteiras: o caso da LSV no Brasil. **Revista Humanidades & Inovação**, v. 7, p. 125-135, 2020.

ARAÚJO, P. J. P.; BENTES, T. Contatos linguísticos e bilinguismo uni e bimodal entre a Libras e a LSV em Roraima. **Letra Magna**, v. 24, n. 23, p. 585-597, 2018.

BERGEN, B. K. Nativization processes in L1 Esperanto. **Journal of Child Language**. v. 28, n. 3, p. 575-595, 2001. DOI <https://doi.org/10.1017/S0305000901004779>

BICKFORD, J. A.; MCKAY-CODY, M. Endangered and revitalization of sign languages. In: HINTON, L.; HUSS, L.; ROCHE, G. (org.). **The Routledge Handbook of Language Revitalization**. Nova York: Routledge, 2018. DOI <https://doi.org/10.4324/9781315561271-32>

BRAITHWAITE, B.; KWOK, L.; OMARDEEN, R. **Documenting sign language in South Rupununi, Guyana**. Paper presented at the 5th International Conference on Language Documentation and Conservation (ICLDC), 2017. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10125/41976>. Acesso em: 13 jun. 2021.

CAMP, A.; CAMPBELL, L.; CHEN, V.; LEE, N.; MAGNUSON, M.; RARRICK, R. Writing grammars of endangered languages. In: REHG, K.; CAMPBELL, L. (org.). **The Oxford Handbook of Endangered Languages**. Nova York: Oxford University Press, 2018. DOI <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190610029.013.15>

CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D.; MAURICIO, A. C. L. **Novo Deit-Libras: Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira (Libras)**. Vol. 1 e Vol 2. São Paulo: EDUSP, 2009.

COPPOLA, M. Gesture, homesign, sign language: Cultural and social factors driving lexical conventionalization. In: LE GUEN, O.; SAFAR, J.; COPPOLA, M. (org.). **Emerging Sign Languages in the Americas**. Berlin: de Gruyter, p. 349-32450, 2020. DOI <https://doi.org/10.1515/9781501504884-008>

CARLIEZ, M. L. S. S.; FORMIGOSA, E.; CRUZ, E. B. Accessibilité et égalité des chances aux micro-communautés des sourds brésiliens : vers la reconnaissance des langues des

signes pratiquées par les sourds de Soure (Île de Marajó) et Fortalezinha-PA et Porto de Galinhas-PE. **Revista Moara**, v. 45, p. 113-143, 2016. DOI <https://doi.org/10.18542/moara.v1i45.3711>

DE VOS, C.; PFAU, R. Sign Language Typology: The contribution of rural sign languages. **Annual Review of Linguistics**, 2015. DOI <https://doi.org/10.1146/annurev-linguist-030514-124958>

EDWARDS, T.; BRENTARI, D. Feeling phonology: The conventionalization of phonology in protactile communities in the United States. **Language**, v. 96, n. 4, p. 819-840, 2020. DOI <https://doi.org/10.1353/lan.2020.0063>

ERGIN, R.; KURSAT, L.; HARTZELL, E.; JACKENDOFF, R. **Central Taurus Sign Language**: On the edge of conventionalization. (Manuscrito). Disponível em: <https://psyarxiv.com/x9emd/>. Acesso em: 25 jun. 2020. DOI <https://doi.org/10.31234/osf.io/x9emd>

ERGIN, R. **Central Taurus Sign Language**: A unique vantage point into language emergence. 2017. Tese (Linguística), Massachusetts, Tufts University, 2017.

FERREIRA, L. **Por uma Gramática de Línguas de Sinais**. [Reimp.]. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2010.

GIPPERT, J.; HIMMELMANN, N. P.; MOSEL, U. (org.). **Essentials of Language Documentation**. Berlim: Mouton de Gruyter, 2006. DOI <https://doi.org/10.1515/9783110197730>

GIROLETTI, M. F. P. **Cultura Surda e Educação Escolar Kaingang**. 2008. Dissertação de Mestrado (Educação), Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.

GODOY, G. **Os KA'APOR, os gestos e os sinais**. 2020, 385f. Tese (Antropologia), Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

GRENOBLE, L. A.; WHALEY, L. J. **Saving Languages**: An introduction to language revitalization. Cambridge: Cambridge University Press, 2005. DOI <https://doi.org/10.1017/CBO9780511615931>

LE GUEN, O.; SAFAR, J.; COPPOLA, M. (org.). **Emerging Sign Languages in the Americas**. Berlim: de Gruyter, 2020. DOI <https://doi.org/10.1515/9781501504884>

MEIR, I.; SANDLER, W. Variation and conventionalization in language emergence: the case of two young sign language. *In*: DORON, E.; HOVAV, M. R.; RESHEF, Y.; TAUBE, M. (org.). **Language contact, continuity and change in the genesis of modern Hebrew**. Amsterdam: John Benjamins, 2019. DOI <https://doi.org/10.1075/la.256.13mei>

NYST, V. **A descriptive analysis of Adamarobe Sign Language (Ghana)**. Utrecht: LOT, 2007.

OLIVEIRA, A. F. de. **Aspectos da convencionalização de sinais em línguas de sinais emergentes do Brasil**. Dissertação (Letras), Universidade Federal de Roraima, Boa Vista, 2021.

PELUSO, L. Lingüística y gramatización de la Lengua de Señas Uuguaya: contextualización, historización y discusión de sus alcances. **Revista Humanidades & Inovação**, v. 7, n. 26, p. 26-38, 2020.

PEREIRA, E. L. **Fazendo cena na cidade dos mudos: surdez, práticas sociais e uso da língua em uma localidade no sertão do Piauí**. 2013. Tese (Doutorado em Antropologia Social). Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2013.

PFAU, R. Handwaving and headshaking? On the linguistic structure of sign languages *In*: CASTELL, J.; SERRA, J. (orgs.). **Les llengües de signes com a llengües minoritàries: perspectives lingüístiques, socials i polítiques** (Actes del Seminari del CUIIMPB-CEL2008). Barcelona: Institut d'Estudis Catalans, 2010. p. 59-84. DOI

QUADROS, R. (org.). **Brazilian Sign Language Studies**. Berlim: De Gruyter, 2020a.

QUADROS, R. (org.). Dossiê documentação de Libras. **Fórum Linguístico**, v. 17, n. 4, 2020b. DOI <https://doi.org/10.5007/1984-8412.2020.e77422>

QUADROS, R.; SILVA, J. B.; ROYER, M. Gramática de Libras: questões metodológicas. **Fórum Linguístico**, v. 17, n. 4, p. 5526-5542, 2020. DOI <https://doi.org/10.5007/1984-8412.2020.e77418>

QUADROS, R. M. Tecnologia para o estabelecimento de documentação de línguas de sinais. *In*: CORREA, Y.; CRUZ, C. R. (org.). **Língua Brasileira de Sinais e Tecnologias Digitais**. Porto Alegre: Penso, 2019.

QUER, J.; CECCHETTO, C.; DONATI, C., GERACI, C.; KELEPIR, M.; PFAU, R.; STEINBACH, M. **SignGram Blueprint: A Guide to Sign Language Grammar Writing**. Berlim: De Guyter, 2017. DOI <https://doi.org/10.1515/9781501511806>

SCHMID, H.-J. A blueprint of the Entrenchment-and-Conventionalization Model. **Yearbook of the German Cognitive Linguistics Association**, v. 3, n. 1, p. 3-25, 2015. DOI <https://doi.org/10.1515/gcla-2015-0002>

SCHMID, H.-J. Why Cognitive Linguistics must embrace the social and pragmatic dimensions of language and how it could do so more seriously. **Cognitive Linguistics**, v. 27, n. 4, p. 543-557, 2016. DOI <https://doi.org/10.1515/cog-2016-0048>

SCHMID, H.-J. A Framework for Understanding Linguistic Entrenchment and its Psychological Foundations. *In*: SCHMID, H.-J. (org.). **Entrenchment and the Psychology of Language Learning: How We Reorganize and Adapt Linguistic Knowledge**. Boston, MA; Berlin: APA and Walter de Gruyter, 2017a. DOI <https://doi.org/10.1037/15969-000>

SCHMID, H.-J. Linguistic Entrenchment and its Psychological Foundations. *In*: SCHMID, H.-J. (org.). **Entrenchment and the Psychology of Language Learning: How We Reorganize and Adapt Linguistic Knowledge**. Boston, MA; Berlin: APA and Walter de Gruyter, 2017b. DOI <https://doi.org/10.1037/15969-000>

SCHMID, H.-J. Unifying entrenched tokens and schematized types as routinized commonalities of linguistic experience. **Yearbook of the German Cognitive Linguistics Association**, v. 6, n. 1, p. 167-182, 2018. DOI <https://doi.org/10.1515/gcla-2018-0008>

SCMID, H.-J. **The Dynamics of the Linguistic System: Usage, Conventionalization, and Entrenchment**. Reino Unido: Oxford University Press, 2020. DOI <https://doi.org/10.1093/oso/9780198814771.001.0001>

SILVA, D. S. da; QUADROS, R. M. Línguas de sinais de comunidades isoladas encontradas no Brasil. **Brazilian Journal of Development**. Vol. 5, n. 10, p. 22111-22117, 2019. DOI <https://doi.org/10.34117/bjdv5n10-342>

SUMAIO, P. A. S. **Língua Terena de Sinais: análise descritiva inicial da língua de sinais usada pelos Terena da Terra Indígena Cachoeirinha**. 2018. 213 p. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa). Faculdade de Ciências e Letras-UNESP/Araraquara. Araraquara- SP. 2018.

SUMAIO, P. A. **Sinalizando com os Terena: um estudo do uso da LIBRAS e de sinais nativos por indígenas surdos**, 2014. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua

Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2014.

SKUTNABB-KANGAS, T. Language rights and revitalization. *In*: HINTON, L.; HUSS, L.; ROCHE, G. (org.). **The Routledge Handbook of Language Revitalization**. Nova York: Routledge, 2018. DOI <https://doi.org/10.4324/9781315561271-3>

XAVIER, A. Panorama da variação sociolinguística nas línguas sinalizadas. **Claraboia**, v. 12, p. 48-67, 2019.

ZESHAN, U.; PALFREYMAN, N. Sign language typology. *In*: AIKHENVALD, A.; DIXON, R. M. W. (org.). **The Cambridge Handbook of Linguistic Typology**. Cambridge: Cambridge University Press, 2017.

Artigo recebido em: 30.06.2021

Artigo aprovado em: 20.01.2022



Gramática, língua e norma: três conceitos para pensar criticamente

Grammar, language and norm: three concepts for thinking critically

Taís BOPP DA SILVA*

RESUMO: A partir de uma entrevista semidirigida com estudantes do curso de Licenciatura em Letras, este artigo discute a importância da compreensão dos conceitos de gramática, língua e norma, desde uma perspectiva científica, para a consolidação do pensamento crítico dos estudantes. A hipótese que motiva esta pesquisa é a de que a crença nas concepções de certo e errado — evidenciadas em estudos sobre atitudes de professores da educação básica — advém de uma compreensão dos referidos conceitos amparada em parâmetros prescritivos.

PALAVRAS-CHAVE: Pensamento crítico. Crenças linguísticas. Normatização linguística.

ABSTRACT: This paper relates the results of an interview with undergraduate students and discusses the importance of understanding the concepts of grammar, language and norm from a scientific point of view in order to consolidate the critical thinking. The hypothesis which motivates this study is that those beliefs about good and bad language (endorsed by many teachers according to previous studies) is due to comprehending those concepts from a prescriptive point of view.

KEYWORDS: Critical thinking. Linguistic beliefs. Linguistic standardization.

1 Introdução

Estudos sobre atitudes, conduzidos com professores da Educação Básica (GHESSI; BERLINCK, 2020; BARBOSA; GHESSI, 2019; SANTOS; NOGUEIRA; ANDRADE, 2017), têm demonstrado que a atuação docente ainda é bastante permeada por parâmetros valorativos, apesar de todo o avanço no campo da ciência

** Doutora em Estudos da Linguagem (UFRGS), professora associada da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5464-6702>. tais.bopp@ufpel.edu.br

linguística. Pensar a língua de modo valorativo significa, por exemplo, endossar a crença do “certo e errado”, isto é, a crença de que certas variedades ou traços linguísticos são indesejáveis e de que o ensino de língua materna deve ter como meta central a supressão de tais traços por outros, considerados legítimos, em nome de uma língua ideal.

A crença do certo e errado está arraigada no senso comum, porém sua origem é fácil de traçar: ela está legitimada em manuais de gramática de tradição clássica e é reforçada pelas instituições e atores sociais (escola, mídia, estabelecimentos públicos, e privados, professores, jornalistas, personalidades, influenciadores, dentre outros). O problema é que a crença do certo e errado é fundada em uma visão parcial do fenômeno linguístico e, por ser assim, se torna excludente, levando muitos falantes a pensar que não sabem falar a língua em que são nativos, ou cultivando em outros verdadeira repulsa pelas aulas de língua materna. Percebe-se, pois, que endossar a crença do certo e errado na língua pode constituir a matriz de uma série de equívocos a permear as práticas de um professor de língua materna. Diferentemente, um professor que investe em uma postura refletida, pautada no conhecimento científico e na seleção criteriosa de métodos e estratégias de intervenção em sala de aula possivelmente obterá mais êxito na tarefa de preparar seus alunos para se apropriarem de sua língua materna e fazerem dela instrumento de crescimento pessoal e profissional.

Considerando, então, o que têm revelado os estudos sobre atitudes de professores que atuam em escolas brasileiras, mostra-se pertinente investigar aspectos da formação do professor de língua materna. Com a virada linguística, a partir da década de 1960, questões ligadas ao uso passam a ter primazia em relação a aspectos formais da língua. Essa mudança de paradigma influenciou, na década de 1980, a formação dos professores de língua e a fundamentação de documentos oficiais,

culminando com o consenso da crítica aos estudos de gramática tradicional (VIEIRA, 2016).

Os professores atuantes a educação básica, muitos dos quais endossam o ideal de certo e errado, em algum momento de sua formação se familiarizaram com o exame crítico da gramática e com questões sociolinguísticas. Uma vez que esse conhecimento está disponibilizado nos currículos de graduação e em vasta e acessível bibliografia, é válido questionar por que a cultura da língua ideal ainda é onipresente nas salas de aula. Uma hipótese a se considerar é que os professores, em sua fase de formação, não estão logrando articular todo o conhecimento linguístico adquirido de modo a construir um pensamento crítico sobre a língua.

Neste estudo, buscamos explorar essa hipótese. Para tanto, iremos investigar algumas concepções sobre temas linguísticos vigentes entre estudantes de graduação em Letras. Pretendemos analisar em que medida respostas a perguntas sobre certo e errado, gramática, língua e norma evidenciam uso de pensamento crítico ou se situam no campo das crenças e do senso comum. Crença, de acordo com Santos (1996, p. 8), seria uma aproximação de um objeto “sem uma percepção clara, sem análise, sem validade científica ou filosófica”. Já o pensamento crítico, para Ennis (2011), “é um raciocínio reflexivo, focado na decisão acerca do que acreditar e do que fazer”. Casiraghi, Guillermo e Almeida (2018) pontuam que a promoção do pensamento crítico constitui uma das metas centrais da educação universitária. Desenvolver o pensamento crítico, segundo os autores, implica exercitar diversas funções, entre as quais destacamos a capacidade de articulação de ideias, a busca de evidências para a avaliação de argumentos, a habilidade de justificar os próprios argumentos e crenças e a tomada de decisão. Conhecer o modo como o aluno de Letras concebe e articula as noções de gramática, língua e norma nos permite avaliar em que medida suas crenças cedem lugar ao pensamento crítico sobre ensino de língua materna.

2 Pressupostos teóricos

Nesta seção, primeiramente, será apresentado e contextualizado o conceito de pensamento crítico, sendo enfatizado o modo como este conceito será explorado na metodologia desta pesquisa. Em um segundo momento, serão levantadas as complexidades dos conceitos de gramática, língua e norma, os quais figuram como tópicos centrais nas entrevistas realizadas com os participantes deste estudo. Esta apresentação não será feita de forma exaustiva; tem como finalidade apenas evidenciar a amplitude de tais conceitos, que extrapola as definições do conhecimento não especializado.

2.1 Pensamento crítico

Ocupam-se com o conceito de pensamento crítico os campos da psicologia cognitiva e da psicologia da aprendizagem. O termo, apesar de especializado, expandiu-se, passando a ser utilizado indiscriminadamente, de modo vago e impreciso, entre educadores de modo geral. Nesse uso, o termo parece referir a um ideal abstrato. Ao contrário do que a popularização do termo sugere, o pensamento crítico pode ser estudado e mensurado com critérios bastante específicos. Ennis (2003, p. 95) informa que o pensar criticamente envolve algumas habilidades e disposições, dentre as quais destacamos as habilidades de julgar a qualidade das fontes, avaliar a qualidade de argumentos, desenvolver e defender um posicionamento acerca de uma questão, pensar hipoteticamente, definir termos de modo apropriado ao contexto, considerar alternativas, integrar ideias para a tomada de decisão, bem como tirar conclusões com cautela.

A preocupação com o pensamento crítico no ensino formal já tem espaço em países como Portugal e Estados Unidos. No contexto europeu, Dias *et al.* (2011, p. 4650) destaca que

o pensamento crítico é uma forma de raciocinar sobretudo valorizada no Ensino Superior, dado ser esse um momento decisivo na formação dos indivíduos, em que se tem em vista uma formação de qualidade e uma entrada ajustada no mercado de trabalho, onde deverão ser competentes para dar resposta aos desafios aí elicitados.

No Brasil, todavia, as iniciativas são recentes, impulsionadas pelos documentos oficiais que tratam de políticas educacionais e, ainda assim, pouco se debate a importância do treinamento de habilidades de pensamento crítico no ensino superior. Considerando que tais habilidades potencializam a eficiência na resolução de problemas (DIAS *et al.* 2011), é lastimoso que parte dos estudantes universitários não encontre oportunidade para exercitá-las e desenvolvê-las. Como consequência, mostram-se limitados à reprodução de conceitos, com os quais não conseguem operar a favor da criação de suas próprias ideias. Alguns autores advogam, entretanto, que o pensamento crítico pode ser estimulado e desenvolvido não apenas nos anos iniciais de escolarização, como também no ensino superior (DIAS *et al.*, 2011; ALICH; PEREIRA, 2016; FORSHAW, 2012; HABER, 2020, entre outros). Para avaliar a capacidade de pensar criticamente de nossos estudantes, é imprescindível investigar o modo como eles manipulam e articulam os conceitos fundamentais de seu campo de estudos.

Neste artigo, consideramos que o modo de conceber e de articular as noções de **gramática, língua e norma** é basilar para a construção de um pensamento crítico acerca do ensino de língua materna. Ou seja, de uma concepção de ensino de português que supere o nível das crenças e opiniões individuais e se alicerce sobre uma visão científica de questões linguísticas, que compreendem a língua como objeto heterogêneo, mutável, regido por uma gramática internalizada, com suas próprias restrições, resistente a prescrições e, ao mesmo tempo sensível ao contexto social, com normas de uso amparadas no acordo tácito entre os falantes.

2.2 Gramática, língua e norma

A presente seção se desenvolve com o intuito de apresentar, de modo panorâmico, a complexidade e o caráter múltiplo dos conceitos de gramática, língua e norma. Não pretendemos esgotar a discussão no limitado espaço dos próximos parágrafos. Para maior aprofundamento dos termos, recomendamos buscar a leitura dos textos aqui citados.

Talvez a mais popular acepção de **gramática** seja aquela ligada à tradição escolar, a saber, a de um compêndio “que pretende estabelecer as regras de uma língua e, através delas, ensinar a língua àqueles que já a dominam” (MATTOS e SILVA, 2014, p. 12). Pouco se discute publicamente, entretanto, seja na escola, nos meios de comunicação (que tanto gostam de falar de língua para normatizá-la), porque se ensina a língua a quem já a domina, ou por que a língua de um determinado grupo social é a considerada a correta, apesar de falantes de outros grupos utilizarem outras formas linguísticas de modo consistente.

Antunes (2014, p. 26) nos fornece uma importante pista acerca deste aparente enigma:

É que a gramática, entendida apenas como um conjunto de normas, de prescrições, presta-se muito bem a essa função reguladora que, por sua vez, pode servir aos ideários das sociedades e grupos que se acreditam “superiores” e, assim, admitem também culturas superiores e, conseqüentemente, línguas superiores (...)

A gramática, nesse sentido, se instancia através do **compêndio gramatical** e da **disciplina escolar**, reunindo regras que espelham um modelo de língua que foi social e politicamente eleito, dentre tantos que representam comunidades de menor prestígio. A instituição escolar, que hoje se apresenta como promotora da cidadania, infelizmente, ainda não logrou desconstruir esse concepção de gramática e, em nome

de “ensinar a língua”, adota uma postura predatória em relação às diferentes variedades linguísticas trazidas pelo estudante. Ao deslegitimar a língua do aluno, a escola ignora que gramática também é “o conjunto de regras que o falante de fato aprendeu e das quais lança mão ao falar” (TRAVAGLIA, 2009, p. 28) e que o conhecimento linguístico é um **saber internalizado**, o qual independe da escolarização.

O conceito de **língua**, por sua vez, é pensado pelo senso comum como uma espécie de instituição da qual o professor de língua portuguesa é o principal guardião. Na verdade, talvez por ser um objeto de difícil distanciamento em relação ao objeto humano, pouco se pensa sobre o conceito de língua; no entanto, muitos mitos em torno dela são cultivados (BAGNO, 2014; OTHERO, 2017). De fato, a língua, como objeto multifacetado, exige que, para defini-la, se adote uma perspectiva.

Do ponto de vista estruturalista, então, a língua é vista como um sistema de signos organizados por uma relação estabelecida por valores, produtos de uma convenção social. Saussure reconhece que a língua é sustentada pelo tecido social, porém prioriza o estudo da forma, do sistema. Para Chomsky, a língua representa um conjunto finito de elementos que se combinam por meio de regras, de modo a gerar sentenças infinitas. O conhecimento linguístico é concebido como que guiado por um dispositivo inato de aquisição, de caráter biológico. A sociolinguística, por sua vez, confere importância ao uso e reconhece o impacto do contexto social sobre a estrutura da língua. A partir de então, discute-se de que modo a variação linguística é contemplada no sistema linguístico e no conhecimento internalizado da língua. Afinal de contas, a variação não é de caráter individual, esporádico, mas coletivo, sistemático.

A partir do reconhecimento da língua como objeto variável, a linguística passa a se preocupar com a catalogação da variação linguística. Surge, então, uma nova concepção de **norma**, para além do conceito prescritivo. “A norma seria então um conjunto de realizações concretas e de caráter coletivo da língua. Ao enunciar, os

sujeitos se orientam e reproduzem normas socialmente instituídas — entendidas como um sistema de regras negociado em sociedade”. (MELAZO e ARAÚJO, 2020, p. 120)

O uso de uma ou outra norma é condicionada pelo contexto social:

Distinguindo o normal e o normativo, e postulando que no seio de todo grupo social a língua é um meio de exprimir a qualidade das relações sociais, pode se conceber a existência de normas sociais do comportamento linguístico, que determinam, ou melhor, condicionam o conteúdo e as formas da interação linguística. (ALÉONG, 2011, p. 146)

3 Metodologia

Participaram da pesquisa de que trata este artigo 05 estudantes de Letras-Licenciatura de uma universidade federal do sul do Brasil. Todos os participantes cursavam um dos quatro estágios curriculares do curso, que ocorrem entre o quinto e oitavo semestre da matriz curricular. Nesse sentido, a amostra selecionada pela pesquisa é formada por alunos já adiantados na graduação e que, portanto, já cursaram as disciplinas de Língua Portuguesa (Sintaxe, Morfologia e Fonologia), Linguística Geral e Sociolinguística, as quais possibilitam ao estudante uma compreensão científica de língua, gramática e norma, noções exploradas na entrevista de coleta de dados. Este estudo recebeu aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa FaMed/UFPel por meio do parecer CAAE- 41084720.4.0000.5317.

A entrevista, de caráter semidirigido, buscou, primeiramente, explorar o posicionamento do participante acerca da ideia de erro linguístico. As perguntas subsequentes, acerca do que é gramática, o que é língua e o que é norma, tiveram como intuito principal detectar eventuais incongruências entre a resposta do participante ao primeiro item e suas crenças subjacentes. Para ilustrar o objetivo dos nossos procedimentos de pesquisa, apresentamos nosso roteiro de entrevista:

Quadro 1 – Roteiro de entrevista semidirigida.

Tópicos explorados	Perguntas
Erro linguístico	Vou ler uma frase e você vai me dizer se concorda ou não concorda com ela. "Não existe certo ou errado na língua." a) Você concorda ou discorda dessa frase? b) Explique seu ponto de vista.
Gramática	No seu entendimento, o que é gramática?
Língua	No seu entendimento, o que é língua?
Norma	No seu entendimento, o que é norma?

Fonte: elaborado pela autora.

Ao responder que não concorda que existe certo ou errado na língua, um estudante pode fazê-lo por dois motivos. Um deles, porque, de fato, compreende que a ideia de correção linguística advém de uma convenção social que elege uma, dentre diversas variedades linguísticas igualmente legítimas, como a única a ser aceita e propalada. De outro modo, ao responder que não endossa o ideal de certo e errado, um outro participante poderá fazê-lo por desejabilidade social, ou seja, para informar ao pesquisador aquilo que supõe ser a resposta esperada e, assim, concluir a entrevista com a sensação de ter sido bem-sucedido. No entanto, este entrevistado, apesar de apresentar a resposta que julga desejada, pode não compreender por que a ideia de erro linguístico se mostra deslocada numa perspectiva científica de linguagem. Nesse caso, poderá denunciar suas crenças subjacentes ao fornecer respostas de senso comum às perguntas sobre gramática, língua e norma. Por exemplo, poderá dizer que gramática é um conjunto de regras que devem ser seguidas para falar e escrever bem, resposta que entra em contradição com a discordância em relação à noção de erro linguístico. Esta pesquisa, visa, nesse sentido, a examinar as crenças dos estudantes

para além da superficialidade de seus discursos, explorando a consistência de seus argumentos com base na verificação da solidez de suas noções de gramática, língua e norma.

Este estudo alia características exploratórias — na medida em que visamos a buscar maior aproximação com o problema e torná-lo mais explícito — e descritivas — no sentido de que buscamos descrever características de uma população (nos moldes de GIL, 2010). Os dados obtidos na entrevista semidirigida receberão tratamento quantitativo. De acordo com Yin (2016), a pesquisa quantitativa permite representar visões e perspectivas de seus participantes, o que vai ao encontro do propósito desta análise.

4 Resultados

Os participantes da pesquisa serão referidos, aqui, por números atribuídos aleatoriamente (PART01, PART02, PART03, PART04 e PART05). Todos os 05 participantes estavam matriculados e cursando o segundo estágio da série de quatro exigida para a integralização do curso.

A análise aqui tecida seguirá a ordem de apresentação das perguntas feitas aos participantes. Para efeitos de organização, cada tópico será introduzido como uma subseção.

4.1 Erro linguístico

Ao serem perguntados se concordavam com a ideia de que “Não existe certo ou errado na língua”, apenas um dos participantes manifestou discordância da afirmação (PART04). De modo a justificar seu ponto de vista, o estudante argumentou:

Utilizando o padrão da língua, eu não posso achar que certa coisa está correta, entendeu? Vai contra, por exemplo, aquilo que eu tô tentando

ensinar aos alunos, certo? (PART04)

O participante, contudo, relativizou seu ponto de vista, na sequência, demonstrando compreender que variantes linguísticas constituem função de um contexto que faz parte da história do falante. Também ficou clara a consciência de se deve abordar com respeito estudante em sala de aula.

Claro, tem a forma de tu abordar o aluno. Na verdade, essa palavra não é assim que a gente fala, mas... tá, sem ter preconceito com relação àquela fala. Tentar corrigir, mas sem ter preconceito. Porque o ambiente em que a pessoa vive, entendeu?, com quem a pessoa convive, isso pode ser levado ela a utilizar aquela expressão, assim. Então, eu não concordo. (PART04)

Os outros quatro participantes foram unânimes em concordar com a ideia de que não existe certo ou errado na língua. Ainda que não desenvolvam argumentos muito sólidos, os estudantes conseguem elencar pressupostos sociolinguísticos para sustentar seus pontos de vista.

(...) eu acho que pra a língua portuguesa, talvez não tenha certo ou errado. Tem adequado ou inadequado. (PART01)

Eu, então, acho que a língua... não tem certo e errado. Cada um consegue falar da maneira que aprendeu, do meio que está inserido. Então, eu concordo com essa frase, não tem certo e errado. (PART03)

Eu acredito que a língua é muito mutável, então, ela permite o que é errado nela agora, com os anos, vai ser certo. (PART05)

Contudo, é importante sublinhar que a alegação, bastante conhecida, segundo a qual o que importa é a comunicação, o famoso “vale-tudo”, também se fez presente como justificativa à resposta à primeira pergunta da entrevista.

Eu concordo porque, no momento em que há um entendimento na linguagem de uma pessoa pra outra, não importa se ela fala com gírias ou não. No momento em que há compreensão, acho que na linguagem... na escrita eu já acho um pouco diferente, mas na linguagem... quando há compreensão né, seja ela a fala, ou seja, ela até, só até, como se diz?, com movimentos, qualquer forma de expressão que seja; no momento em que há compreensão... (PART02)

A resposta do participante 02 revela, primeiramente, o pensamento de que qualquer forma de expressão linguística é válida desde que o resultado final da interação seja atingido, a comunicação. Tal ideia, aparentemente democrática e inclusiva, ignora, contudo, que a variação linguística não é aleatória, ou seja, que é extremamente estruturada, sofrendo restrições linguísticas e sociais. Um outro equívoco presente na argumentação de PART02 reside na confusão entre língua e linguagem; ou melhor, o participante parece estar falando da modalidade falada da língua quando evoca o termo “linguagem”, que contrapõe à forma escrita. Apurar o nível de compreensão desses e de outros termos linguísticos, pelos estudantes, é fundamental para que se possa detectar as porosidades na formação dos nossos alunos e, assim, combater as crenças no certo e errado, ainda presentes no imaginário de muitos professores da educação básica.

4.2 Gramática

Ao serem indagados sobre o que entendem por gramática, os participantes, de modo geral, concentraram suas respostas em torno da ideia de regras e normas. Um dos participantes foi bastante objetivo em sua resposta, adotando a ideia de que as referidas regras são ditadas e convencionadas.

Um conjunto de normas ditadas e feitas, né?! Acho que nada mais que normas. Na verdade feita por uma convenção. (PART01)

Os demais participantes relacionaram a noção de gramática à modalidade escrita ou a aspectos sintáticos.

A gramática, eu entendo mais pela parte das regras, da escrita, mesmo. Sintaxe, morfologia. (PART02)

Gramática... Pode ser tudo aquilo da construção de uma frase, as normas cultas. Eu entendo isso como gramática. Predicado, sujeito, sintaxe em si, sabe? Entendo isso como gramática. (PART03)

Pra mim, gramática é: tudo aquilo que nós utilizamos para eh... compreender a língua portuguesa. Todos os meios que utilizamos para ter o melhor uso da língua portuguesa. Tipo... verbos, sujeitos, predicados. (PART04)

Um conjunto de regras que estabelece um padrão pra a língua escrita, principalmente. Se fosse pra a língua falada, eu ia citar mais a sintaxe, mesmo. Porque uma frase, uma oração, na fala, ela tem que ter uma certa coordenação pra fazer sentido, né?, se não... E aí não sei se a gramática, ela chega a cobrir essa... se as regras da gramática cobrem isso. Por isso, eu não sei se eu citaria isso, da língua falada. (PART05)

Para o participante 05, a sintaxe se relaciona à língua falada, exclusivamente. O que rege a língua escrita, segundo seu entendimento, é a gramática. Porém, esta é descrita como um conjunto de regras que estabelece um padrão, sem nenhuma especificação ou exemplo de tais regras. Possivelmente, o participante esteja se referindo a convenções de escrita, então sua concepção de gramática estaria mais próxima de um conjunto de normas prescritivas.

É notável que nenhum dos participantes tenha levantado a multiplicidade de significados do termo gramática. Quando abordam, em suas respostas, a questão da boa formação da frase, ou quando fazem referência à sintaxe, os participantes deixam pistas de que estão se referindo a uma gramática mais prescritiva do que descritiva:

“regras da escrita” (PART02), “normas cultas” (PART03), “melhor uso da língua portuguesa” (PART04) e “conjunto de regras que estabelece um padrão” (PART05) são algumas dessas pistas.

4.3 Língua

Um dos desafios no aprendizado de linguística é a tentativa de formar conceitos sobre objetos que parecem triviais e que, no entanto, são multifacetados e abstratos. Frase, fonema, palavra são exemplos de termos corriqueiros a que todos nós, linguistas ou não, fazemos referência o tempo todo. Ainda que, para o estudante de Letras, a noção de língua seja apresentada e discutida ao longo da graduação, a pergunta “No seu entendimento, o que é língua?” parece causar surpresa em alguns participantes.

Um instrumento??? Acho que mais como... Acredito que língua como instrumento. Instrumento, o português, a língua portuguesa. E várias outras línguas são outros instrumentos. Instrumento de comunicação. (PART01)

Língua?... A língua é a fala, é português, português; inglês, inglês. Eu vejo assim como língua. Ou a fala em si; tudo. (PART02)

Língua?... Nossa, é, tipo, uma pergunta tão óbvia, mas... Tá, língua seria... Nossa, não tem uma resposta pra isso, porque tudo é, praticamente, língua. Nada deixa de ser, tipo, até, um gesto é uma língua, praticamente, sabe? Não sei como é que eu posso te descrever o que que é língua. (PART03)

Uma forma de comunicação. É o principal meio de comunicação. Acho que, acho não, é o principal meio de comunicação entre as pessoas. É a fala e a escrita. Claro, tem a linguagem textual, a linguagem corporal; também são meios de comunicação, mas o que nós mais utilizamos são esses dois, a fala e a escrita. (PART04)

Parece uma pergunta tão fácil, e, na hora de falar, é tão difícil. (...) É um conjunto, com identidade, de um povo, de um grupo, de uma cultura, que

estabelece formas de eles se comunicarem, dessa cultura de comunicar. (PART05)

As definições acima não conseguem capturar as especificidades das línguas naturais, como, por exemplo, a propriedade da dupla articulação, a criatividade, sua natureza biológica e sua conexão com o simbólico. A ênfase é colocada no caráter instrumental da língua, sem a preocupação de diferenciar esse sistema de comunicação de outros de caráter mais genérico, ou de natureza epilinguística, como “gesto” (PART03) e “linguagem corporal” (PART04). Por outro lado, a diferenciação entre *língua* e seu subcomponente *fala* é negligenciada na definição de um dos participantes: “A língua é fala” (PART02).

Por fim, o entrevistado 05 aborda a língua sob uma perspectiva cultural. Nesse sentido, de acordo com o participante, a língua estabeleceria meios para os membros de uma cultura se comunicarem; contudo, as especificidades da forma de comunicação linguística em relação a outras formas de expressão culturalmente definidas não são postas em evidência. Percebe-se, pois, que os estudantes apresentam dificuldades para estabelecer definições especializadas de língua, ou seja, definições que explicitem as propriedades exclusivas dos sistemas linguísticos.

4.4 Norma

Com exceção de PART05, que evidenciou compreender norma no sentido de comportamento habitual, do que é consenso em uma comunidade linguística, os demais participantes explicitaram entender norma no sentido “de regras de bom uso da língua”. Os participantes 02, 03 e 04 deixam bastante explícita a ideia de que a norma existe para ser seguida.

Uma regra. Algo que foi criado por alguém ou por alguma instituição e que serve pra que as pessoas andem naquela linha, digamos assim. Eu acho

que... não deixa de ser uma regra da língua portuguesa a ser seguida.
(PART01)

Norma?... A norma culta... A gramática, que é onde que entra a norma culta, né? São regras. Também normas são regras. (...) Eu não posso simplesmente fugir da norma, eu não posso simplesmente usar gírias.
(PART02)

Normas são tudo aquilo, como já diz o próprio nome, normas, tipo, regras, como... entre certo e errado da língua, sabe? Que tem a norma culta, tem a norma coloquial. (...) Ela meio que te introduz a ti saber o que que é, por exemplo, dentro de uma frase, tu pode falar desta forma, tu vai ter as nomenclaturas, sabe, que cada palavrinha tem uma função dentro da frase e, tu sabendo, tu sabe contextualizar uma frase, tu tá falando de maneira correta. Eu acho que eu tô me contradizendo, dizendo que tá falando de uma maneira correta e, no entanto, eu disse que não existe certo e errado.
(PART03)

É uma série de componentes que devíamos seguir em relação à língua. Aí tem as suas subdivisões, aí, né? A norma padrão, a norma..., né?, tem várias, né? Qual a função da norma linguística? Acho que é estabelecer um caminho, né? Pra que se tenha uma regra a seguir... a respeito da língua. Porque se não, fica uma... fica uma coisa desorganizada, né? Pra não dizer uma bagunça. (PART04)

É que quando eu penso em norma, eu penso assim, tipo em pensar em que seria normal talvez. Eu associo, talvez. Então, eu tenho que falar de uma certa maneira, pra me entenderem. Então, se eu falar de uma maneira estranha, eu vou sentir, por isso que eu digo que tem a ver com senso, porque a gente que tá inserido numa língua, a gente sabe como falar de uma maneira ok, né? Não importa a escolaridade da pessoa. Na hora de dar uma entrevista, tu até te atrapalha e tal; numa fala comum, em geral, a gente tem esse sentido, essa noção do que é que é uma norma de uma comunicação normal, né? (PART05)

5 Considerações finais

Esta pesquisa buscou verificar em que medida estudantes de graduação em Letras manifestavam um pensamento crítico acerca da ideia de certo e errado na

língua. Para este fim, cotejamos a opinião de estudantes acerca da asserção “Não existe certo e errado na língua” com suas concepções de gramática, língua e norma. A ideia era verificar se, ao elaborar os referidos conceitos, os estudantes não cairiam em contradição com a resposta fornecida à afirmação.

Dos cinco participantes, quatro concordaram que não é possível avaliar a língua pelo prisma valorativo do certo e errado. Contudo, tais participantes não obtiveram sucesso em definir os conceitos de gramática, língua e fala de modo congruente com o contexto da discussão. A definição de gramática, pelos participantes, orbitou em torno da visão parcial de conjunto de regras que normatizam a língua. Ao serem questionados sobre o que é língua, os participantes demonstraram espanto, como se tivessem se deparado com a questão pela primeira vez. Após alguma hesitação, formularam definições bastante genéricas, não alcançando explicitar as especificidades de um sistema tão funcional e flexível. Por fim, a definição de norma se concentrou na acepção geral do “como se deve dizer”, ou seja, no sentido prescritivo. Apenas um participante demonstrou entender norma desde uma perspectiva descritiva, do “como se diz”, conforme os termos de Faraco e Zilles (2017).

A análise nos sugere que os participantes ainda não alcançaram autonomia em relação à concepção de certo e errado na língua. Conscientemente, afirmam que não se pode julgar a língua por tais parâmetros, no entanto, ao definirem conceitos linguísticos, ainda o fazem de uma perspectiva bastante amparada nas crenças normativas reforçadas pela escola e pela opinião pública. Os resultados deste estudo deverão servir de guia para o planejamento de um programa visando a sanar essas lacunas teóricas apresentadas pelos estudantes antes de sua formatura.

Referências Bibliográficas

ALÉONG, S. Normas linguísticas, normas sociais: uma perspectiva antropológica. *In*: BAGNO, M. (org.) **Norma linguística**. São Paulo: Loyola, 2014.

ALICH, V.; PEREIRA, S. Avaliação do pensamento crítico em contexto escolar. uma perspectiva emergente em psicologia. **Revista Lusófona de Educação**. v.32, p.157-169, 2016.

BAGNO, M. **Língua, linguagem, linguística**: pondo os pingos nos ii. São Paulo: Parábola, 2014.

ANTUNES, I. **Gramática contextualizada**. Limpando o “pó das ideias simples”. São Paulo: Parábola, 2014.

CASIRAGHI, B.; GUILLERMO, J.; ALMEIDA, L. S. Elaboração de instrumento de avaliação de pensamento crítico para estudantes universitários. *In*: CASANOVA, J. R.; RUIZ-MELERO, M. J.; ALMEIDA. **Atas do VI Seminário Internacional Cognição, Aprendizagem e Desempenho**. Braga: CIEEd, 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/330421986_Elaboracao_de_instrumento_de_avaliacao_de_pensamento_critico_para_estudantes_universitarios/link/5c3f2aed92851c22a3797d3d/download. Acesso em: 20 fev. 2021.

DIAS, A. S; FRANCO, A. H. R.; ALMEIDA, L.S. JOLY, M. C. R. A. Competências de estudo e pensamento crítico em alunos universitários. **Libro de actas do XI Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogía**. A Coruña: Universidade da Coruña, 2011.

ENNIS, R. **The Nature of Critical Thinking: an outline of critical thinking dispositions and abilities**. 2011. Disponível em: http://faculty.education.illinois.edu/rhennis/documents/TheNatureofCriticalThinking_51711_000.pdf. Acesso em: 14 jul. 2020.

ENNIS, R. Critical thinking assessment. *In*: FASKO JR., D. (org.) **Critical thinking and reasoning**. Cresskill, New Jersey: Hampton Press, Inc., 2003.

FARACO, C. A.; ZILLES, A. M. **Para conhecer norma linguística**. São Paulo: Contexto, 2017.

FORSHAW, M. **Critical thinking for psychology**. A student guide. Wiley, 2012.

HABER, J. **Critical thinking**. Cambridge, Massachusetts/ London, England: The MIT Press: 2020.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MATTOS e SILVA, R. **Tradição gramatical e gramática tradicional**. São Paulo: Contexto: 2014.

MELAZO, M. R.; ARAÚJO, L.S. de. Uma introdução à história da gramática na língua portuguesa. **Revista (Con)Textos Linguísticos**, Vitória, v. 14, n. 29, p. 119-135, 2020. DOI <https://doi.org/10.47456/cl.v14i29.32072>

OTHERO, G. de A. **Mitos de Linguagem**. São Paulo: Parábola, 2017.

SANTOS, E. dos. **Certo ou errado?** Atitudes e crenças no ensino da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Graphia Editorial, 1996.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

VIEIRA, F. E. Gramatização brasileira contemporânea do português: novos paradigmas? *In*: FARACO, C. A.; VIEIRA, F. E. **Gramáticas brasileiras**. Com a palavra, os leitores. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

YIN, R. K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. 5 ed. Porto Alegre: Penso, 2016.

Artigo recebido em: 01.07.2021

Artigo aprovado em: 17.12.2021



Influências do Paradigma Tradicional de Gramatização no ensino: as classes substantivo e adjetivo nos livros didáticos

Influences of the Traditional Grammatization Paradigm on teaching: the noun and adjective classes in textbooks

*Adriene Ferreira de MELLO**

RESUMO: O presente estudo parte da hipótese de que o Paradigma Tradicional de Gramatização (PTG) influencia diretamente na abordagem dos fatos linguísticos com fins pedagógicos e busca desenvolver uma análise das classes substantivo e adjetivo em manuais didáticos contemporâneos. Em um primeiro momento, apresenta-se o surgimento e a evolução do PTG no contexto brasileiro; depois, discutem-se os principais problemas evidenciados no ensino das classes de palavras da Língua Portuguesa; e, por fim, desenvolve-se a análise da abordagem dos substantivos e adjetivos em um manual didático de 6º ano do Ensino Fundamental II, sob a ótica das postulações Neves (2017). Para isso, será realizada uma pesquisa inicialmente bibliográfica e qualitativa, no que tange à análise tecida. Como conclusões, constatou-se que os livros didáticos ainda apresentam definições incipientes para as classes dos substantivos e adjetivos, com problemas relativos à confusão de critérios e fluidez de categorias.

ABSTRACT: This study starts from the hypothesis that the Traditional Grammatization Paradigm (PTG) directly influences the approach to linguistic facts for pedagogical purposes and seeks to develop an analysis of the noun and adjective classes in contemporary textbooks. At first, the emergence and evolution of PTG in the Brazilian context is presented; then, the main problems highlighted in the teaching of Portuguese language word classes are discussed; and, finally, an analysis of the approach of nouns and adjectives is developed in a 6th grade textbook of Elementary School II, from the perspective of Neves' postulations (2017). For this, an initially bibliographical and qualitative research will be carried out, regarding the woven analysis. As conclusions, it was found that textbooks still present incipient definitions for the classes of nouns and adjectives, with problems related to the confusion of criteria and fluidity of categories.

* Mestranda em Língua Portuguesa, pelo Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9373-7009>. adriene.mello@hotmail.com

PALAVRAS-CHAVE:	Paradigma	KEYWORDS:	Traditional
Tradicional de Gramatização.	Classes de	Grammatization	Paradigm.
Palavras. Livros Didáticos.		Classes. Didactic books.	Word

1 Introdução

O discurso acerca dos problemas no ensino da Língua Portuguesa não é novidade no meio acadêmico. Com a evolução das pesquisas linguísticas, evidenciou-se que o ensino tradicional não dava conta de formar alunos com competência discursiva satisfatória e, por isso, muitos autores – Geraldi (1984)/[2011], Franchi (1987), Neves (1990)/[2001], Antunes (2003) etc. – mostraram a necessidade de revisão das práticas pedagógicas.

Ao tomarmos, no entanto, textos sobre o ensino de línguas na década de 1980, impressiona a atualidade das colocações. Logo, percebe-se que as alterações metodológicas nas aulas de português não foram tão profundas, ainda que documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e, mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tenham se esforçado para nortear a prática docente.

Como razão para a continuidade desses entraves, pode-se citar o peso da tradição gramatical que “investiu, erroneamente, no conhecimento da descrição da língua supondo que a partir deste conhecimento cada um de nós melhoraria seu desempenho no uso da língua” (GERALDI, 1996, p. 71). Assim, confunde-se aulas de português com aulas de gramática, no sentido restrito de atividades classificatórias, com predominância da metalinguagem.

De onde surge, então, essa concepção enraizada no senso comum? Parte-se do pressuposto de que tais noções advêm do processo de gramatização – surgido na Grécia e incorporado por diversas línguas, como o Latim e as línguas europeias

modernas – que consiste na produção de gramáticas e dicionários, com vistas a sistematizar os usos escritos da língua (VIEIRA, 2018).

Nesse sentido, apresenta-se a seguinte questão-problema: por que as pesquisas linguísticas não conseguem alcançar terreno fértil na abordagem escolar? Toma-se, pois, como hipótese a influência do PTG na abordagem dos fatos linguísticos com fins pedagógicos e busca-se desenvolver uma análise das classes substantivo e adjetivo em manuais didáticos contemporâneos.

Na primeira seção, apresentam-se características do PTG no contexto brasileiro e suas evoluções até a contemporaneidade; depois, discutem-se os principais problemas evidenciados no ensino das classes de palavras da Língua Portuguesa; e, por fim, desenvolve-se a análise da abordagem dos substantivos e adjetivos em um manual didático de 6º ano do Ensino Fundamental II, sob a ótica das postulações de Neves (2017).

Realiza-se, portanto, uma pesquisa inicialmente bibliográfica, com aporte teórico em autores como Azeredo (2018; 2021), Câmara Jr. (1992), Neves (2002; 2012; 2017), Pinilla (2013), Vieira (2018) e outros, e qualitativa, no que tange à análise tecida.

Espera-se, ao final deste estudo, elucidar novas possibilidades de abordagem das classes de palavras na escola, bem como mostrar a influência do PTG na abordagem contemporânea dos fatos da língua e a importância da adoção de uma perspectiva crítica frente a conceitos naturalizados ao longo tempo e, por isso, postos como verdades absolutas.

2 PTG: olhares para o contexto brasileiro

O termo ‘gramática’ é, por sua natureza, muito amplo, aceitando diferentes acepções. Pode-se entender ‘gramática’ como as regras que definem o funcionamento de uma língua (ex.: gramática do português) ou de uma norma (ex.: gramática da

norma culta), bem como uma perspectiva de estudo (ex.: gramática gerativa) ou de uma tendência histórica de abordagem (ex.: gramática tradicional). Além disso, também se pode falar em gramática como uma disciplina escolar ou um livro de sistematizações de regras (ANTUNES, 2007).

Em face de todas essas acepções, tomamos neste estudo o conceito de 'gramática' como um manual de sistematizações de regras que regem uma língua ou uma norma desta língua, uma vez que o conceito de gramatização ancora-se, justamente, no processo de produção desses materiais do contexto renascentista das línguas derivadas do latim ao ocidente quinhentista e os momentos posteriores (VIEIRA, 2018). Haveria, nesta ótica, um PTG que perpassa a produção de tais materiais e influencia diretamente a abordagem gramatical da contemporaneidade.

Apesar de ser relevante o conhecimento do percurso histórico deste paradigma, desde sua instauração pelos alexandrinos na vertente do grego clássico, passando pelas incorporações feitas na língua latina durante a Idade Média, para se compreender como a gramatização massiva, sucedida a partir do Renascimento, influenciou diretamente a tradição luso-brasileira, esta pesquisa fará uma síntese, enfatizando a relação do PTG com a construção das gramáticas brasileiras. Sugere-se, no entanto, que o leitor possa verificar a incursão histórica feita por Vieira (2018) e as contribuições de Neves (2002 e 2012) sobre a temática.

A produção de gramáticas no Brasil teve início no fim do século XIX, mas a influência do arcabouço categorial-conceitual e de prescrição da norma-padrão seguia a mesma ótica das gramáticas portuguesas, sendo possível mencionar uma tradição gramatical luso-brasileira (VIEIRA, 2018). Na verdade, apenas se pode observar uma diferenciação profunda entre Brasil e Portugal, em termos de tradição gramatical, no século XXI, quando os linguistas assumiram o compromisso de escrever gramáticas do português brasileiro. Até então, a subserviência do país colonizado sempre buscou no colonizador o ideal da Língua Portuguesa, interferindo no surgimento de mitos

linguísticos, como ‘brasileiro não sabe português’¹ ou ‘só em Portugal se fala bem português’ (BAGNO, 2007).

Considerando, pois, a influência portuguesa sobre a gramatização brasileira, cabe destacar o afastamento iniciado em Portugal da concepção lógico-filosófica de linguagem, iniciada com o advento da gramática de Port-Royal, para uma aproximação da vertente linguística histórico-comparativa. De acordo com Vieira (2018, p. 146, grifos do autor), “a gramatização do português se deslocou do estatuto de *artel/técnica (ars/tékne)* e passou a buscar valor de *ciência* – embora ainda sob o crivo do normativismo e da metalinguagem tradicional”.

A produção gramatical brasileira surge, assim, a partir da concepção de ciência, seguindo os parâmetros de sistematização das gramáticas precursoras desse movimento em Portugal, como a divisão estrutural em fonologia, etimologia, morfologia e sintaxe de Francisco Adolpho Coelho, em 1868, incorporada também por manuais voltados ao ensino, a exemplo da *Gramática prática da Língua Portuguesa*, publicada em 1870, por Epifânio Dias.

Apesar do olhar “científico” para a abordagem gramatical, não foi fácil romper com as influências do PTG instituído. Segundo Vieira (2018), os problemas linguísticos continuaram a ser abordados sob um tratamento prescritivo e pedagógico, e a noção científica, ainda que fosse teoria subjacente, não alcançava as análises na prática. Por essa razão, os precursores da produção gramatical brasileira (Júlio Ribeiro, Maximino Maciel e Ernesto Carneiro) buscaram a “transição entre um modelo gramatical particularmente calcado numa tradição clássica, de natureza filosófica, e uma nova perspectiva de gramatização, de natureza ‘científica’” (VIEIRA, 2018, p. 148). Contudo,

1 O uso de aspas simples ao longo do texto marca os destaques da autora, enquanto as aspas duplas são usadas para delimitar citações diretas.

não “abandonaram as motivações normativas de sua origem greco-romana” (AZEREDO, 2018, p. 150).

A classificação ‘científica’ para as gramáticas produzidas nesse período era limitada e buscava atender às mudanças instituídas no espaço escolar brasileiro, como a inserção da Língua Portuguesa como disciplina. Ademais, o florir da busca por uma identidade nacional fazia surgir a necessidade de observar as marcas linguísticas predominantemente brasileiras, como forma de legitimar a construção da nova nação e o seu futuro próspero, independente dos modelos europeus (AZEREDO, 2018).

Não era fácil, porém, instituir um padrão gramatical efetivamente brasileiro no contexto de uma língua que surge em um determinado território (Portugal) e, em razão da colonização, é por outro (Brasil) apropriada. Logo, as gramáticas brasileiras que inauguram o período “científico” tomam o português do Brasil como um apêndice na discussão dos fenômenos observados no padrão lusitano. Por mais que a intenção fosse buscar a identidade verdadeiramente brasileira, a influência portuguesa era forte a ponto de instituir não um ensino de gramática brasileira, mas um “ensino da gramática da norma-padrão lusitana da língua portuguesa” (VIEIRA, 2018, p. 167).

A produção de gramáticas brasileiras seguiu sem muitas mudanças até 1959, com a instituição da Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB). No período que antecede a NGB, as obras de autores como Carlos Pereira, Firmino Costa e Said Ali são destaques, mas a análise de Vieira (2018) demonstrou que todas se enquadram na epistemologia do PTG. Como não havia uma produção gramatical voltada exclusivamente ao ensino, tais obras apresentavam dupla função: servir aos estudos linguísticos científicos e fornecer subsídios para a fala e a escrita ‘corretas’, isto é, em conformidade com a norma culta utilizada pelos escritores da época.

A obra de Said Ali é um exemplo desse tipo de gramática, pois, apesar de alguns ‘deslocamentos no sistema de classes de palavras’, utiliza o mesmo tipo de conceituação da gramatização brasileira até aquele período. Cabe, entretanto, destacar

que essas pequenas alterações sistemáticas de Said Ali precedem a NGB, mas estão em consonância com o documento, levando a acreditar na postura do autor como influenciador direto na construção da terminologia gramatical oficial do Brasil (VIEIRA, 2018).

Como se já não bastasse a grande semelhança entre as gramáticas construídas até a primeira metade do século XX, após a NGB as diferenciações foram praticamente anuladas e perdeu-se a originalidade dos gramáticos. A NGB causou empobrecimento dos diferentes olhares possíveis para os fatos da língua e recebeu críticas contundentes sobre a ausência de uma teoria subjacente à nova terminologia. Em contrapartida, pontos positivos na implementação da nomenclatura puderam ser destacados, como a unificação do ensino de Língua Portuguesa (visto como ensino de gramática, exclusivamente) e a resolução de conflitos em provas e concursos (VIEIRA, 2018).

Os apontamentos positivos e negativos de Vieira (2018) mostram que a NGB não se filia a nenhuma teoria gramatical justamente para não limitar ainda mais os gramáticos brasileiros em suas constatações futuras, ainda que se ancore no arcabouço do PTG. A NGB oferece, apenas, um padrão esquemático “daquilo que deve ser tratado por uma gramática do português, cabendo-lhes desenvolver esse esquema do modo mais claro e coerente possível” (VIEIRA, 2018, p. 189).

Após a implementação da norma, muitas gramáticas precisaram ser editadas e reeditadas para atender aos critérios propostos. Surgem, também, novas gramáticas que marcam a segunda metade do século XX e são, até hoje, fontes principais de consulta dos estudiosos das Letras e, ainda que implicitamente, nas salas de aula. Menciona-se como destaques deste período os compêndios de Bechara [1999]/(2015)² – *Moderna Gramática Portuguesa* – e de Cunha e Cintra [1985]/(2013) – *Gramática do*

² A obra de *Moderna Gramática Portuguesa*, de Bechara, apesar de ser citada como 1999, trata-se de uma atualização da obra “*Moderna Gramática Portuguesa: cursos de 1º e 2º graus, com base na Nomenclatura Gramatical Brasileira e no último acordo ortográfico*”, com data inicial de 1961.

Português Contemporâneo. Tais obras foram construídas durante um período de avanço científico na área das Letras, chamada de “virada linguística” (SILVA, 2016): os cursos de pós-graduação na área de Letras e Linguística começaram a se expandir e, com isso, pesquisas linguísticas, das mais diferentes correntes teóricas, emergem, tomando o contexto brasileiro como pano de fundo para análises.

Porém, conforme reitera Azeredo (2018, p. 34), “a atividade de pesquisa deu novas guinadas e se diversificou de forma estonteante, nem sempre, porém, de forma benéfica, devido a uma certa pressa em abandonar alguma ideia mal assimilada em proveito da última novidade”. Tal reflexão acerca da urgência de se renovar o estudo gramatical, advinda do momento de avanço científico, leva a repensar a noção de paradigma. Na perspectiva kuhniana, um paradigma está exposto a rupturas epistemológicas, mas o rompimento com algo tão latente na tradição não se dá em um curto período de tempo. Antes de mais nada, é preciso dizer que um paradigma só pode “ser considerado inválido quando existe alternativa disponível para substituí-lo” (KUHN *apud* VIEIRA, 2018, p. 231). Não é o caso da tradição gramatical.

Existem incursões interessantes, a partir da análise dos fatos da língua, em diferentes gramáticas, como a de Perini (2005), Neves (2011), Bagno (2012), Castilho (2014), Azeredo (2018) etc., mas esses instrumentos gramaticais ainda não atendem suficientemente às demandas escolares de ensino da língua corrente e, por isso, ficam circunscritos ao entendimento de professores e estudiosos da língua.

Por outro lado, a consolidação da linguística como ciência contribui, em muitos aspectos, para um ensino gramatical voltado à formação integral do indivíduo em termos de uso e reflexão da língua. De acordo com Neves (2012, p. 46), “hoje estamos preparados, no campo dos estudos da linguagem, para nos movermos nesses terrenos, porque uma ciência nos embala para com rigor nos envolvermos em todas as manifestações aparentemente conflituosas que se apresentam”.

Seguindo a esteira de Azeredo (2018), Borges Neto (2013, p. 6) aponta que:

abandonar muito rapidamente boas ideias é um erro tão grande quanto aferrar-se a elas por muito tempo. A gramática tradicional é, certamente, preta de boas ideias, de boas soluções para os problemas linguísticos; por outro lado, nem tudo que está lá, nem tudo que o olhar greco-latino viu nas línguas, pode ser assumido sem uma forte perspectiva crítica. De algum modo, a linguística contemporânea deve se libertar da teoria tradicional, sob pena de ficar reproduzindo – inconscientemente e acriticamente – o olhar teórico da antiguidade clássica.

Conclui-se, em torno disso, que a contribuição da ciência linguística, inaugurada nas últimas décadas do século XX e que adentra o século XXI, é fornecer subsídios para análise dos fatos gramaticais sob uma ótica crítica, inserindo o texto no objeto das reflexões e considerando aspectos para além das definições terminológicas da NGB.

É inegável que o PTG ainda está presente no cerne das aulas de português, mas ainda não há gramáticas com abordagem linguística de cunho efetivamente pedagógico para substituí-lo. O que vemos são frestas sinalizadoras da necessidade de ‘atualizar’ os fenômenos gramaticais para as necessidades reais de usuários da língua que vivem em um mundo diferente, em muitos aspectos, da tradição greco-romana, berço do PTG.

3 À guisa dos problemas: um olhar para o ensino das classes de palavras

Diante do panorama evidenciado na seção anterior, pode-se dizer que a influência do PTG no ensino de Língua Portuguesa é inevitável. Se os pressupostos para uma ruptura ainda caminham a passos lentos no contexto da pesquisa linguística brasileira, como supor que a sala de aula, lugar quase sempre afastado do universo científico, poderá sinalizar avanços significativos?

Pelo quadro apresentado por Vieira (2018) com os traços constitutivos do PTG, pode-se perceber que as características estão, em sua maioria, presentes nos manuais

didáticos das aulas de português, tomados, conforme reitera o autor, como verdadeiros dogmas que não carecem de explicações. Conseqüentemente, têm-se um ensino de língua (ou seria um ensino de gramática?) afastado da “reflexão sobre a língua pautada na sua utilização em contextos efetivos, nos seus usos concretos, abraçando a língua como sistema abstrato, autônomo e homogêneo” (VIEIRA, 2018, p. 236).

Apesar do reconhecimento de que as mudanças são lentas e graduais, os resultados de pesquisas refletem, diretamente, na construção de documentos norteadores da educação, como os PCN, na virada do século, e a BNCC, em um contexto mais atual. As orientações curriculares servem como “pontes” entre a sala de aula e as novas concepções de língua, linguagem e, conseqüentemente, gramática.

Os problemas denunciados por Geraldi [1984]/(2011) são reforçados por Franchi (1987), Neves [1990]/(2001), Perini (2000), Antunes (2003) e outros linguistas que se propuseram a investigar os problemas do ensino da língua portuguesa. As sinalizações dos autores continuam atuais e descrevem exatamente o trabalho com a gramática das escolas brasileiras:

Atividades de linguagem reduzidas ao preenchimento de espaços em branco, a reprodução mecânica de ‘modelos’, a interpretação de passagens do texto pela escolha de alternativas triviais, informações gramaticais fisgadas aqui e ali, tudo está bem ‘sincronizado’ para a satisfação dos editores e dos professores que já não precisam pensar, nem ensinar a pensar (FRANCHI, 1987, p. 6).

É desolador pensar que, mais de 30 anos depois das palavras de Franchi (1987) e de tantas tentativas de lutar contra o exclusivo ensino prescritivo da língua, esse quadro de problemas ainda persista. Ao observar, no entanto, o peso da tradição gramatical nas práticas de ensino de uma língua, é possível verificar que se trata de uma questão histórica, como apontou Neves (2012, p. 193):

Tradicional e historicamente, a gramática que a escola tem oferecido a seus alunos não é a da 'língua competência', também não é a da 'língua discurso', é simplesmente a sistematização gramatical fria e inerte do sistema daquela língua particular, no nosso caso, o português.

Em acréscimo, a autora menciona que, em Língua Portuguesa, oferece-se aos alunos os parâmetros tradicionais de sistematização em um esquema de classes e subclasses, muitas vezes sem organização lógica, conforme mostrou Perini (2000). Por esse viés, exemplifica-se o quadro de problemas do ensino das classes de palavras, em que a influência do PTG fica ainda mais explícita.

2.1 Ensino das classes de palavras: a questão dos 'nomes'

Dentre as divergências do PTG, dos gregos ao contexto brasileiro, as classes de palavras destacam-se como um ponto de difícil consenso. Até a NGB, muitas oscilações nas divisões de classes eram vistas nas gramáticas tradicionais, gerando confusões terminológicas e problemas nas definições apresentadas.

De acordo com Azeredo (2021), costuma-se identificar as classes de palavras em razão de seus significados, por influência da tradição escolar (influenciada, conseqüentemente, pelo PTG). Predomina-se o critério semântico na identificação e classificação dos termos da língua, mas é preciso considerar que "uma característica importante de uma classe de palavra está nas combinações que ela aceita ou que rejeita" (p. 307).

Assim, a perspectiva de verificar apenas o critério semântico pode interferir diretamente nas observações linguísticas feitas na língua em uso, nas situações reais de comunicação. Perini (2000) menciona a importância de considerar critérios formais da divisão das classes de palavras, para além da abordagem semântica. Em acréscimo, Pinilla (2013) apresenta a necessidade de destacar não só semelhanças no

comportamento gramatical, como também a função desempenhada nos enunciados reais, abordagem que dialoga com a de Neves (2017).

Na verdade, o precursor dos estudos linguísticos brasileiros, Mattoso Câmara Jr., em sua obra *Estrutura da Língua Portuguesa* (1992), foi o primeiro a se atentar para a questão das definições das classes de palavras, propondo uma divisão alicerçada na aliança de dois critérios: o morfossemântico e o sintático. Tal proposta, inovadora para seu tempo, emerge como forma de conferir uma perspectiva mais lógica à disciplina gramatical no que concerne ao ensino das classes de palavras, com definições “compreensíveis e que sejam respeitadas em todo o trabalho” (PERINI, 2000, p. 56).

As constatações de Neves (2017), a qual na esteira do pensamento de Câmara Jr. (1992) analisou a perspectiva das classes de palavras em manuais didáticos, evidenciam a gravidade da confusão de critérios, dado que “o tratamento das classes de palavras se oferece completamente desligado de seu funcionamento sintagmático, e as possíveis indicações de função se restringem ao universo da oração” (p. 237).

Em nosso estudo, chamamos atenção para a questão dos ‘nomes’, cuja divisão em substantivo e adjetivo é motivo de divergência entre linguistas e gramáticos. Com efeito, a análise de Vieira (2018) mostrou que a nomenclatura e as conceituações das classes de palavras oscilavam desde os gregos até os instrumentos gramaticais brasileiros, mas, por não haver um afastamento marcante do PTG, pode-se perceber uma naturalização de categorias. Esse fenômeno é tomado por Borges Neto (2013) como uso protocolar das categorias gramaticais greco-latinas: ainda que as classes fossem rearranjadas e redefinidas, os objetos teóricos permaneciam os mesmos.

O que temos, hoje, pós-NGB, como *substantivo* foi tomado, ao longo do tempo, pela maioria dos instrumentos gramaticais como a classe dos “nomes”, enquanto o *adjetivo*, denominado em alguns casos como “particípio” (cf. Dionísio, Donato/Prisciano, Frei Caneca e outros), “nome adjetivo” (cf. Barbosa) ou

“qualificativo” (cf. Ribeiro)³, tardou a receber seu lugar específico na divisão de classes.

Com a evolução do desenvolvimento gramatical, no século XX, a NGB instaurou a divisão entre *substantivo* e *adjetivo* e as gramáticas estabeleceram separações conceituais nem sempre bem definidas, principalmente quando tomadas pelo critério semântico.

A proximidade entre essas classes é abordada por Basílio (1987, p. 62/63):

O adjetivo tem função de caracterizar, especificar ou qualificar seres; o substantivo tem uma função de designação. Ora, o tipo mais eficiente de designação é a designação por caracterização. E qual seria o método mais eficiente para efetuar a designação por caracterização? Tomar uma palavra caracterizadora (adjetivo) e usá-la como designadora (substantivo). Vejam os exemplos abaixo:

- (1) a. Quando ficamos velhos, gostamos de relembrar o passado.
- b. Os velhos gostam de relembrar o passado.

Essa problemática não se avulta no contexto escolar, porque os manuais didáticos trazem sempre exemplos que fogem das confusões terminológicas; todavia, se a escola se propuser a analisar as situações de comunicação, a realidade linguística colocará em voga os limites adjacentes entre duas classes que poderiam ser chamadas, simplesmente, de nomes.

Não se trata de reduzir possibilidades de análise, mas de desenvolver um princípio de economia, evitando que o aluno da escola básica se prenda a listas classificatórias e tarefas exaustivas de identificação da classe à qual pertencem os termos “destacados”. Nesse viés, a proposta de Câmara Jr. (1992) é que as palavras sejam tomadas em quatro classes: nome, verbo, pronome e conectivos. A partir dessas classes gerais, teríamos “subclasses” para dar conta das especificidades linguísticas.

³ Todas essas referências podem ser encontradas em Vieira (2018).

Assim, os nomes seriam “uma referência a seres ou a classes de seres que permite distingui-los no conjunto de nossas experiências biossociais”, cabendo aos pronomes efetuar uma “referência que os interlocutores só identificam quando compartilham o contexto e/ou a situação comunicativa” (AZEREDO, 2021, p. 310).

Não se objetiva, neste estudo, fazer a explanação teórica da proposta de Câmara Jr. (1992)⁴, ainda que se reconheça sua relevância para uma reorganização lógica das definições de classes de palavras. A intenção é chamar atenção para a linha tênue entre algumas definições que podem gerar amplas confusões na abordagem pedagógica, conforme sinaliza Neves (2012, p. 206): “quanto à classificação de palavras, há de assumir-se o fato de que, em determinados usos, fica difícil afirmar se determinado elemento é de tal ou tal classe ou subclasse”.

O objetivo do ensino básico não deveria ser a metalinguagem pura e simples, mas uma abordagem mais produtiva da língua, por meio do conhecimento de como a classe atua na organização e na produção de textos (PINILLA, 2013). Como aponta Azeredo (2021), deve-se levar em consideração as limitações do modelo tradicional herdado na análise das línguas clássicas e, com vistas a uma “meta didática”, entender que o objetivo é apresentar o modelo sem necessariamente pressupor envolvimento crítico, evitando “certas *definições viciosas* que, exclusivamente baseadas no significado, têm pouca abrangência, tendem a ser subjetivas e acabam se revelando imprestáveis como pistas para reconhecimento da classe ou categoria em questão” (p. 322, grifos nossos).

⁴ Nosso objetivo não foi esgotar a proposta de Câmara Jr. (1992), mas consideramos válida a leitura da obra na íntegra ou, ao menos, o resumo dos aspectos gerais das classes de palavras feito por Azeredo (2021).

Sob essa égide, a próxima seção parte das constatações da pesquisa de Neves (2017) para analisar um exemplar didático voltado ao 6º ano do Ensino Fundamental II, no que concerne ao ensino das classes dos nomes: substantivo e adjetivo.

3 O que revelam os manuais didáticos?

Os manuais didáticos são fontes de análises críticas (nem sempre positivas) sobre o ensino da Língua Portuguesa, porque revelam as bases teóricas subjacentes à abordagem dos fatos linguísticos. Ainda que os professores tenham uma postura reflexiva frente a esses materiais e saibam ‘solucionar’ os problemas com adequações pertinentes, o fato de termos livros que destoam das propostas de documentos norteadores e, conseqüentemente, dos resultados de pesquisas linguísticas em circulação no meio escolar reflete uma grande lacuna nos intentos de melhora dos índices de desenvolvimento da competência linguística dos alunos brasileiros.

Assim, para esta análise, selecionou-se o manual didático *Português: conexão e uso* (DELMANTO; CARVALHO, 2018)⁵, do PNLD 2018 para o Ensino Fundamental II, já em consonância com os pressupostos da BNCC. Não é nossa intenção descaracterizar o trabalho dos autores, muito menos penalizá-los por problemas que são frequentes em manuais de forma geral, apenas toma-se esse material como exemplo das influências da tradição na abordagem das classes de palavras. Com vistas a organizar as reflexões, as constatações de Neves (2017) sobre a temática foram reunidas em quatro categorias de análise: (1) *Crítérios de definição*; (2) *Acréscimos de definições*; (3) *Fluidez Categorical*; (4) *Tipos de atividades*, as quais serão melhor explicadas ao longo da análise.

⁵ As referências de autoria serão suprimidas na análise para tornar a leitura mais fluida. Serão, no entanto, apresentadas as páginas para fins de pesquisa.

Por tencionar o desenvolvimento de uma análise objetiva, fez-se um recorte temático da seção *Reflexão sobre a língua*, das Unidades III (substantivo) e IV (adjetivo) do manual. Em cada uma das unidades, a seção se divide em duas partes: funções e flexões / contexto e sentidos. A seguir, elucidam-se as principais observações.

3.1 Análise do livro didático

A primeira categoria de análise – *Crêterios de definição* – foi pensada a partir da dificuldade de se propor aos alunos “conceituações legitimamente aceitáveis” (NEVES, 2017, p. 128), muito em razão da confusão de crêterios denunciada por Azeredo (2021), cujo pensamento flui na direção de se estabelecer definições pautadas em propriedades sintáticas e morfológicas dos termos. Em acréscimo, conforme Câmara Jr. (1992), as especificidades semânticas do termo ficariam imbricadas ao crêterio morfológico, constituindo a perspectiva “morfossemântica”. Buscou-se, portanto, identificar quais desses crêterios são utilizados nas definições do livro didático e se tais definições são plenamente satisfatórias.

Quanto ao substantivo, pode-se evidenciar uma predominância de aspectos nocionais em suas definições, com menções vagas ou confusas às outras propriedades. Antes de mais nada, cabe enfatizar que o livro parte da sistematização para a construção do conceito, na contramão do que postula Franchi (1987). Assim, de modo mais geral, define ‘substantivo’ da seguinte forma: aquilo que dá “nome ao que existe no mundo”, “um dos responsáveis pela organização e pelos sentidos de um texto” (p. 89), definição de cunho nocional, ou seja, pautado no crêterio semântico e acrescida de observações rasas sobre a função textual desses termos.

As definições são ampliadas ao longo das atividades, cujos enunciados abordam, de maneira confusa, outros crêterios:

- a) quanto às propriedades sintáticas: na Atividade 2 da primeira seção da Unidade III (p. 90), temos a menção às funções sintáticas desempenhadas pelo substantivo e, mesmo sem menção às nomenclaturas, solicita-se a identificação de termos que possam “concordar” com os verbos previamente selecionados (substantivos em função de sujeito) ou termos que “complementam” o sentido dos verbos (substantivos em função de complemento). Tudo isso se dá no nível oracional, sem análises profundas do objeto texto;
- b) quanto às propriedades semânticas: além da definição geral já apresentada, logo após a Atividade 2 supracitada, cujo objetivo era verificar aspectos sintáticos dos substantivos, é exibido um quadro explicativo, como resumo da atividade, com definições voltadas à noção semântica: “A função dos substantivos é designar, nomear, [...] *dar nome a seres* reais ou imaginários, coisas, sentimentos, ações, lugares, qualidades” (p. 90, grifos nossos). Não seria, portanto, uma abordagem contraditória entre atividade e resumo explicativo?
- c) quanto às propriedades morfológicas: a maioria das atividades subsequentes, quando não tentam enriquecer as definições semânticas (como veremos na categoria 2), pautam-se no nível morfológico para trabalhar aspectos como a formação de plural, acréscimos de afixos para estabelecer o grau e outros. No entanto, todas essas atividades objetivam apenas o reconhecimento das subclassificações (ver análise da categoria 4) e não uma abordagem morfossemântica da formação das palavras na língua.

A abordagem do adjetivo não se mostra muito destoante dessa análise, dado que também parte da sistematização gramatical para ampliar o conceito e a definição

mais geral tem base nocional: “Adjetivos estão presentes *em nossa fala* com muita frequência, pois ajudam a *caracterizar substantivos* em nosso dia a dia, *atribuindo propriedades e qualidades* aos seres e às coisas que eles designam” (p. 125, grifos nossos).

Sobre essa definição, destacam-se as seguintes análises (e questionamentos): (i) o adjetivo está presente (de que forma?) apenas na fala? E na escrita?; (ii) ao dizer que o adjetivo ‘caracteriza’ um substantivo não era relevante mencionar aspectos sintáticos? Além disso, o verbo ‘caracterizar’, conforme postula Neves (2017), é uma escolha mais abrangente e, por isso, impalpável para alunos do Ensino Fundamental; (iii) os termos ‘propriedades’ e ‘qualidades’ reduzem as possibilidades de uso dos adjetivos: serviriam apenas para essas atribuições?; (iv) apresenta-se a subclassificação ‘adjetivo pátrio’, mas não há menção aos papéis sintáticos específicos do adjetivo, este sendo tomado apenas como um “acompanhante” dos substantivos (ou dos ‘nomes’), como se seu uso fosse sempre facultativo...

Em resumo, percebe-se que a elucidação de Franchi (1987) se aplica aos substantivos e adjetivos: “não há meios de estabelecer correlações uma a uma, ao nível da análise puramente superficial das orações, entre categorias gramaticais e categorias semânticas, entre funções ou relações gramaticais e funções ou relações semânticas” (p. 17). Isso significa que, enquanto as análises partirem do nível oracional, desconsiderando as situações comunicativas reais, manifestadas em textos, essas definições serão sempre vagas e pautadas em ‘preferências’ por determinados critérios.

Na segunda categoria adotada – *Acréscimos de definições* –, buscou-se analisar o movimento do livro didático para “enriquecer” as definições iniciais, trazendo, nas palavras de Neves (2017, p. 136), “remendos” para a conceituação vaga:

Em grande parte dos casos, se oferece uma definição inicial que, logo a seguir, sentida como insuficiente (como de fato o é), vem acrescida

de indicações diversas (morfológicas ou sintáticas), que, entretanto, funcionam como ‘remendos’ que não contribuem e até impedem – uma conceituação precisa.

Sobre esse aspecto, no tratamento dos substantivos, o livro oferece uma definição inicial já analisada na categoria 1 como vaga e incipiente, da qual destacamos aqui outros aspectos: “A construção de um texto *depende* dos substantivos, pois são eles que dão nomes ao que existe no mundo. Substantivos têm um *papel importante*, já que são um dos responsáveis pela *organização e pelos sentidos do texto*” (p. 89, grifos nossos). Essa definição, de imediato, apresenta lacunas: o texto ‘depende’ do substantivo por que ele dá nome aos seres? Não seria por que ele faz parte de sua cadeia referencial? Ou por que em uma descrição eles ajudam a construir ‘imagens’ dos locais, personagens, ambientes? Ou em uma argumentação orientam a voz argumentativa do texto? Quantas funções de relevância ao texto têm os substantivos para serem apenas definidos como responsáveis por nominar ‘o que existe’. Ao perceber essas lacunas, a definição acrescenta a ‘importância’ desses termos para a organização e o sentido, mais uma vez uma apresentação vaga do que seriam e para que servem os substantivos.

Mais ‘remendos’ são feitos ao longo das atividades, em trechos de enunciados ou quadros ‘explicativos’. Esses acréscimos mais confundem que ajudam a construção de um conceito. Veja o exemplo: “A função dos substantivos é designar, nomear, ou seja, dar nome a seres reais ou imaginários, coisas, sentimentos, ações, lugares, qualidades. Ao lado de outras palavras, eles *ajudam a construir e organizar os sentidos de um texto, mantendo sua coesão e coerência*” (p. 91, grifos nossos). A uma definição semântica é acrescentada uma propriedade textual dos substantivos: contribuir para a coesão e coerência. Mas se os alunos sequer sabem o que é a coesão e coerência, qual a necessidade dessa observação? Ao contrário do que se poderia imaginar, nem as atividades subsequentes apresentam essa ‘função’ textual do substantivo. Em

momento nenhum vemos práticas de análise linguística que observam os efeitos de sentido do substantivo para a organização lógica das ideias, ou seja, para a coesão e a coerência.

Em outro quadro que evidencia a problemática dessa categoria, vemos: “Substantivos colocados lado a lado, em uma enumeração de elementos relacionados entre si, *contribuem para enfatizar uma informação*” (p. 103, grifos nossos). Temos aqui uma definição semântica? Estilística? Sintática (posição dos termos)? Apenas para enfatizar é que se usa enumeração de substantivos? E em casos de listas de coisas a serem compradas, por exemplo, essa definição ainda seria válida?

No que concerne ao adjetivo, também há uma preocupação em ‘enriquecer’ conceitos, como, por exemplo, o acréscimo da subclassificação ‘adjetivo pátrio’: “o adjetivo que se refere a um continente, país, região, estado ou cidade recebe o nome de adjetivo pátrio” (p. 127). Ademais, são acrescentadas muitas outras definições ‘extras’ em enunciados de atividades, ao longo da abordagem extensa do grau dos adjetivos, determinando a essa classe de palavras a função de ‘comparar dois elementos’, ‘destacar qualidade de algo ou alguém’, ‘expressar intensidade relativa na avaliação de alguma coisa ou alguém em relação a outra’, ‘expressar uma sensação de forma extrema’, ‘descrever características’, ‘expressar avaliação pessoal’.

Outras tentativas de enriquecer as definições são vistas na Atividade 7 (p.128), em que são feitas menções à formação de grau com acréscimo de afixos, mas não se vê comentários sobre as propriedades morfossemânticas evidenciadas no termo analisado; e na menção à formação do superlativo irregular. Nota-se que as questões estilísticas sobre o uso dos adjetivos em grau superlativo não são sequer mencionadas e, nessa égide, não são feitas ligações dessas construções aos efeitos de sentido gerados ao texto.

Em suma, se o livro opta por abordar as atividades pautando-se, inicialmente, na sistematização gramatical, a definição elaborada precisa ser clara o suficiente para

que o aluno entenda o que irá estudar a partir de então. Destacamos apenas alguns dos problemas mais graves evidenciados, acreditando que uma análise mais extensa dos enunciados poderia mostrar ainda mais inconsistências nessa categoria.

Na abordagem da categoria 3, *Fluidez Categorical*, colocamos em evidência o grande problema que permeia as classes dos substantivos e dos adjetivos: o compartilhamento de propriedades semânticas, sintáticas e morfológicas. Sobre isso, destacam-se algumas conclusões de Neves (2017, p. 137, grifos nossos):

É necessário reafirmar, nesta análise, que, com toda certeza, não é pertinente, nos dias de hoje de tal amadurecimento da ciência linguística, manter o encaixotamento de classificações categoriais de lições que se repetem com total desaviso em relação às reais ocorrências. Pelo contrário, já é hora de analisar e classificar as peças da língua com *sensibilidade para seu real estatuto nas diferentes instâncias de uso da linguagem, em que são comuns até migrações categoriais*.

Com efeito, as propriedades elencadas aos substantivos e aos adjetivos são muito próximas e é preciso analisar com “sensibilidade” os usos reais. Problematizando esses aspectos, pode-se perceber que, na própria definição de substantivo, coloca-se: “dar nomes a [...] qualidades” (p. 90). Ora, se o substantivo também designa nome de qualidades, qual a função específica relegada ao adjetivo? Não fica claro ao aluno (será que fica ao professor?).

Na Atividade 4 (p. 91), temos a solicitação para identificar vocábulos que expressam as “habilidades” do animal em destaque no verbete (os substantivos nadadores e escaladores), mas, ao longo de todo o texto, o animal é caracterizado por adjetivos. Percebe-se, portanto, uma fluidez categorial, dado que o aluno poderá ter dificuldades para distinguir uma classe da outra, principalmente, por se tratar de um verbete, em que há predominância de adjetivos na caracterização dos vocábulos.

Manifestam-se, também, problemas de fluidez categorial nas atividades de observação dos graus do substantivo (aumentativo e diminutivo): na Atividade 6 (p. 92), solicita-se a busca dos substantivos que expressam dimensão e variação de tamanho, mas essa também não seria uma propriedade de adjetivos: caracterizar o tamanho e a dimensão das coisas, dos “seres”?

A fluidez também fica evidente no box *Uma questão investigativa*, em que os alunos são orientados a fazer uma pesquisa sobre os usos do diminutivo no seu dia a dia e a obra aponta: “Não importa se forem substantivos, adjetivos, artigos. Valem todos desde que estejam no diminutivo, formados pelo sufixo -inho ou -zinho” (p. 105). Como o aluno poderá saber a diferença entre essas classificações se suas propriedades morfológicas e funções sintáticas/semânticas são tão limítrofes? Há mesmo a necessidade de enquadrar os termos com características tão próximas em classes diferentes? Não seriam todas essas palavras ‘nomes’ para ‘seres’?

No que tange à seção sobre adjetivos, a problemática da fluidez fica ainda mais evidente. Toma-se como exemplo a Atividade 2 (p. 126), em que as solicitações para identificar “quais adjetivos acompanham os substantivos” ou “outros adjetivos que acompanham *nomes* de pratos da culinária” revelam a grande dificuldade de se estabelecer limites rígidos entre essas duas classes. Até que ponto ‘gaúcho’, ‘baiano’, ‘capixaba’, etc., são adjetivos? Em uma frase do tipo: ‘O *baiano* encontrou seu amigo caminhoneiro’, a qual classe pertence ‘baiano’? Se a análise da língua se desse fora dos limites ‘textuais’ pré-definidos pelos manuais didáticos, certamente os alunos poderiam questionar essas flutuações de definições. O próprio termo ‘nome’ não fica bem delimitado. Só substantivos seriam nomes? Adjetivos seriam o quê, então? Meros acompanhamentos para os ‘nomes’?

Mas a atividade mais ‘problemática’ nesse aspecto é a 3 (p. 126/127), em que se solicita análise dos ‘adjetivos pátrios’ que aparecem em uma tabela, da seção de esportes de um jornal, com o nome dos campeonatos a serem disputados e seus

respectivos horários: afinal, em “Campeonato *Mineiro*”, o termo em destaque é um acompanhamento para o ‘nome’ campeonato ou a própria designação para um tipo específico de campeonato, o que a gramática chamaria de ‘substantivo próprio’? Inclusive, a marcação de letra maiúscula deixa isso ainda mais confuso...

Como muito bem aponta Franchi (1987), os problemas descritivos da análise escolar são muitos: “por um lado, misturam-se critérios demais, sem se dar conta disso; por outro, simplifica-se demais a análise, deixando de lado aspectos fundamentais para o entendimento dos processos de construção das expressões e do discurso” (p. 26).

Em última instância, a categoria 4 – *Tipos de Atividades* – buscou evidenciar os problemas de ordens mais gerais na elaboração das atividades da seção, visto que é a partir delas que os “conceitos” deveriam ser construídos. Ressalta-se que aqui serão apenas elucidadas as abordagens mais incipientes, havendo outros problemas que a extensão do texto não nos permite incluir.

Na mesma perspectiva já apontada por Neves (2017), as atividades são voltadas à identificação, rotulação, reconhecimento e subclassificação dos substantivos e dos adjetivos. De modo geral, chama atenção as atividades estarem sempre ligadas a gêneros diferentes do que é abordado na Unidade como um todo. A Unidade 3, por exemplo, trabalha as Histórias em Quadrinhos, mas em nenhum momento da seção *Reflexão sobre a língua* podemos perceber qualquer menção à contribuição dos substantivos a esse gênero.

Da mesma forma, na seção dos adjetivos, ampliam-se as definições baseando-se em textos que não se relacionam com a proposta da Unidade IV: trabalhar com o gênero Notícia. Caso esse gênero tivesse sido aproveitado com mais ênfase, muitas análises, inclusive sem menções à metalinguagem, poderiam ser desenvolvidas, como os efeitos de sentido nas manchetes, as escolhas lexicais de nomes com função caracterizadora, a expressividade gerada pelo uso de um superlativo, etc. No entanto,

vê-se uma repetição do uso de verbetes, matérias jornalísticas e outros, e as atividades partem da mesma lógica: apresentar primeiro algumas questões de compreensão do texto para, ao final, questionar sobre aspectos dos substantivos/adjetivos, comumente destacando-se trechos isolados dos textos para essas análises. O uso de 'textos como pretexto' nessas atividades pode ser visto como uma tentativa de mascarar o 'tradicionalismo gramatical'.

Outros exemplos que destoam do ideal são: a Atividade 3 (p. 90), que aborda a formação de plural dos substantivos e pede que o aluno 'presuma' se a regra de acréscimo do -s vale para todos os substantivos da língua, e a Atividade 6 (p. 92), que também considera a formação de aumentativo e diminutivo dos substantivos por acréscimos de sufixo, mas não aborda a significação trazida pelo afixo ao termo e nem os aspectos estilísticos, chamados de "recursos de expressão" no enunciado.

Não são dadas listas e nem aparecem explicitamente nas questões as de subclassificações, como 'substantivos epicenos' ou 'sobrecomens', mas nas orelhas, onde constam orientações didáticas ao professor, o livro propõe que 'se comente' sobre essas definições. O professor não achará muito mais prático pedir classificações a esses termos que refletir sobre seus usos? Será que a formação docente é bem fundamentada para entender essa orientação com criticidade? É algo que não podemos prever...

A análise sob a ótica das categorias selecionadas foi resumida acima, mas cabe, ainda, destacar algumas evidências sobre aspectos gerais das seções:

- (1) Ambas são seções alheias a outros assuntos tratados nas Unidades, como, por exemplo, o gênero em estudo;
- (2) A divisão das seções em função e flexão/contexto e sentido é só para fins de sistematização, mas na prática esses aspectos se misturam, como é de se esperar em razão da dificuldade de se estabelecer uma análise estanque sob este ou aquele critério;

- (3) Os textos usados nas atividades são, em grande parte, desvinculados da 'língua em uso' e selecionados artificialmente para a abordagem dos conceitos pretendidos;
- (4) Percebe-se uma grande dificuldade de organização lógica dos conteúdos, sem uma progressão ou associação de conceitos;
- (5) A ideia de unir substantivos e adjetivos em uma classe chamada 'nomes', de fato, poderia reduzir drasticamente a problemática conceitual no ensino básico.

Para finalizar, considerando as palavras de Azeredo (2021), foram encontradas muitas "definições viciosas" que, com vistas a uma "meta didática", precisam ser revisadas. Caminhamos, portanto, na mesma direção de Neves (2017): defendendo que é partindo dos usos que a análise da língua poderá dar conta do funcionamento de seu sistema.

4 Considerações finais

A centralidade deste estudo foram as influências do PTG na abordagem escolar dos fatos linguísticos. Para isso, o livro didático foi tomado como objeto de pesquisa e, como conclusões, pode-se apontar que traços constitutivos do PTG estão imbricados na abordagem das classes de palavras do manual escolhido, tais como: "a gramática constrói um modelo artificial e ideal de língua"; "a gramática de uma língua é a gramática das frases (períodos) da língua, tomadas como unidade máxima de análise"; "a exposição do conteúdo da gramática é sistemática: categoria, definição, subdivisão e exemplo"; "as categorias gramaticais são fixas, estanques e avessas a controvérsias" (VIEIRA, 2018, p. 235).

Além disso, as constatações a partir dos critérios de Neves (2017) permitem dizer que unir substantivo e adjetivo em uma classe geral dos 'nomes', assim como

propôs Câmara Jr. (1992), é o melhor caminho para se reduzir problemas de fluidez categorial evidenciados nos manuais didáticos e que confundem a abordagem escolar.

É preciso abordar a língua em uso, nos contextos reais de comunicação para que a análise gramatical esteja a serviço do texto, da produção de sentidos e da competência comunicativa. Para isso, é necessário investir em formação docente, dado que as habilidades da BNCC⁶ já fazem a previsão de um trabalho unificado com as classes dos substantivos e adjetivos, mas essas sinalizações não alcançam o lugar fundamental: a sala de aula. Além disso, é preciso que os livros didáticos passem por uma revisão mais crítica na seleção do PNLD, com vistas a evitar que materiais com abordagens incipientes de aspectos tão importantes sejam ainda encontrados em circulação.

Há muito a se fazer, mas é preciso seguir no intento de promover rupturas na abordagem tradicional, forma única de instituir um paradigma mais apropriado aos usos contemporâneos da língua e em consonância com as pesquisas linguísticas. Espera-se, de fato, que ao final desta leitura novas possibilidades de abordagem das classes de palavras tenham sido elucidadas e a importância da adoção de uma perspectiva crítica frente a conceitos naturalizados ao longo tempo seja percebida.

Referências bibliográficas

ANTUNES, I. **Aula de Português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola, 2003.

ANTUNES, I. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola, 2007.

AZEREDO, J. C. de. Classe de Palavras: um percurso crítico com vista a uma meta didática. **Confluência**, Rio de Janeiro: Linceu Literário Português, v. especial 30 anos, p. 296-323, jun./2021. DOI: <https://doi.org/10.18364/rc.2021nEsp.500>

⁶ Veem-se menções claras à associação de substantivos e adjetivos na habilidade EF06LP04: “Analisar a função e as flexões de *substantivos e adjetivos* [...]” (BRASIL, 2018, p. 171, grifos nossos).

AZEREDO, J. C. de. **Gramática Houaiss da Língua Portuguesa**. 4.ed. São Paulo: Publifolha, 2018.

BAGNO, M. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola, 2012.

BAGNO, M. **Preconceito Linguístico: o que é, como se faz**. 48 ed. São Paulo: Loyola, 2007.

BASÍLIO, M. **Teoria Lexical**. São Paulo: Ática, 1987.

BECHARA, E. **Moderna Gramática Portuguesa**. 38.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.

BORGES NETO, J. **A naturalização da gramática tradicional e seu uso protocolar**. Texto de conferência proferida no VIII Congresso da ABRALIN, Natal, RN, 02 fev. 2013. Disponível em: https://docs.ufpr.br/~borges/publicacoes/para_download/naturalizacao.pdf. Acesso em: 25 jun. 2021.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: a educação é a base. MEC: 2018.

CÂMARA JR., J. M. **Estrutura da Língua Portuguesa**. 21.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

CASTILHO, A. T. de. **Nova gramática do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2014.

CUNHA, C.; CINTRA, L. **Nova gramática do português contemporâneo**. 6.ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2013.

DELMANTO, D.; CARVALHO, L. B. **Português: conexão e uso, 6º ano: ensino fundamental, anos finais**. São Paulo: Saraiva, 2018.

FRANCHI, C. Criatividade e Gramática. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, n. 9, p. 5-45, 1987.

GERALDI, J. W. Unidades básicas do ensino de português. *In*: GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. Versão ePUB. São Paulo: Ática, 2011.

GERALDI, J. W. **Linguagem e ensino**: exercícios de militância e divulgação. São Paulo: Mercado das Letras, 1996.

NEVES, M. H. de M. **A gramática passa a limpo**: conceitos, análises e parâmetros. São Paulo: Parábola, 2012.

NEVES, M. H. de M.. **A gramática**: história, teoria e análise, ensino. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

NEVES, M. H. de M. Categorias gramaticais em materiais didáticos. *In*: CASSEB-GALVÃO, V.; NEVES, M. H. de M. (org.). **O todo da língua**: teoria e prática do ensino de português. São Paulo: Parábola, 2017, p. 123-140.

NEVES, M. H. de M. **Gramática de usos de português**. 2.ed. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

NEVES, M. H. de M. **Gramática na escola**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

PERINI, M. **A Gramática Descritiva do Português**. 4.ed. São Paulo: Ática, 2005.

PERINI, M. **Sofrendo a gramática**: ensaios sobre a linguagem. 3 ed. São Paulo: Ática, 2000.

PINILLA, M. da A. de. Classes de palavras. *In*: VIEIRA, S. R.; BRANDÃO, S. F. (org.). **Ensino de gramática**: descrição e uso. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2013. p. 169-184.

SILVA, J. R.. Tradição gramatical vs. virada linguística no arcabouço descritivo de uma gramática escolar contemporânea. *In*: **Anais do II Congresso Internacional de Linguística e Filologia e do XX Congresso Nacional de Linguística e Filologia**, Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2016. p. 491-515. Disponível em: http://www.filologia.org.br/xx_cnlf/cnlf/cnlf_03/034.pdf. Acesso em: 25 jun. 2021.

VIEIRA, F. E. **A gramática tradicional**: história crítica. São Paulo: Parábola, 2018.

Artigo recebido em: 30.06.2021

Artigo aprovado em: 07.01.2022



Concepção de gramática e de ensino de gramática nas obras de Neves

Conception of grammar and grammar teaching in Neves' works

Ediene Pena FERREIRA*

Thaiza Oliveira da SILVA**

RESUMO: Este trabalho, fruto de uma pesquisa para dissertação de mestrado e abrigado nos estudos de um grupo de pesquisa e estudos linguísticos no Pará, objetivou analisar a mais recente gramática da linguista Maria Helena de Moura Neves, “A Gramática do Português Revelada em Textos” (GPRT), publicada em 2018, a fim de verificar qual a concepção de gramática e de ensino de gramática que emerge da referida obra. A partir de pesquisa bibliográfica, constituída por cinco livros de Neves, foi feita a análise e o desenvolvimento de possíveis respostas a quatro perguntas norteadoras que constituem os objetivos específicos deste trabalho, a saber, *que é gramática?*; *que é ensinar gramática?*; *para que ensinar gramática?*; e *como ensinar gramática?*. Estas perguntas norteadoras constituem perguntas do subprojeto, desenvolvido, desde 2017, “Análise de gramáticas escritas por linguistas brasileiros”, abrigado dentro de um projeto mais amplo, “Língua, gramática e variação”. Assim, para a GPRT, gramática

ABSTRACT: This work, the result of a research for a master's thesis and this work is part of a subproject developed by a research and linguistic studies group in Pará, aimed to analyze the most recent grammar of the linguist Maria Helena de Moura Neves, “The Grammar of Portuguese Revealed in Texts” (GPRT), published in 2018, to verify which conception of grammar and grammar teaching emerges from that work. Based on a bibliographical research, consisting of five books by Neves, the analysis and development of possible answers to four guiding questions that constitute the specific objectives of this work were carried out, namely, *what is grammar?*; *what is teaching grammar?*; *why teach grammar?*; and *how to teach grammar?*. These guiding questions are questions from the subproject, developed, since 2017, “Analysis of grammars written by Brazilian linguists”, part of a broader project, “Language, grammar and variation”. Thus, for GPRT, grammar is an adaptable and sensitive system to the

* Doutora em Linguística pela Universidade Federal do Ceará, Professora de Língua Portuguesa da Universidade Federal do Oeste do Pará. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7088-4564>. ediene.ferreira@ufopa.edu.br.

** Mestre em Educação pela Universidade Federal do Oeste do Pará, Professora de Língua Portuguesa da Secretaria de Educação do Estado do Pará (SEDUC-PA). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2461-4459>. thaizao23@yahoo.com.br.

é um sistema adaptável e sensível às pressões do uso, por isso ajustáveis; e ensinar gramática é olhar a língua e as suas inter-relações de forma reflexiva. O ensino de gramática deve mostrar como a gramática organiza as relações, produz as significações e os efeitos pragmáticos dentro de um contexto. O ensino de gramática não deve se dissociar das vivências de linguagem: para refletir sobre a língua, deve-se levar em conta o contexto em que se produziu aquele texto.

PALAVRAS-CHAVE: Gramática. Ensino de gramática. Ensino de língua portuguesa. A Gramática do Português Revelada em Textos.

pressures of use, therefore adjustable; and teaching grammar is looking at language and its interrelationships in a reflective way. Grammar teaching must show how grammar organizes relations, produces pragmatic meanings and effects within a context. The teaching of grammar must not be dissociated from language experiences: to reflect on language, the context in which that text was produced must be considered.

KEYWORDS: Grammar. Grammar teaching. Portuguese language teaching. The Grammar of Portuguese Revealed in Texts.

1 Introdução

Recentemente, a ciência linguística tem visto um movimento de produção de gramáticas por linguistas. Este movimento chama a atenção, porquanto, em sua essência, a Linguística, quando se constitui ciência, no final do século XIX, não objetiva associar seus estudos ao ensino de língua (MARCUSCHI, 2016). Torna-se válido ressaltar, todavia, que a produção de gramática não está, necessariamente, associada ao ensino de língua. Mas, algumas gramáticas contemporâneas produzidas por linguistas nascem exatamente com esse objetivo: de serem gramáticas pedagógicas e de base para a sala de aula. É o caso da gramática de Bagno (2010) e de Neves (2018).

No intento de responder a quatro perguntas, quais sejam, *que é gramática?*; *que é ensinar gramática?*; *para que ensinar gramática?*; e *como ensinar gramática?*, tomando como base “A Gramática do Português Revelada em Textos”, doravante GPRT, publicada em 2018, pela linguista Maria Helena de Moura Neves, é que se propôs esta pesquisa, na tentativa de se verificar quais contribuições ela oferece para o ensino de língua portuguesa no Brasil.

Ela se abriga em um projeto mais amplo, “Língua, gramática e variação”, desenvolvido por um grupo de pesquisa e estudos linguísticos, desde 2017. Neste, está inserido um subprojeto, “Análise de gramáticas escritas por linguistas brasileiros”, que se destina a refletir sobre a produção de gramáticas por linguistas e sua relação com o ensino de língua, respondendo às quatro perguntas norteadoras. Estes questionamentos são respondidos de acordo com o objeto de estudo de cada integrante/pesquisador.

Gomes (2019) pesquisou as possíveis respostas às perguntas norteadoras tomando como base a gramática de Marcos Bagno, a “Gramática Pedagógica do Português Brasileiro”, publicada em 2012.

Barroso (2020) o fez com base na “Nova Gramática do Português Brasileiro” (2010) do linguista Ataliba de Castilho. Seguida a essas pesquisas, apresentamos a nossa; e segue em andamento a análise da gramática de Mário Alberto Perini, “Gramática Descritiva do Português Brasileiro”, publicada em 2016, que está sendo realizada pela integrante do grupo, Cleilma Sousa Rodrigues Riker, e discente do mestrado.

Para a consecução dos objetivos citados, em um primeiro momento foram feitas leituras de quatro obras de Maria Helena de Moura Neves, já que a autora possui vasta produção sobre gramática e ensino de gramática. As obras em questão foram “A Gramática (história, teoria, análise, ensino)” (2002); “A Gramática Passada a Limpo: conceitos, análises e parâmetros” (2012); “Texto e Gramática” (2013); “Que Gramática estudar na escola? Norma e uso na Língua Portuguesa” (2014). Foi feito um quadro comparativo estabelecendo as respostas encontradas nestes livros para cada pergunta norteadora, a fim de que ao final da pesquisa se pudesse comparar a convergência ou não do que a autora propõe nestas obras anteriores à publicação de sua gramática.

A relevância desta pesquisa se dá na medida em que há um novo movimento por parte dos linguistas, já que começam a produzir gramáticas. Essas novas

produções de gramáticas parecem tentar estabelecer uma ruptura com o paradigma gramatical vigente, até então, ancorado no legado da tradição gramatical, uma vez que

os deslocamentos teórico-metodológicos que essas gramáticas operam, os alcances metodológicos que engendram e o arcabouço categorial, conceitual e descritivo que tentam construir parecem deflagrar uma espécie de virada linguística do processo de gramatização brasileira do português, o que aponta para a possibilidade de emergência de um novo paradigma ou de novos paradigmas de gramatização (VIEIRA, 2016, p. 37-38).

Este trabalho entende por tradição gramatical o legado deixado pelos alexandrinos, que, diante das chamadas invasões bárbaras, viram sua língua, o grego clássico, começar a miscigenar-se devido ao contato com outros povos e suas línguas (NEVES, 2005). Devido a isso, os filólogos alexandrinos, como forma de preservação da língua grega começaram a analisar e a descrever os usos encontrados nos textos homéricos, tomados como modelo do grego clássico e assim “codificaram a gramática grega e lançaram o que seria o modelo da gramática ocidental tradicional” (NEVES, 2002, p. 51).

Esta concepção encontra amparo também em Vieira (2018) que mostra toda a história da tradição gramatical e a chama de PTG (Paradigma Tradicional de Gramatização). O autor observa que, ao objetivar a descrição do grego clássico e, a partir desta descrição, objetivar estabelecer um modelo de língua, o qual todos deveriam seguir (prescrição), os filólogos alexandrinos fazem nascer a tradição gramatical: “nasciam assim a doutrina gramatical e o paradigma prescritivo-normativo de reflexão sobre a linguagem humana, o que denomino de paradigma tradicional de gramatização” (VIEIRA, 2018, p. 63).

Além disso, faz-se necessário destacar que há linguistas que há tempos vêm ensaiando escrever alguns tópicos de gramática, como é o caso de José Rebouças

Macambira e de Joaquim Mattoso Câmara Jr. E, a partir dos anos 80, linguistas vêm se preocupando com a elaboração de gramáticas e também passam a produzir compêndios gramaticais, e, apesar de tomar a tradição gramatical como base e ponto de partida para suas análises, acabam por se afastar dela, fazendo emergir em suas produções a influência dos estudos linguísticos.

Este trabalho se estrutura em cinco seções além desta introdução. Na seção seguinte, abordamos a relação entre a ciência Linguística, o ensino de língua portuguesa no Brasil e o ensino de gramática. Na seção três, discorremos de forma sintética sobre o que já se tem de publicações de gramáticas produzidas por linguistas e como nasceu esse movimento. Na seção quatro, traçamos um panorama de como tem se dado o ensino de gramática na escola e como ele se tem desenvolvido no ensino de língua portuguesa. Na seção cinco, levantamos possíveis respostas às quatro perguntas norteadoras desta pesquisa, baseadas na GPRT, de Neves (2018). E, após isso, tecemos breves considerações sobre uma nova postura no ensino de gramática na escola.

2 O nascer da ciência Linguística e o ensino de língua portuguesa no Brasil: as relações com a Gramática

Quando do nascimento da Linguística como ciência, no século XX, com os estudos de Ferdinand de Saussure, a língua foi considerada homogênea. Saussure (2006) percebeu uma dupla faceta da linguagem – *langue* e *parole* –, mas optou por se debruçar apenas sobre a língua, entendendo a fala a faceta individual, particular e assistemática. A língua, a faceta social e coletiva da linguagem, mostrava-se sistemática e, como tal, correspondia a um sistema unitário e homogêneo, muito embora a *parole* pudesse provocar mudanças na *langue*.

Noam Chomsky, que, juntamente com Saussure, compõe a concepção formalista da linguagem, pauta seus estudos no que designa competência (a *langue* de

Saussure), em detrimento do desempenho (a *parole* de Saussure), reconhecendo a invariabilidade da competência, em contraposição à variabilidade do desempenho (KENEDY, 2009). Para Chomsky, a linguagem é uma faculdade mental natural, acionada através da interação social, embora tenha caráter eminentemente biológico.

Com os avanços dos estudos linguísticos, embora fosse nítida a importância de estudar a estrutura gramatical, a motivação encontrava-se na fala, nos fatos da língua (CUNHA, 2009), a impulsionadora das mudanças na língua. Assim, a língua deixa de ter caráter homogêneo, sendo concebida como heterogênea e passível de modificações.

Essas modificações ocorrem, normalmente, por fatores extralinguísticos. Por isso, é necessário levar em conta as questões sociais em uma análise linguística. Não apenas a forma é analisada, o contexto social também o é; surgem, dessa maneira, as abordagens não formalistas da linguagem, para as quais se deve considerar a língua em uso e as funções que exerce nos mais diferentes contextos de uso.

Importante destacar que, quando do nascimento da linguística como ciência, não se tinha a finalidade nem se vislumbrava a relação com o ensino. Contudo,

pode-se dizer que a Linguística passou a ter um papel progressivamente mais visível no ensino de língua a partir dos anos 70. Uma análise acurada dos manuais de ensino de língua em todas as suas modalidades mostrará que de algum modo a Linguística esteve sempre presente, algumas vezes mais e outras vezes menos; algumas vezes bem outras vezes mal assimilada. No geral, houve e continua havendo uma certa defasagem na aplicação dos princípios linguísticos ao ensino. Mas tudo leva a crer que nunca o papel da Linguística no ensino de línguas se fez notar tanto como hoje em dia (MARCUSCHI, 2016, p. 30).

É das inquietudes de o ensino de língua portuguesa nas escolas brasileiras ancorar-se na tradição gramatical, que, ao final do século XX, alguns linguistas começam a questionar sobre como se propõe o ensino de língua portuguesa no Brasil

e a propor mudanças. O ensino de língua passa a ter a atenção da Linguística, com a introdução da noção de variação linguística nas discussões, até então ancoradas na tradição gramatical para a qual a concepção de língua é homogênea e não comporta o vislumbre da aceitação do diferente.

A variabilidade e as diferenças linguísticas no Brasil são visíveis (afinal, há que reconhecer que o Brasil é um país constituído por enorme diversidade cultural, religiosa, racial e linguística – um país miscigenado). Apesar disso, persiste o mito de que as pessoas falam igualmente e, se não falam, deveriam falar, visto que há uma norma a ser seguida independentemente do contexto.

Assim, “a questão da língua no Brasil não é apenas linguística, mas, antes de tudo, política. Ela interessa à *polis* como um todo, na medida em que atravessa diretamente e afeta profundamente inúmeras situações sociais” (FARACO, 2008, p. 28). É perceptível, no contexto de um Estado (que reflete o privilégio de uma classe burguesa), a exigência de forte nacionalismo, o que sugere a concepção de uma língua una, homogênea, já que propõe um Estado unificado com vistas a dificultar a diluição da soberania de um Estado nacional, por isso

a língua transformada em pátria falseia o conceito de língua (porque não se a toma em sua concreta realidade heterogênea – social, cultural e política. É antes em ente abstrato, etéreo, aespacial e atemporal, portador de um “gênio” ou “espírito” a que nada se sobrepõe); e falseia igualmente o conceito de pátria (porque apaga a materialidade das relações socioculturais, históricas e políticas que a constituem). (FARACO, 2016, p. 241).

Isto se dá porque

a nação moderna (...) é uma realidade historicamente recente, produto da constituição de uma comunidade ‘imaginada’ pela burguesia. No processo de invenção dessa comunidade, é fundamental a constituição de um mercado linguístico unificado (LAGARES, 2018, p. 50).

É por este motivo que, mesmo ante as pesquisas e comprovações linguísticas que asseveram a presença da variação linguística no país, há o objetivo de estabelecer um padrão linguístico:

O conceito de norma é retomado como meio teórico para capturar os conflitos ideológicos dentro de uma comunidade de fala complexa, como as encontradas nas sociedades de classe; conflitos esses que são, por um lado, reflexos das contradições de classe no plano da infraestrutura socioeconômica e, por outro lado, se traduzem no julgamento social das formas linguísticas, que vai atuar como um poderoso mecanismo na construção da hegemonia ideológica que legitima e reproduz as relações infraestruturais de apropriação de renda e exploração econômica (LUCCHESI, 2015, p. 45).

Nisto, como mostra Lucchesi (2015), o forte apelo que há para o estabelecimento de uma língua única é reflexo de espécie de camuflagem que tenta esconder “os conflitos ideológicos dentro de uma comunidade de fala complexa”. Contudo, há consequências, como exclusão social, discriminação, coerção e violações de direitos, quando se busca a todo custo essa unidade e coesão linguísticas, cultural e ideológico-religiosa para atender à unificação de um Estado nacional (LAGARES, 2018). O nascimento da gramática tradicional, chave do ensino de língua na maioria das escolas brasileiras, está associado a essa relação de controle, a fim de servir como modelo de língua. A gramática, de certa maneira, nasce com um papel político e social: o de modelar (NEVES, 2014).

A história da gramática remonta ao período helenístico, “a concretização de um ideal de Alexandre: o de levar e difundir a língua e cultura gregas aos territórios que conquistava” (VIEIRA, 2018, p. 44). Diante do objetivo de expansão do território, os gregos começaram a ver o desmoronamento de sua língua “pura”, que, como toda língua natural, começou a apresentar variação. A partir dos estudos de textos homéricos, os gramáticos alexandrinos debruçaram-se sobre o que consideravam a

língua “pura”, “correta”; comentavam e descreviam seus aspectos fonéticos, morfológicos, sintáticos, ortográficos, estilísticos com o objetivo de preservação da língua prestes a “se perder”. Foi dessa forma que “passaram a constituir um ramo autônomo do conhecimento: a *grammatikē*, a arte de escrever” (VIEIRA, 2018, p. 47).

Desse “primeiro sistema gramatical de uma língua ocidental” (VIEIRA, 2018, p. 47), os gramáticos alexandrinos, verificando regularidades e irregularidades, propuseram o que serviria de consulta para que o povo grego falasse “corretamente”. Esta atitude se deu em virtude do intuito de preservar a língua “correta” de Homero dos “barbarismos” que pairavam naquela região, uma vez que os gramáticos alexandrinos não obstante reconhecessem as mudanças sofridas pela língua grega, fizeram juízos de valor negativos, ou seja, julgaram negativamente e, através dessa “veneração alexandrina pela língua homérica – o grego clássico” (VIEIRA, 2018, p. 47), estabeleceram a tradição prescritivista nos estudos gramaticais.

Quando olhamos o processo histórico de gramatização em Língua Portuguesa (VIEIRA, 2018), vemos que a língua exerce papel fundamental na dominação de um povo. No Brasil não foi e não é diferente. A concepção de erro que emerge da tradição gramatical é indispensável para o controle do povo, por meio da uniformização, com a finalidade de atenuar a diversidade linguística regional e social (FARACO, 2008).

Mudam os discursos da gramática, alteram-se os modos de ver e de explicar o funcionamento da língua, mas as gramáticas asseguram sempre seu papel na produção das relações políticas, históricas e sociais. Construir impérios, criar identidades nacionais, garantir a ordem social para a gramática, que, dessa forma, tem seu discurso justificado e renovado (BARROS, 2010, p. 36).

A Gramática emerge para unificar um Estado que está sendo “desmantelado”, dentro do qual a ordem deve ser reestabelecida, sem a qual é impossível conceber o

progresso social. À gramática está associada a norma padrão. Sobre o conceito de norma padrão, Faraco (2008, p. 72) esclarece que

a produção desses instrumentos linguísticos para essas línguas [europeias ocidentais] começa na Europa nos fins do século XV, impulsionada pela necessidade política de se alcançar certa unidade linguística nos Estados Centrais que então se constituíam. Em outras palavras, a unificação e a centralização política tiveram um efeito centrípeto também sobre a língua, ou seja, um mundo que superava a fragmentação econômica, social e política própria da sociedade feudal passava a ter a necessidade de uma referência em matéria de língua que pairasse acima da grande diversidade regional e social.

A forma “eleita” para constituir as gramáticas em Língua Portuguesa é a variedade privilegiada. Falamos “privilegiada” no sentido de que esta variedade é a culta, isto é, aquela “que os letrados usam correntemente em suas práticas mais monitoradas de fala e escrita” (FARACO, 2008, p. 73). E é exatamente este o porquê de ser esta a forma eleita, visto que “foi em razão de seu prestígio entre os letrados que a norma culta/comum/*standard* das línguas europeias ocidentais modernas foi gramatizada, isto é, passou a ser objeto de gramáticas e dicionários” (FARACO, 2008, p. 72).

A variedade privilegiada se refere, portanto, à variedade da elite letrada, que, impõe sua forma de falar e escrever a todos.

A forma de fala que foi elevada à categoria de língua nada tem a ver com a qualidade intrínseca dessa forma. Fatos históricos (econômicos e políticos) determinaram a “eleição” de uma forma como a língua portuguesa. As demais formas de falar, que não correspondem à forma “eleita”, são todas postas num mesmo saco e qualificadas como “errôneas”, “deselegantes”, “inadequadas para a ocasião”, etc. (GERALDI, 1984, p. 44).

O ensino de Língua Portuguesa no Brasil, de modo geral, permanece ligado à ideologia da homogeneidade linguística. E isto se dá de forma proposital, tendo em vista as políticas linguísticas que refletem o projeto de continuidade no poder de uma pequena elite dominante.

No entanto, na contramão dessa postura, em certa medida, há um movimento que vem se delineando por linguistas que passam a escrever gramáticas como uma forma ou tentativa de revisão da postura do ensino de língua e, por sua vez, do ensino de gramática nas escolas, já que há uma diferença considerável entre a fala do aluno, a realidade linguística do aluno e as prescrições da tradição gramatical (MATTOS E SILVA, 2004), denominada por Kato (1993) de *diglossia*.

3 O movimento de produção de gramáticas por linguistas brasileiros

A Linguística, quando se estrutura como ciência, não tem foco voltado ao ensino de língua. Iniciara estudos sobre ensino de língua, mas não sinalizava sobre o ensino de gramática, embora os linguistas a estudassem, no sentido lato, como organização interna da língua. A crítica dos linguistas ao ensino de gramática tradicional era recorrente, embora inexistissem gramáticas escritas por linguistas; havia livros, artigos.

Perini foi um dos pioneiros do início desta discussão, em 1985, com a obra “Para uma nova gramática do português”, que apresenta proposta de renovação do ensino de gramática nas escolas. Em 1983, Amini Boainain Hauy lança “Da necessidade de uma gramática-padrão da língua portuguesa”, obra em que se posiciona “criticamente à chamada gramática normativa tradicional, apontando-lhe contradições e insuficiências conceituais e metodológicas... defendendo uma revisão dos estudos gramaticais do português” (FARACO; VIEIRA, 2016, p. 9).

A partir do descontentamento dos linguistas com o ensino de língua e do

incômodo de como se ministrava o ensino gramatical que, em 1995, Perini lança a primeira gramática produzida por um linguista, a “Gramática descritiva do português”. Na contracapa lia-se:

Há muito tempo pesquisadores e professores de Língua Portuguesa vêm demonstrando uma insatisfação com as deficiências das gramáticas normativas, apontando o crescente desinteresse dos alunos por este campo de ensino. Dessa forma, as maiores lacunas dizem respeito à falta de coerência interna, à sua inadequação às realidades de nossa língua hoje e à má formulação de normas e definições. Assim, apoiando-se nas contribuições e evoluções dos estudos linguísticos dos últimos anos, Mário A. Perini elabora uma nova gramática e pretende com isso suscitar a discussão sobre os fatos que se observam num exame crítico da língua portuguesa atual, além da necessidade de se repensar o ensino de gramática. Não é também objetivo do Autor instituir uma nova gramática do português no Brasil e nem mesmo resolver todos os problemas das gramáticas normativas que até então conhecemos. No entanto, procura descrever as lacunas de nossos compêndios tradicionais e, sempre que possível, apresentar suas propostas sob um novo enfoque, com mais rigor e de acordo com os estudos recentes.

Com as publicações de Perini e a série das “Gramáticas do português falado” (1991-2002), coordenada por Ataliba Castilho, deu-se início a um novo ciclo de produção de gramáticas. Este movimento de produção de novas gramáticas pode ser mais bem visualizado na imagem que segue.

Figura 1 – Gramáticas produzidas por linguistas brasileiros.



Fonte: elaborada pelas autoras

Segundo Francisco Vieira, a partir das pesquisas linguísticas do século XX e devido à sua incorporação às universidades brasileiras, o estudo da língua ganha fôlego, ampliando a compreensão da língua portuguesa falada no Brasil.

Esses movimentos no contexto da pesquisa e do ensino do português acabaram por alcançar e modificar, paulatinamente e de forma peculiar, o próprio espaço da produção de gramáticas de língua portuguesa, a começar pelas *gramáticas escolares*, também chamadas de *gramáticas didáticas ou pedagógicas* (VIEIRA, 2016, p. 34).

De acordo com o autor, as gramáticas são assim denominadas porque são redigidas com o objetivo de servir ao ensino de língua, tornando-se instrumentos de ensino. Essas gramáticas têm caráter descritivo. Importante estabelecer as diferenças entre gramática prescritivas e descritivas. A gramática prescritiva é

o conjunto sistemático de normas para bem falar e escrever, estabelecidas pelos especialistas, com base no uso da língua consagrada pelos bons escritores. Dizer que alguém “sabe gramática” significa dizer que esse alguém “conhece essas normas e as domina tanto nocionalmente quanto operacionalmente”. Essa concepção de gramática tem raízes muito antigas. Um bom gramático seria aquele que diz como se deve escrever, seja baseado em uma certa “lógica”, seja baseado no “uso legitimado” por algum critério (FRANCHI, 2006, p. 16 - 17).

Esta concepção de gramática emite juízo de valor ao que é falado, diferentemente da gramática descritiva, que, segundo Carlos Franchi, consiste em

um sistema de noções mediante as quais se descrevem os fatos de uma língua, permitindo associar a cada expressão dessa língua, uma descrição estrutural e estabelecer suas regras de uso, de modo a separar o que gramatical do que não é gramatical. “Saber gramática” significa, no caso, ser capaz de distinguir, nas expressões de uma língua, as categorias, as funções e relações que entram em sua

construção, descrevendo com elas sua estrutura interna e avaliando sua gramaticalidade (FRANCHI, 2006, p. 22).

A gramática prescritiva tem caráter descritivo, todavia limitado à língua escrita e ancorado na língua do passado, especificamente a literária, desconsiderando toda sorte de variação. Descreve uma língua detentora de uma “aura” que, pela “pureza”, chega a ser idealizada, não sendo falada de fato. Estabelece o que deve ser usado – o que está certo e o que estaria errado. Por emitir este juízo de valor, acaba sendo prescritiva. A gramática descritiva descreve a língua em uso, não faz juízo de valor, não determina que uma forma ou outra é melhor. Tenta incluir na descrição as diversas variedades da língua, não partindo da língua literária nem a elegendo como ideal.

À medida que vemos linguistas com uma nova postura de produzir gramáticas, percebemos um movimento intentando instaurar um novo paradigma. Cabe saber as contribuições dessas gramáticas ao ensino de Língua Portuguesa e os efeitos no ensino e na aprendizagem. Mas, para estabelecer este comparativo importante se faz compreender como se tem dado o ensino de língua e de gramática nas escolas brasileiras.

4 O ensino de Gramática na educação escolar e como ele se insere no ensino de Língua Portuguesa

Há muitos equívocos ainda a resolver no que diz respeito ao ensino de Língua Portuguesa na escola, a como deve ser inserido o ensino de gramática no ensino de Língua Portuguesa e a como se compreender o ensino de gramática na educação escolar.

De acordo com Travaglia (2009, p. 101), “o ensino de gramática em nossas escolas tem sido primordialmente prescritivo, apegando-se a regras de gramática normativa que são estabelecidas de acordo com a tradição literária clássica, da qual é

tirada a maioria dos exemplos”. Aliado a isto, o ensino de gramática na escola, na maioria das vezes, parte de exemplos inventados, descontextualizados, pautando-se em um ensino de taxonomia, nomenclaturas e classificações (ANTUNES, 2003, 2014).

Por isso, de modo geral, entre os alunos, há uma visão negativa da gramática, de que ela é difícil, de que eles não sabem português. Consoante Carlos Franchi, há razões para uma atitude negativa das pessoas frente à gramática e entre elas está

a crítica correta à insuficiência das noções e procedimentos da gramática tradicional; a inadequação dos métodos de “ensino” da gramática; o fato de que essa gramática não é relacionada a um melhor entendimento dos processos de produção e compreensão de textos; o esquecimento da oralidade, o normativismo renitente etc. Essa crítica, porém, por mais perspicaz e correta que seja, não é acompanhada de uma reflexão amadurecida e bem informada: nem basta para instruir a substituição dos quadros teóricos que serviam à tradição gramatical, nem permite elaborar uma nova mediação entre a teoria linguística e a prática pedagógica. Não se renova, assim, a concepção de gramática. A consequência não pode deixar de ser ou a rejeição do estudo gramatical ou a inconsequência de uma prática “envergonhada” dos mesmos exercícios antigos sob outras capas (FRANCHI, 2006, p. 34-35).

No bojo dessa discussão, vale a pena ressaltar que a Abralín (Associação Brasileira de Linguística) organizou em 2020 uma série de conferências e mesas-redondas (Abralín ao Vivo) *on-line*, devido à Pandemia de Covid-19, com grandes linguistas nacionais e internacionais. Um dos convidados foi a professora Silvia Vieira que discorreu sobre o “Ensino de gramática em três eixos: uma questão de ciência, cidadania e respeito linguístico” (conferência ministrada em 16.07.2020, através do canal da Abralín, no YouTube¹).

¹ Conferência disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=ypVJ2tVT3Yw&t=1028s>.

Em sua fala, Vieira (2020) fez um panorama do ensino de gramática após PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais). Segundo ela, há um “impacto da suposta mudança de paradigma no Ensino de Língua Portuguesa, sobretudo a partir dos PCN, mas de forma muito variada no território brasileiro”, o que nos levaria a afirmar que “qualquer generalização é arriscada”. Ela explicou que uma mudança de paradigma aconteceu, todavia “essa mudança resultou em um modelo de substituição, não de convivência de saberes”. Ela trouxe à tona depoimentos de alguns professores do ProfLetras (Programa de Mestrado Profissional em Letras) que dizem não fazer ensino de gramática, mas fazer prática de análise linguística; “como se um não pudesse conviver com outro”, evidencia a professora.

Conforme explicitou Vieira (2020), em sua conferência, “o propósito de substituir o suposto modelo insatisfatório de ensino de gramática pelo da prática de análise linguística pressupõe uma transposição didática de descobertas de parte da Linguística contemporânea” e isso fez com que se tomasse “como caminho oficial para o sucesso do ensino de Língua Portuguesa o trabalho com a prática da análise linguística a partir de descobertas de uma ciência que pode ser considerada nova no “mundo científico”, na universidade e inaugural na escola”.

Em sua conferência, Silvia Vieira expressou que há três principais problemas a superar ou seriam o que ela chamou de “sintomas de falta de amadurecimento científico”, a saber, a *abordagem da gramática*, que, segundo ela, ainda traz uma “inconsistência teórica/conceitual e descritiva”; o *objeto de trabalho*, já que temos uma “tendência a escolher um só caminho tomado em oposição aos outros, julgados, por vezes, insuficientes, inapropriados, equivocados”; e a *metodologia*, uma vez que “a formulação de teses é baseada na opinião pessoal e experiência particular (sem comprovação científica)”.

Em particular, sobre o objeto de trabalho, ela fez a seguinte fala, transcrita abaixo:

No objeto de trabalho eu acho que a gente ainda está mais engatinhando, os nossos discursos acadêmicos e dos professores é: ou é texto ou é frase; ou é gênero textual ou é gramática da sentença. Na própria Abralín (*lives* da Abralín ao Vivo), eu ouvi falas nesse sentido. Eu vi trabalhos dizendo, ‘olha, o professor ainda trabalha com frases’. Eu falei, ‘meu Deus, mas o professor não tem que trabalhar com frase?’ Então a gente ainda tem isso. Eu vi provocações nas *lives* ‘mas, não precisava ser por gênero, né?’ Ou é descrição ou é norma; ou é variação ou é padrão; ou é uma abordagem tradicional discursiva ou é abordagem estrutural; ou é... (VIEIRA, 2020, em Conferência à Abralín ao Vivo).

A fala de Vieira (2020) reflete o equívoco e as incertezas que se vivem na escola no que diz respeito ao ensino de Língua e, por sua vez, de Gramática. Até pouco tempo se tinha a concepção de que ensino de língua era sinônimo de ensino de gramática e de que se ensinava gramática para que o aluno tivesse “um bom desempenho: melhor expressão, melhor comunicação, melhor compreensão” (NEVES, 1991, p. 10). O ensino de gramática, portanto, nessa visão, era necessário para que o aluno aprendesse a “falar e escrever melhor”, tivesse “sucesso na vida prática” e, assim, pudesse “vencer na vida” (NEVES, 1991).

Todavia, esse ensino era (e ainda é, em alguns casos) permeado de metalinguagem que pressupõe um ensino de taxonomia exaustivo, descontextualizado e desconectado do mundo real, pois partia (parte) de exemplos inventados. De acordo com Antunes (2003, p. 31-32), o trabalho com a gramática na sala de aula reflete o ensino de: *uma gramática descontextualizada*; *uma gramática fragmentada*; *uma gramática da irrelevância* (já que prima por questões sem importância para a competência comunicativa dos falantes); *uma gramática das excentricidades* (uma vez que traz pontos de vistas refinados, embora inconsistentes); *uma gramática voltada para a nomenclatura e a classificação das unidades*; *uma gramática inflexível*, petrificada, de uma língua supostamente uniforme e inalterável; *uma gramática predominantemente*

prescritiva (porque preocupada com o “certo” e o “errado”); e *uma gramática que não tem como apoio o uso da língua em textos reais*.

Como esclarece Silvia Vieira, em sua conferência, hoje já notamos uma mudança nas atitudes dos professores, a partir dos PCN, e, como ela mesma coloca, generalizar é arriscado. Apesar das mudanças, ainda é a prática de muitos professores de ensino de Língua Portuguesa o ensino de Gramática. Afinal,

propostas mais atuais do ensino de língua têm posto em questão, com diferentes ênfases, a necessidade de se ensinar gramática e insistido na ideia de que não se pode confundir o estudo da linguagem com a gramática. Dada a força da tradição, contudo, a gramática, ainda que de forma imprecisa, continua sendo o objeto privilegiado do ensino de língua (BRITTO, 1997, p. 30-31).

E, em muitos casos, há o uso do texto nas aulas de português (porque parece ser um consenso entre os especialistas que os professores devem partir do texto para ensinar língua, então, muitos professores assumem a postura de se utilizar do texto), mas esse uso, às vezes, se reduz a um mero pretexto para se ensinar gramática tradicional, postura infelizmente bastante equivocada (GERALDI, 2011; TRAVAGLIA, 2009).

Esses equívocos acontecem, a nosso ver, porque muitos professores de língua não parecem ter clara a concepção de língua que adotam e, por vezes, talvez até desconheçam as concepções de língua discutidas por teóricos da área. De acordo com Irandé Antunes,

toda atividade pedagógica do ensino do português tem subjacente, de forma explícita ou apenas intuitiva, uma determinada concepção de língua. Nada do que se realiza em sala de aula deixa de estar dependente de um conjunto de princípios teóricos, a partir dos quais os fenômenos linguísticos são percebidos e tudo, conseqüentemente, se decide. Desde a definição dos objetivos, passando pela seleção dos

objetos de estudo, até a escolha dos procedimentos mais corriqueiros e específicos, em tudo está presente uma concepção de língua, de suas funções, de seus processos de aquisição, de uso e de aprendizagem (ANTUNES, 2003, p. 39).

Baseado nisto e em todo movimento de tentativa de ruptura com a tradição gramatical, manifestado através das produções de gramáticas por linguistas, das quais emergem uma concepção de língua diferenciada em relação à tradição gramatical é que vemos a importância de saber desses autores a resposta para as quatro perguntas norteadoras desta pesquisa. Para assumir uma dessas gramáticas como fonte de referência, ou mesmo utilizar mais de uma delas, em sala de aula, é imprescindível conhecer a concepção do autor. O uso de quaisquer gramáticas que sejam na sala de aula, precisa ser um uso consciente da parte do professor, porque delas emergem uma concepção de língua, e este, como alguém que direciona o aluno, precisa ter muito claro “aonde quer chegar com isto”, ou seja, para que se quer ensinar o que se está ensinando.

5 Análise: respondendo às perguntas norteadoras

A resposta a esses questionamentos terá como base a obra “A Gramática do Português revelada em Textos”, de Neves (2018). No entanto, a fim de enriquecermos a análise e verificarmos se ela converge à sua proposta assinalada na gramática em questão, mapeamos as respostas para estas perguntas em quatro obras da autora, anteriormente publicadas, a saber, “A Gramática (história, teoria, análise, ensino)” (2002); “A Gramática Passada a Limpo: conceitos, análises e parâmetros” (2012); “Texto e Gramática” (2013); “Que Gramática estudar na escola? Norma e uso na Língua Portuguesa” (2014); com as quais dialogaremos nesta análise.

Como a GPRT não responde a essas perguntas de forma objetiva, a metodologia de análise consistirá em mostrar as respostas para essas perguntas de modo mais

objetivo nessas obras publicadas anteriormente à GPRT e verificar se elas coincidem com a maneira que a autora escreve, constrói e constitui sua gramática, a fim de que possamos visualizar na prática o que ela sugere na teoria. Esta é uma forma, entendemos nós, de, inclusive, ajudar o professor quando do planejamento de suas aulas. Pode ser uma maneira de desfazer equívocos e/ou incertezas do ensino da língua.

5.1 Que é gramática?

5.1.1 *Que é gramática? (NEVES, 2002)*

Em sua obra “A Gramática (história, teoria, análise, ensino)” (2002), ela mostra que considera “...gramáticas como sistemas adaptáveis” (NEVES, 2002, p. 176). Indica ainda que “exatamente por constituir uma estrutura cognitiva, a gramática é sensível às pressões do uso. Ou seja, a gramática é flexível, porque é ajustável, a partir de centros categoriais, ou núcleos nocionais” (NEVES, 2002, p. 173).

Ao comentar sobre o fato de a gramática da língua ser adaptável, ajustável e flexível, a autora comenta sobre a gramaticalização, sobre a qual afirma que “numa visão bem ampla, a gramaticalização é um processo pancrônico que consiste na acomodação de uma rede que tem áreas relativamente rígidas e áreas menos rígidas” (NEVES, 2002, p. 176). Ela mostra que este fenômeno pode tornar itens lexicais mais gramaticais ou mesmo itens gramaticais mais gramaticais ainda implicando um fenômeno de mudança linguística.

5.1.2 *Que é gramática? (NEVES, 2012)*

Na obra “A Gramática Passada a Limpo: conceitos, análises e parâmetros” (2012), Neves afirma que “a gramática é o suporte da relação entre a cadeia sonora e o significado, respondendo, no fundo, pelos sentidos e pelos efeitos que a rede montada

na linguagem equaciona e revela” (NEVES, 2012, p. 188). A autora afirma ainda que fala de uma “gramática como “funcionamento”: a gramática como organização das relações, como construção das significações, como definição dos efeitos pragmáticos, enfim, como mecanismo que faz do texto uma peça em função” (NEVES, 2012, p. 188,189).

O termo “função” utilizado pela autora revela sua concepção de língua, já que esta se filia ao Funcionalismo Linguístico, teoria que, segundo ela, “propondo que as relações entre as unidades e as funções das unidades têm prioridade sobre seus limites e sua posição, entende a gramática como suscetível às pressões do uso” (NEVES, 2018b, p. 15). Nesta mesma obra, na qual discorre sobre Gramática Funcional, a autora observa que o termo “função” (um de seus conceitos) indica “o valor de ‘papel’, ou de ‘utilidade de um objeto ou de um comportamento’” (NEVES, 2018b, p. 19), conceito que, de acordo com ela é “o adotado pela Sociedade Internacional de Linguística Funcional - SILF” (NEVES, 2018b, p. 19).

5.1.3 *Que é gramática?* (NEVES, 2013)

Em sua obra “Texto e Gramática” (2013), a autora comenta que a teoria funcionalista propõe que

as gramáticas sejam tratadas como sistemas parcialmente autônomos (por isso, sistemas, com uma continuidade de existência) e parcialmente sensíveis a pressões externas (por isso, adaptáveis). Daí se vai à postulação de uma interação de forças internas e externas, que entram em competição e que se resolvem no sistema: a gramática sofre pressões do uso exatamente por constituir uma estrutura cognitiva. Em outras palavras, a partir de núcleos nocionais a gramática é passível de acomodação sob pressões de ordem comunicativa (NEVES, 2013, p. 23, 24).

5.1.4 *Que é gramática? (NEVES, 2014)*

No livro “Que Gramática estudar na escola? Norma e uso na Língua Portuguesa” (2014), Neves afirma que “a concepção básica de gramática é a de um sistema de princípios que organiza os enunciados, pelo qual, naturalmente, os falantes nativos de uma dada língua se comunicam nas diversas situações de uso” (NEVES, 2014, p. 80).

5.1.5 *Que é gramática?: síntese da discussão*

Ao ler a GPRT, embora ela não deixe claramente explícito o que entende como gramática, apesar de evidenciar que em sua obra “visa-se à apreensão da gramática que organiza a interação, que organiza a informação e que organiza semanticamente os textos” (NEVES, 2018, p. 18), podemos inferir o que a autora entende por gramática pela forma como ela sistematiza e organiza o livro.

Gramática para Neves (2018) corresponde à escolha da estrutura que o falante faz, visando à recepção de seu interlocutor, isto é, o falante faz um cálculo de sentido e, a partir disso, escolhe uma estrutura que se adequa ao seu objetivo comunicativo, uma vez que toma por base como seu interlocutor possivelmente irá receber sua colocação. Vemos, portanto, que neste ato o falante leva em consideração o contexto de interação, na medida em que se preocupa com a recepção semântica de sua fala e só a partir dela escolhe a estrutura da qual lançará mão.

Neste sentido, a nossa compreensão converge com a compreensão de Lima que, ao analisar a primeira gramática de Neves, “a Gramática de usos do Português”, afirma que,

de forma muito sintetizada, podemos dizer que, para Neves, ‘gramática’ é o aparato acionado pelo falante/escritor com vistas a, na atividade linguística, produzir sentidos. Esse acionamento obriga o usuário a um “cálculo”, do qual resultam escolhas adequadas a seus

propósitos comunicativos, em uma dada situação de interação verbal (LIMA, 2016, p. 219).

E, a partir do que Neves propõe em obras anteriores, como vimos acima, podemos perceber que a autora, no decorrer da sua gramática, sustenta suas ideias postuladas nos livros, ratificando de modo prático, em certa medida, sua concepção de gramática e até mesmo de língua.

A autora comprova que a gramática é flexível e que está suscetível às pressões do uso. Isto é expresso através das diferentes formas com o mesmo teor semântico que podem ser acionadas pelo falante entre as quais ele escolhe uma para utilizar. Para exemplificar, podemos citar a descrição da GPRT quanto à injunção, ao discorrer sobre os tempos e modos verbais. A GPRT esclarece que as injunções podem ser expressas não somente pelo *modo imperativo* (“*Tomai*, pois, um sapo e *prendei-o* numa garrafa com víboras...”, NEVES, 2018, p. 181), mas também pelo *futuro do presente do indicativo* (“...Depois *pô-lo-eis* numa redoma bem fechada e *fareis* secar lentamente...”, NEVES, 2018, p. 181), pelo *infinitivo simples* (“Nunca *utilizar* agentes anticongelantes como o álcool etílico e seus derivados”; “Não *efetuar* teste de alta tensão com o compressor sob vácuo”; “Favor não *pisar* na grama”, NEVES, 2018, p. 182-183) e pelo próprio *presente do indicativo* (“*Ponho* o leite a ferver com uma casca de limão, *deixo* arrefecer o leite, *bato* os ovos com o açúcar e assim que o leite se encontre morno, *junto* ao batido de ovos e *mexo* bem”; “Hoje você *fica* aqui tomando conta. Se algum índio fizer qualquer coisa, atire pra cima” (NEVES, 2018, p. 188).

Ela chama a atenção para o fato de que, para indicar aconselhamento ou direcionamento de conduta, o uso do verbo imperativo se alterna com o uso de verbos modais deônticos (*dever*), por exemplo, “Se o cordão de alimentação estiver danificado, ele *deve* ser substituído pelo Serviço Autorizado, a fim de evitar riscos de acidentes” (NEVES, 2018, p. 184). Esclarece também, ao abordar o uso do tempo presente para

indicar injunção, que ele é usado na linguagem coloquial e apresenta uma forma menos marcada quanto a um valor “imperativo”, sendo, portanto, um imperativo mais suave.

Assim, fica evidente o quanto a gramática, de acordo com a concepção da linguista, está relacionada ao sentido, já que, embora a tradição gramatical enrijeça a língua e a sua gramática, prescrevendo que só há uma maneira de exprimir injunção – através do modo imperativo –, a GPRT mostra que há outras e que elas estão associadas à previsão do emissor quanto à recepção de seu interlocutor.

Além disso, a descrição da GPRT mostra que a língua é constituída pela variação linguística, como se pôde verificar nos exemplos acima mencionados. Consideramos que este é um diferencial importante da GPRT em relação à concepção de gramática abordada pela tradição gramatical e que estes conhecimentos não devem ser enfeitados ao se ensinar língua.

5.2 Que é ensinar gramática?

Já virou “lugar comum” questionar se é ou não é para ensinar gramática e, apesar de, para muitos autores, isto já estar superado, vemos na vida cotidiana, como professora de português, que muitos professores ainda se questionam isto, entretanto

a questão maior não é ensinar ou não ensinar gramática. Por sinal, essa nem é a questão, uma vez que não se pode falar nem escrever sem gramática. A questão maior é discernir sobre o objeto do ensino: as regras (mais precisamente: as regularidades) de como se usa a língua nos mais variados gêneros de textos orais e escritos (ANTUNES, 2003, p. 88).

5.2.1 Que é ensinar gramática? (NEVES, 2002)

Em “A Gramática (história, teoria, análise, ensino)” (2002), Neves explica que

o domínio da gramática é o cálculo da produção de sentido, a busca da relação entre a cadeia sonora e o significado, este inserido no seu contexto. É um domínio, então, que, para não ser mera técnica, vai necessariamente ao homem, porque responde, de um lado, pela eficiência dessa produção de sentido, e de outro, pela essência do sentido produzido (NEVES, 2002, p. 25).

Como podemos observar, para a autora, o falante, ao produzir seu discurso (constituído de gramática) também produz, associado ao discurso, um sentido que está intrinsecamente ligado ao contexto no qual o falante está inserido. Neves (2002) mostra a importância da combinação de enunciados, de maneira que atentemos para os efeitos ocasionados por eles, a fim de obtermos sucesso de comunicação no processo interativo. E quem vai organizar esses enunciados são as regras de gramática.

5.2.2 Que é ensinar gramática? (NEVES, 2012)

Para Neves, na obra “A Gramática Passada a Limpo: conceitos, análises e parâmetros” (2012), um ensino que se pautar na concepção de gramática adotada por ela representa “olhar reflexivamente a língua em inter-relações e em interfaceamentos, que só a língua viva pode revelar” (NEVES, 2012, p. 193).

5.2.3 Que é ensinar gramática? (NEVES, 2013)

Em sua obra “Texto e Gramática” (2013), Neves mostra que

colocar como foco de observação a construção do sentido do texto é desvendar o cumprimento das funções da linguagem, especialmente entendido que elas se organizam regidas pela função textual. Colocar como objeto de investigação a língua em uso é ter presente que o uso da linguagem e a produção de texto se fazem na interação. Observar os usos linguísticos é rejeitar o tratamento ingênuo e fácil que homogeneiza os itens da língua, desconhecendo o funcionamento de algumas classes de itens pode explicar-se nos limites da oração, por exemplo, mas o de outras só pode resolver-se no funcionamento

discursivo-textual (por exemplo, a referenciação, uma instrução de busca que transcende os rígidos limites da estruturação sintática). (NEVES, 2013, p. 15).

Vemos que, quando pensamos em ensino de gramática, há uma correlação importante a ser feita, ou seja, é impossível, do ponto de vista da teoria do Funcionalismo Linguístico, tomarmos a gramática pela gramática, porquanto qualquer enunciado produzido foi produzido dentro de um contexto de interação e, como tal, houve ali, naquele momento de produção, uma pragmática, que está relacionada, portanto, a um sentido. Por isso, quando tratamos de ensino de gramática, há que se levar em conta não só a estrutura do enunciado produzido, mas o todo, inclusive o contexto comunicativo em que o enunciado a ser analisado foi produzido, porque é nele que veremos o sentido.

5.2.4 *Que é ensinar gramática? (NEVES, 2014)*

Em seu livro “Que Gramática estudar na escola? Norma e uso na Língua Portuguesa” (2014), ela argumenta que

ensinar eficientemente a língua – e, portanto, a gramática – é, acima de tudo, propiciar e conduzir a reflexão sobre o funcionamento da linguagem, e de uma maneira, afinal, óbvia: indo pelo uso linguístico, para chegar aos resultados de sentido. Afinal, as pessoas falam – exercem a faculdade da linguagem, usam a língua – para produzir sentidos, e, desse modo, estudar gramática é, exatamente, pôr sob exame o exercício da linguagem, o uso da linguagem, o uso da língua, afinal, a fala (NEVES, 2014, p. 128).

Neste último trecho, vemos que a linguista deixa claro – embora implicitamente – que a gramática constitui a língua e, portanto, é inviável um ensino de língua que não contemple em seu bojo o ensino da gramática.

É interessante dar destaque a alguns conceitos que a Neves observa quando se fala em ensino de gramática, quais sejam, reflexão e funcionamento. Um ensino que

evidencie a *reflexão sobre o funcionamento da língua* é um ensino significativo para o aluno, pois ele passa a observar na prática os usos que fazemos da língua e os contextos adequados ou não de determinadas estruturas.

Já um ensino de gramática pautado na prescrição, que desconsidera os contextos de uso, acaba distanciando o aluno da aula, pois ele não se identifica com o que é proposto, já que ele não faz uso de muitas estruturas prescritas pela tradição gramatical em sua realidade cotidiana (MATTOS E SILVA, 2004). É esta a questão da *diglossia* (KATO, 1993), haja vista que há um hiato entre realidade linguística do aluno e a proposta de ensino de gramática assumida pela escola que concebe este ensino, em geral, como o ensino de regras deixadas pela tradição gramatical.

Geraldi (2010, p. 184) evidencia que

se o ensino da gramática conseguisse desvencilhar-se do seu ranço normativistas, restaria ainda alguma função para o ensino da gramática? Trata-se, agora, de pensar a gramática como uma teoria de descrição (e raramente de explicação) do funcionamento da língua,

uma vez que “se entendermos a gramática como uma teoria, com suas falhas e suas vantagens, o ensino da gramática teria o mesmo sentido que tem o ensino da teoria física ou das teorias sociológicas que tentam descrever/explicar o funcionamento da sociedade” (GERALDI, 2010, p. 184).

É interessante observarmos que este posicionamento de Geraldi traz significado para o ensino de gramática, afinal, a forma como, em geral, são ministradas as aulas de português na escola, que, em muitos casos são, na verdade, aulas de gramática (e gramática prescritiva), não possui nenhum significado para o aluno. Como bem lembra Faraco (2008, p. 22), “a prática pedagógica tradicional sempre colocou o ensino de gramática no centro do ensino de português. No fundo, ensinar gramática e ensinar português foram sempre, na concepção tradicional, expressões sinônimas”.

Em um ensino tradicional de língua que concebe como pressuposto a sinonímia das duas expressões “ensino de gramática” e “ensino de português”, a ausência da descrição do funcionamento da língua, de fato, isto é, a língua em uso, ecoa um vazio de sentido naquela explicação. Em muitos casos, isso se dá porque o que o professor está ensinando ali faz parte de uma língua idealizada, não utilizada pelos falantes na prática. Além disso, sabemos que as duas expressões acima abordadas não se constituem sinônimo uma da outra.

5.2.5 Que é ensinar gramática?: síntese da discussão

Em termos gerais, para Neves (2018), em sua GPRT, ensinar gramática está associado ao domínio do cálculo de sentido que o falante produz ao escolher, dentre variadas opções no paradigma, um sintagma específico e não outro, já que ao usá-lo projeta uma emissão de efeitos do seu discurso dentro de um contexto de interação em que está circunscrito. Ensinar gramática seria, então, fazer o aluno refletir sobre esse cálculo para dominá-lo e fazê-lo de forma consciente. E, na GPRT, este pressuposto fica claro tendo em vista que a gramática é toda escrita considerando a língua através de textos, visto que nada se produz de forma descontextualizada.

Desta maneira, é inviável um ensino de gramática desconectado de um contexto e isto fica claro na GPRT quando a autora parte de exemplos reais de uso da língua, mostrando que é a língua viva que deve ser a base do ensino de língua.

De acordo com Neves (2002, p. 128), “colocada como objeto de investigação a língua em uso, a interpretação das categorias gramaticais não pode prescindir da investigação de seu comportamento na unidade maior – o texto – que é a real unidade em função”. Ou seja, a autora deixa clara a importância do texto. Nesse caso mais específico, ela observa essa importância relacionada às chamadas classes de palavras, entretanto, quando afirma que o texto é “a real unidade em função” expande a sua importância para a investigação sobre a língua em uso. Ela complementa dizendo que

“na verdade, a restrição dos limites da frase bloqueia importantes aspectos da investigação” (NEVES, 2002, p. 128).

Com isso, a linguista deixa claro que ensinar língua e, por sua vez, ensinar gramática é ir além dos limites da frase. É necessário levar em conta o contexto da produção, o todo, não somente as partes de forma desconexa. Um ensino de gramática que se paute em frases soltas, desconectadas de um texto e de seu contexto é contrário ao que a autora entende por *ensinar gramática*.

Ensinar gramática não é fazer o aluno memorizar mecanicamente regras para “falar e escrever bem”, não é ensinar tão somente as classificações gramaticais e fazer o aluno responder a exercícios mecânicos de classificação e taxonomia, mas fazê-lo refletir sobre as escolhas linguísticas utilizadas pelos falantes da língua, entendendo que essas escolhas revelam o efeito de sentido que se quer alcançar naquele ato comunicativo.

Ensinar gramática é fazer o aluno perceber a flexibilidade da língua, é fazê-lo observar que as palavras de uma língua não possuem uma classificação cristalizada: que uma palavra pode ser substantivo em um contexto e adjetivo ou verbo em outro, que uma palavra pode ter um sentido estando “sozinha” e mudar completamente de sentido estando acompanhada, formando uma expressão, por exemplo, e que isto é completamente aceitável, porque a língua não é estática, ela se movimenta, nós falantes, a movimentamos e não há nenhum problema nisto.

Interessante se faz observar que isto é bastante presente na GPRT, em que Neves (2018), ao apresentar as classes de palavras, não as conceitua, mas apresenta características, traços que aproximam as palavras de uma determinada classe ou de outra, evidenciando essa flexibilidade. Ao refletir sobre a língua em sua GPRT, a autora traz, por exemplo, sobre a classe dos adjetivos uma informação que se constitui um diferencial em relação à tradição gramatical quando propõe que há adjetivos classificadores e qualificadores.

Além disso, nos leva à reflexão também ao propor, em sua GPRT, que há apenas três tipos de conjunções coordenativas e para isso dá uma justificativa plausível: para ser conjunção coordenativa é necessário que uma informação nova seja dada (ou trazida), sem retomar algo que já foi dito antes. Por isso, considera que apenas as conjunções aditivas, adversativas e alternativas são coordenativas, desconsiderando, portanto, que as explicativas e as conclusivas – consideradas como coordenativas pela tradição gramatical – o sejam.

Veja-se que nos dois exemplos acima que trazemos da GPRT há uma relação entre a reflexão sobre o funcionamento da língua e o sentido a ela relacionado, mostrando sempre que a gramática da língua não é cristalizada, há variação, há mudança. Elas ocorrem naturalmente, faz parte do processo de todas as línguas naturais. Ao omitir este conhecimento do aluno, o professor incorre em um ensino truncado, desconexo da realidade, sem sentido de ser; afinal, para que ensinar gramática?

5.3 Para que ensinar gramática?

5.3.1 Para que ensinar gramática? (NEVES, 2002)

No seu livro “A Gramática (história, teoria, análise, ensino)” (2002), Neves explicita que

saber expressar-se numa língua não é simplesmente dominar o modo de estruturação suas frases, mas é saber combinar essas unidades sintáticas em peças comunicativas eficientes, o que envolve a capacidade de adequar os enunciados às situações, aos objetivos da comunicação e às condições de interlocução. E tudo isso se integra na gramática (NEVES, 2002, p. 226).

De certa forma, ao fazer esta afirmação, ela deixa implícita a finalidade de um ensino de gramática, uma vez que o aluno precisa não somente dominar a estrutura

da língua, mas fazer a combinação destas peças com suas unidades sintáticas, observando sempre o sentido, para que consiga estabelecer a comunicação de forma precisa e assertiva.

5.3.2 *Para que ensinar gramática? (NEVES, 2012)*

Em seu livro “A Gramática Passada a Limpo: conceitos, análises e parâmetros” (2012), a autora mostra que a relação entre o texto e a gramática deve ser

para demonstrar que é ela que organiza as relações, constrói as significações e define os efeitos pragmáticos que, afinal, fazem do texto uma peça em função; (para) ver a gramática da língua como a responsável pelo entrelaçamento discursivo-textual das relações que se estabelecem na sociocomunicação, sustentadas pela cognição (NEVES, 2012, p. 185).

Isto, em certa medida, evidencia o *para que se ensinar gramática*, já que se objetiva mostrar ao aluno o significado deste estudo que muitas vezes é posto de maneira prescritiva, sem que o aluno veja que ele faz uso de uma gramática. Essa não visualização, esse desconhecimento por parte do aluno de que ele faz uso de uma gramática acontece quando o ensino não é reflexivo, é prescritivo e impõe que ele fale/use determinadas estruturas que ele não vê ninguém usando, o que causa até certo estranhamento a ele. É como se não fosse português; ou pode acontecer de ele não se reconhecer como um falante que sabe português, haja vista o estranhamento causado pelas diferenças linguísticas entre a sua realidade e o que a escola propõe (MATTOS E SILVA, 2004; KATO, 1993), o que é ainda mais delicado.

5.3.3 *Para que ensinar gramática? (NEVES, 2013)*

Na obra “Texto e Gramática” (2013), a autora expressa que

...se o que se pretende é dar conta da língua em função, se penetre na organização real dos enunciados para avaliá-los não apenas sob os diversos níveis (predicacional, proposicional, ilocucionário) mas também sob os diversos ângulos que envolvem a atividade linguística (textual / informacional, interacional), e com incorporação dos diversos componentes (sintático, semântico, pragmático). Na formação de enunciados complexos facilmente se entreveem determinações das relações interacionais, e noções ligadas à distribuição e ao fluxo de informação se mostram determinantemente participantes. Relações semântico-pragmáticas, como a relação tópico-comentário, a relação dado-novo e as relações de polaridade, ligadas à ordenação dos constituintes, representam elementos significativos na explicitação dos modos de construção. Dessa forma, a investigação se beneficia de uma vinculação à ordem das palavras na frase, considerando, especialmente, que essa ordem se resolve no encaminhamento das relações retóricas textuais (NEVES, 2013, p. 13).

5.3.4 *Para que ensinar gramática? (NEVES, 2014)*

Em sua obra “Que Gramática estudar na escola? Norma e uso na Língua Portuguesa” (2014), ela comenta que

privilegiar a reflexão é exatamente a razão de preconizar-se um tratamento da gramática que vise ao uso linguístico. (...) o estudioso da língua portuguesa, (...) também o falante comum, conduzido na reflexão sobre o uso da linguagem, vai poder orientar-se para chegar à utilização eficiente dos recursos do processamento discursivo, e, a partir daí, chegar a uma sistematização dos fatos da língua legitimada pelo efetivo funcionamento da linguagem (NEVES, 2014, p. 115).

Podemos observar a preocupação da autora que, reiteradas vezes, evidencia que se deve, em se tratando de ensino de gramática, privilegiar a reflexão. Quando o aluno reflete sobre a língua, ele percebe que nela há uma sistematização, que determinados usos não são arbitrários, há uma motivação para tal, já que ele consegue perceber como a língua se estrutura e como ela funciona.

5.3.5 *Que é ensinar gramática?: síntese da discussão*

Ao assumir tal postura, a GPRT evidencia a importância do ensino de gramática e assevera este posicionamento sobre a importância da interação, do contexto para o entendimento da gramática, do funcionamento das estruturas, já que

a gramática não é uma disciplina que se deva colocar externamente à língua em funcionamento, e que se resolva na proposta de uma simples taxonomia, instituída no plano lógico ou no plano estrutural, independentemente do uso. Ela não é um esquema adrede organizado, independente dos atos de interação linguística, das funções que se cumprem no uso da linguagem, dos significados que se obtêm. (NEVES, 2014, p 80).

Um exemplo que julgamos interessante tratar aqui a respeito do *para que ensinar gramática* é a diversidade de possibilidades de se indeterminar o sujeito. Normalmente, a tradição gramatical apresenta duas formas de sujeito indeterminado: o verbo na terceira pessoa (Tanto *fizeram* que houve separação, NEVES, 2018, p. 92), e o uso do pronome *-se* com verbos transitivos indiretos (Anos mais tarde, pensou-se em dar liberdade aos que quisessem vir tentar fortuna, NEVES, 2018, p. 93).

Contudo, a GPRT apresenta outras maneiras de se indeterminar o sujeito como: o uso do sintagma “a gente” (Mulher *a gente* encontra em toda a parte); o uso de “nós” sem referência determinada (Por exemplo *nós* temos tido filmes bons, não é?); o uso de “você” e “eu” sem referência a nenhum dos interlocutores, segundo ela, é um “uso típico, mas não exclusivo da conversação oral” (p. 92), como: “*você* vai lá, faz um jabazinho, paga um dinheirinho e sai com o título zero bala” / “então, quando é que *eu* sei que *eu* compreendi? Quando *eu* apliquei os sinais de trânsito na hora exata, quando *eu* passei um ano inteiro sem receber nenhuma multa.”; o uso do pronome pessoal de 3ª pessoa do plural masculino sem uma referência específica (Sabe como é, quando a gente se acostuma com uma coisa, *eles* inventam outra); o uso do verbo na 3ª pessoa

do singular sem referência a um elemento específico (*Lá tira* título de eleitor, documento); além do uso de sintagmas nominais que possui um substantivo genérico como núcleo (*Se o sujeito* for um risco grande para a sociedade, um criminoso, psicopata, coisa assim aí o *cara* tem que ser tratado apenas/ Mas é que no fim das festas o *pessoal* começa a pegar todos os arranjos do salão).

Estes exemplos deixam clara a importância do ensino de gramática na escola, desde que a finalidade seja a de fazer o aluno refletir sobre as possibilidades de uso. Mostrar ao aluno as possibilidades, refletir sobre elas para que este aluno, de posse desse conhecimento, possa optar por aquela que ele julga mais adequada ao sentido que ele quer evidenciar em um determinado contexto de uso faz a língua se tornar viva, vívida; não ecoa mais um vazio, mas reverbera o sentido de se debruçar sobre o estudo da gramática de uma língua.

Torna-se importante ressaltar que falar de *para que ensinar gramática* implica falarmos da finalidade do ensino de gramática. E a isto está relacionada a pergunta: para que ensinar português a falantes de português? Neste aspecto, é necessário evidenciarmos que “o que já é sabido não precisa ser ensinado” (POSSENTI, 1996, p. 50). Associado a isto, Britto evidencia:

Mais língua, e mais conhecimento. Assim respondo quando me pergunto que sentido tem ensinar na escola português para quem já sabe português. Tem de ensinar mais língua – isto é, ensinar a língua que se produz socialmente em diversas e complexas dimensões da história e em que se manifesta o conhecimento e que, portanto, não coincide com a língua aprendida no imediatismo do viver, nas relações imediatas do cotidiano (BRITTO, 2017, p. 7).

Este posicionamento de Britto (2017) é muito pertinente, porque mostra a correlação intrínseca que há entre a língua e a dimensão histórica e social dos contextos vividos pelos seres humanos. Um *para quê?* que esteja desassociado disto perde

completamente seu sentido de ser, de existir, de se fazer na lida cotidiana do contexto escolar.

Com isso, se quisermos dar sentido, de fato, ao ensino de gramática, precisamos, como bem nos mostra a GPRT, refletir sobre a gramática, afinal

a boa constituição de textos passa pela gramática, e não apenas porque as frases que compõem o texto têm uma estrutura gramatical: na produção linguística com certeza, desemboca todo o domínio que o falante tenha dos processos de mapeamento conceptual e de amarramento textual, altamente dependentes de uma “gramática” organizatória (NEVES, 2002, p. 225-226).

Refletir sobre gramática requer que reflitamos sobre a língua, sobre como ela se constitui, sobre como ela funciona. Às vezes, o aluno até usa determinada estrutura, mas ele nunca parou para refletir sobre o alcance semântico daquele uso e quando ele se dá conta disto, ele tem um “estalo”, em função daquela descoberta. E, como descobrir é empolgante, ele vê sentido naquilo e se envolve na “causa”, passa a permitir que aquele conhecimento faça parte de sua vida. Ele não o enjeita, mas o absorve.

5.4 Como ensinar gramática?

Muitos professores que se fazem esta pergunta parecem buscar uma receita pronta. É complexo esperar esta receita pronta e acabada, porquanto estamos tratando do ensino de um fenômeno mutável e variável. Devido essa complexidade, o que podemos é dar pistas e indicações e é exatamente isto que a GPRT faz. Antes de tratarmos especificamente da GPRT, é necessário vermos algumas obras de Neves que abordam este ponto de *como ensinar?*

5.4.1 *Como ensinar gramática? (NEVES, 2002)*

Em seu livro “A Gramática (história, teoria, análise, ensino)” (2002), ao discorrer sobre a relação entre a gramática e o texto, Neves asserta que

...já se entende que produção de texto e gramática não são atividades que se estranham; pelo contrário, as peças que se acomodam dentro de um texto cumprem funções – como referência e conjunção – que estão na natureza básica de cada uma, portanto na sua “gramática”. Daí a necessidade de, no nível fundamental e médio, não se restringir o estudo sobre o funcionamento dos diversos itens ao seu funcionamento no nível oracional (NEVES, 2002, p. 226).

5.4.2 *Como ensinar gramática? (NEVES, 2012)*

Na obra “A Gramática Passada a Limpo: conceitos, análises e parâmetros” (2012), Neves mostra que “há de ser buscada uma “proposta escolar de tratamento de gramática que não se isole da vivência da linguagem, ou seja, que ponha em estudo, realmente, a gramática da língua em função” (NEVES, 2012, p. 193). Ela explicita claramente que defende

um tratamento da gramática que não se isole da vivência da linguagem, visão que representa olhar reflexivamente a língua que manifestada pela ativação da linguagem, em interfaceamentos. A proposta é fazer ver a gramática da língua como a responsável pelo entrelaçamento discursivo-textual das relações que se estabelecem na sociocomunicação, sustentadas pela cognição (NEVES, 2012, p. 185).

Fica clara a importância de um ensino de gramática que lance mão do texto, não como mero pretexto para o ensino de regras gramaticais, mas com o objetivo de contextualizar os exemplos que normalmente utilizamos em aulas. Como já dito, tudo o que produzimos não se reduz a frases soltas, mas está relacionado a enunciados contextualizados, por isso a importância do texto no ensino de gramática.

Para a GPRT, o *como ensinar gramática?* está correlacionado com a possibilidade de o aluno poder ver que ela constitui o entrelaçar do discurso e o texto, que ela os estrutura, ainda que não esteja relacionada tão somente à estrutura, mas, também, ao alcance semântico da escolha feita pelo falante.

5.4.3 *Como ensinar gramática?* (NEVES, 2013)

Em sua obra “Texto e Gramática” (2013), a autora comenta que

A explicitação do uso de uma língua particular historicamente inserida, feita com base em reflexão sobre dados, representa a explicitação do próprio funcionamento da linguagem. Isso exclui qualquer atividade de encaixamento em moldes pré-fabricados, tanto os que constituem uma organização de entidades metalinguísticas alheia aos processos reais de funcionamento quanto os que representam modelos para submissão estrita a normas linguísticas sem legitimidade instituídas. Isso significa, pois, rejeitar uma modelização que ignora zonas de imprecisão e/ou de oscilação, as verdadeiras testemunhas do equilíbrio instável que caracteriza a própria vida da língua, refletindo a sua constante adaptação segundo a força das constantes pressões que se exercem sobre os usos (NEVES, 2013, p. 15).

Vemos que o *como ensinar gramática?* também se relaciona com a transparência de ensinar que a língua tem intrínseca a si a instabilidade, a capacidade de modificação, de mudança. Negar ou omitir a dinamicidade da língua, bem como a diversidade linguística constitui para a GPRT o *como não ensinar gramática*.

5.4.4 *Como ensinar gramática?* (NEVES, 2014)

No bojo da discussão da obra “Que Gramática estudar na escola? Norma e uso na Língua Portuguesa” (2014), a autora comenta que à escola “cabe ativar uma constante reflexão sobre a língua materna, contemplando as relações entre uso da linguagem e atividades de análise linguística e de explicitação da gramática” (NEVES, 2014, p. 18).

Conforme os preceitos da GPRT, partir do uso para ensinar gramática é imprescindível. E, embora isso esteja relacionado à corrente a que se filia a autora da GPRT, vemos que é complexa a ideia de ensinar aquilo que não possui aplicabilidade prática na língua, no uso do dia a dia. Mesmo porque, em se tratando de língua, aquilo que aprendemos e que não usamos ou que usamos tão pouco (tanto para escrever quanto para ler) passa a não ter sentido de ser, de aprender.

E, quando falamos de partir do uso, não estamos falando que devemos ensinar aquilo que o aluno já sabe, já domina, mas fazê-lo refletir sobre o que ele já usa – pois, às vezes usamos sem nos dar conta do alcance semântico e pragmático dos enunciados – e aumentar seu repertório linguístico, uma vez que há usos de/em outras comunidades linguísticas a que este aluno pode não ter tido acesso ainda, além de devermos pensar no contato linguístico de falantes de comunidades linguísticas diferentes, tendo em vista a capacidade cíclica de mudança da sociedade.

Partir do uso, então, é garantir a ampliação do repertório linguístico do aluno. Lembremos, ainda, que há usos formais também, aos quais ele deve ter acesso, pois precisamos garantir a ele o direito que tem de acessar a cultura mais elaborada da sociedade.

5.4.5 *Que é ensinar gramática?: síntese da discussão*

A fim de exemplificar o *como ensinar gramática?* para a GPRT, faremos uma rápida descrição de como ela aborda o *artigo*, mais precisamente o *definido*. Lembremos que, de forma geral, na tradição gramatical esta classe de palavras não detém tanta atenção, é tratada de forma muito marginal, embora seja imprescindível seu uso quando tratamos de referência, trivial em qualquer texto.

A GPRT, ao tratar do artigo definido, parte de um texto como mote, o poema “Harmonicórdio” de Fagundes Varela. Introduz a noção de artigo definido e afirma que o artigo definido “é uma das palavras que se usam junto do substantivo (como um

determinante) para fazer referenciação e, especialmente, para atuar no processo de identificação” (NEVES, 2018, p. 407).

Interessante chamar a atenção para o fato de a GPRT iniciar um tópico gramatical partindo de um texto, a fim de contextualizar os exemplos a serem apresentados e as explicações que serão dadas.

Ao comentar sobre o uso do artigo definido, a autora destaca que “o artigo definido singular determina um substantivo comum, particularizando um indivíduo dentre os demais indivíduos da espécie. Essa característica fica bastante evidente nas expressões marcadamente individualizadoras (de unicidade)” (NEVES, 2018, p. 407). Ela chama atenção para o fato de se usar até letras maiúsculas nos substantivos comuns para se fazer essa individualização: “Então o *Príncipe* herdeiro veio ter com eles; ouviu suas condições, aceitou-as com lágrimas e juramentos” (NEVES, 2018, p. 407).

Aborda a natureza e o uso do artigo definido, afirmando que ele “ocorre em sintagmas em que estão contidas informações de certo modo conhecidas tanto do falante como do ouvinte, ou que são identificáveis por eles” (NEVES, 2018, p. 408). E esclarece que a referenciação pode ser feita de três formas:

- a) O artigo definido ocorre nos sintagmas referenciais em que a definição é obtida no contexto extralinguístico: faz-se referência a elementos que se encontram fora do texto (referenciação situacional);
- b) O artigo definido ocorre em sintagmas referenciais em que a definição é dada pelo contexto linguístico: faz-se referência a elementos que tomam posição em uma determinada porção do texto (referenciação textual, ou endofórica)
- c) O artigo definido ainda ocorre em sintagmas que fazem referência a um elemento pelo gênero, pela espécie ou pela classe a que ele pertence (referenciação genérica). (NEVES, 2018, p. 408 - 411).

Sobre a referenciação textual ou endofórica, a autora explica que o artigo pode acompanhar referenciações registradas pela primeira vez no discurso, ou seja, pode

fazer referência a elementos que são introduzidos no texto para constituir objetos de discurso; assim como pode fazer referências a elementos que se encontram em uma porção anterior do texto, ou seja, anáfora; como também pode fazer referências a elementos que se encontram em uma porção posterior do texto, isto é, catáfora.

Ao comentar a dimensão textual da referenciação com artigo definido, afirma que “o uso de um substantivo precedido por artigo definido pode ser suficiente para que o ouvinte identifique um referente ainda não mencionado” (NEVES, 2018, p. 412).

Observarmos que, como estas informações não são dadas por gramáticas de estampo tradicional, elas constituem um diferencial da GPRT em relação à tradição gramatical, pois, embora isso pareça evidente para um falante nativo de português, a função de um compêndio gramatical é descrever a língua e não tratar da referenciação, tal como a GPRT nos coloca, tende a ser um equívoco.

Talvez a falantes mais experientes do que as crianças, por exemplo, que estão em processo de aquisição da escrita, o fato de se usar um artigo definido à frente de um substantivo que não foi usado ainda no texto pareça ser mais evidente. No entanto, fazer o aluno atentar para este fato é importante, uma vez que contribui até para o processo de produção textual a que, eventualmente, os alunos da educação básica são submetidos, uma vez que é necessário perceberem que o artigo constitui referência a elementos que são introduzidos no texto para constituir objetos do discurso (NEVES, 2018). E, como dissemos, ainda que um falante mais experiente já desenvolva este uso, é essencial fazê-lo refletir sobre este uso, a fim de que seja um uso consciente e o falante tenha consigo a capacidade de dominar melhor a língua para a sua produção, tanto oral quanto escrita.

A GPRT discorre, ainda, sobre a definitude e a unicidade na referenciação com artigo definido, destacando que

a definitude/identificação obtida com o sintagma determinado por um artigo definido surge do fato de certos objetos serem facilmente reconhecíveis em uma determinada comunidade, de serem reconhecidos como únicos em uma dada situação, ou, realmente, de serem objetos únicos em tal modo de referência (NEVES, 2018, p. 415).

Ao explicar sobre a especificidade do artigo definido, ela o compara com o artigo indefinido e explicita que essa especificidade “pode ser comprovada pelo fato de que, para indicação de unicidade do referente, o artigo indefinido só é eficiente se o substantivo que designa esse objeto vier com uma qualificação que garanta a unicidade” (NEVES, 2018, p. 416), como no exemplo: “No segundo domingo do mês, *um sol ralo* rompeu a crosta de nuvens e durante horas ficou enxugando os telhados, também a própria umidade agarrada no ar” (NEVES, 2018, p. 416).

A GPRT faz uma observação quanto ao fato de o artigo definido indicar a particularização de um indivíduo, lembrando que, embora tenha essa característica, ele também pode representar um uso genérico e apresenta em que ocasiões isto pode ocorrer: a) toda uma classe de pessoas ou coisas: “O arqueólogo trabalha diretamente com a cultura material” (NEVES, 2018, p. 417); b) uma atividade, um sistema, um serviço ou uma instituição da sociedade: “Naquela época, a telefonia já vivia um estágio relativamente avançado” (NEVES, 2018, p. 418); c) uma categoria abstrata (representada por um substantivo ou por um adjetivo substantivado): “A justiça vai prevalecer” (NEVES, 2018, p. 418).

Necessário se faz atentar para a não cristalização da língua. Se formos tomar ao “pé da letra”, por exemplo, partindo do nome “artigo definido”, dificilmente poderíamos considerar a possibilidade de utilizar o artigo definido para tratar nomes de forma genérica, a não ser que se trate de uma classe, uma atividade, uma categoria abstrata.

A autora também explicita que o artigo definido pode vir elíptico nesses três casos, acima referidos, sobretudo “quando o sintagma não ocupa a posição de sujeito” (NEVES, 2018, p. 418).

A GPRT apresenta também as funções do artigo definido e explica que, como um determinante, podemos interpretar a função do artigo definido sob dois aspectos, o da determinação e o da substantivação. Ela expressa que, com relação ao primeiro aspecto, o artigo definido funciona como um adjunto de um substantivo. Já com relação ao segundo aspecto, o artigo definido vem anteposto a outro elemento que não um substantivo com o intuito de o substantivar, isto é, torná-lo um substantivo, e seria, da mesma forma, um adjunto.

Vemos, na GPRT, uma classe gramatical, como o artigo, com uma posição tão secundária, tão coadjuvante em algumas gramáticas tradicionais – uma vez que se limitam na descrição e não exploram aspectos importantes desta classe como a referenciação – ganhar reconhecimento e lugar adequado, por isso a escolhemos para falarmos dela.

Diante do exposto, insistimos na tese de que o ensino de gramática na escola precisa ganhar uma nova dimensão.

6 Considerações finais: por uma mudança de postura no ensino de gramática

Mostramos na seção 2 deste texto como está formatado o ensino de gramática, de modo geral, nas escolas. Os questionamentos levantados e respondidos nesta pesquisa mostram que podemos vislumbrar novos ares em relação ao ensino de gramática. Inclusive, a necessidade de revermos o ensino de gramática na escola consiste no fato de que “a teoria gramatical na escola não traz nenhum proveito prático para a formação dos falantes e escreventes habilitados” (LUFT, 2006, p. 87). Da forma como está acontecendo, este ensino está completamente infrutífero.

A prática de memorização, de recepção e aplicação mecânica deve dar lugar à reflexão sobre a língua (GERALDI, 2010), e por sua vez à gramática da língua (NEVES, 2003), à criatividade linguística/gramatical de nossos alunos (OLIVEIRA; QUAREZEMIN, 2016). Ensinar gramática deve também ser sinônimo de mostrar possibilidades de uso, desde os usos de registro informal até usos de registro formal para que o aluno possa transitar livremente pelos diversos gêneros e pelos diversos tipos de texto, tanto aqueles que se utilizam de uma linguagem mais contemporânea quanto aqueles que usam uma linguagem mais arcaica.

É necessário, ainda, que o ensino de língua leve em conta tanto a língua falada quanto a língua escrita, conforme expressa Neves (2014, p. 94): “todas as modalidades têm de ser “valorizadas” (falada e escrita, padrão e não padrão), o que, em última análise significa que todas as práticas discursivas devem ter seu lugar na escola”. O que isso significa? De acordo com ela, “significa, especialmente, que à escola cabe capacitar o aluno a produzir enunciados adequados, eficientes, “melhores”, nas diversas situações de discurso, enfim, nas diversas modalidades de uso” (NEVES, 2014, p. 94).

Entendemos que ensinar gramática, embora não seja sinônimo de ensinar língua, está circunscrito a este. E que um ensino de gramática precisa se comprometer com o reconhecimento da mudança e diversidade linguísticas, pois ela, como parte constituinte de uma língua, também sofre mudanças através do tempo (BAGNO, 2007; VIEIRA, 2018).

Além disso, é necessário ter cuidado para não se diminuir a fala em detrimento da escrita e, com isso, até gerar preconceito linguístico, uma vez que

não se trata de, a todo custo, e violentamente, exigir que o patrimônio adquirido no exercício da linguagem falada seja defenestrado para dar lugar a uma modalidade particularmente regrada, bem-comportada, formal. Essa artificialização de que se tem revestido o exercício da

produção de peças de linguagem escrita é um grande desserviço prestado à própria instituição escolar (NEVES, 2014, p. 101).

Apesar de entendermos que esta função de viabilizar a leitura e a escrita seja função da escola e algo essencial para os alunos, sobretudo aqueles advindos de classes populares, infelizmente, parece que a escola ainda não a tomou para si, visto que se

tivesse a escola objetivos vitais, culturais, sociais ou político-educacionais bem definidos, certamente haveria maior clareza e funcionalidade nos programas e métodos de ensino da língua materna. (...) Praticar a gramática é o que falta na escola. Ler (ler e ler), debater, escrever (escrever e escrever). Tudo isso é gramaticar – o melhor método de ampliar, reforçar e agilizar a gramática, a de todos e a de cada um em particular (LUFT, 2006, p. 84).

De acordo com Neves (2002, p. 231), o mínimo que esperamos da escola é que ela proveja “à criança toda a apropriação de vivências e de conhecimentos que lhes assegure um domínio linguístico capaz de garantir a produção de textos adequados às situações, de modo que ela possa ocupar posições na sociedade”.

Todavia, não podemos ser ingênuos de pensar que a escola não assume essa responsabilidade “porque não quer”, afinal a continuidade de um ensino de gramática e de língua acrítico, mecânico e sem reflexão, mesmo diante de pesquisas científicas que incentivam a mudança, pois mostram que é o melhor caminho, parece ser endossado pelo Estado que, ao que parece, não quer que isto se altere. Devemos entender que há questões políticas correlacionadas a isto, pois a educação segue um projeto muito bem determinado, pelas classes que detêm o poder, cujo objetivo consiste em fazer com que as classes privilegiadas que detêm o poder se conservem nele (SEVERINO, 2006) e que as classes populares não tenham acesso ao conhecimento de forma efetiva, para sustentar um *status quo* que favorece as classes privilegiadas.

E, tal como mostramos na seção 1, deste texto, não se pode dizer que “a língua nada tem a ver com isto”. Há questões sociais que demandam questões linguísticas para que se perpetue este cenário tal como está (LUCCHESI, 2015). Além disso, manter o aluno circunscrito à sua cotidianidade (HELLER, 2016) é condição *sine qua non* para o sucesso do sistema capitalista, no qual vivemos, que se retroalimenta da exploração e da desigualdade social (MÉSZÁROS, 2008).

Uma educação linguística que se descole desse projeto e vise a um ensino libertador não é posta em prática, porque antagoniza com os objetivos deste projeto de educação. Por ensino libertador entendemos:

Um ensino libertador, a libertação pela palavra: este o grande objetivo a perseguir nas aulas de língua materna. Liberto, e consciente de seus poderes de linguagem, o aluno terá como crescer, desenvolver o espírito crítico e expressar toda a sua criatividade (LUFT, 2006, p. 100).

Um indivíduo (linguisticamente) crítico não é interessante a este projeto, pois, à medida que se ganha o pensamento, a consciência crítica, passa-se a não aceitar certas condições e/ou imposições. Regras que “devem” ser seguidas passam a ser questionáveis, passam a ser questionadas. Então, parece melhor se manter o controle. O controle linguístico, acionado pelo ensino de uma gramática que os falantes não usam, mas que “devem aprender para constituírem-se sujeitos”, está relacionado ao controle social (CAVALIERE, 2010).

Por isso, um ensino de gramática e de língua comprometido com o desenvolvimento da consciência crítica do aluno é imprescindível e ele se concretiza mediante a postura do professor língua que lance mão desta gama de conhecimentos aqui levantados em questão.

Um ensino de gramática e de língua produzido a partir da reflexão da língua demanda também a reflexão de fatores a ela relacionados, já que ela não se modifica

por si só, mas depende também de fatores extralinguísticos (BAGNO, 2007). E entendemos que é a partir dessa reflexão sobre a língua e sobre sua gramática, fortemente defendida por Neves (2002; 2012; 2013; 2014) e evidenciada em Neves (2018), que conduzimos o aluno a ter consciência do lugar que ocupa na sociedade onde vive, fazendo com que ele saia da sua condição de alienação (HELLER, 2016) e se encaminhe rumo à emancipação (SAVIANI, 2013).

Referências

ANTUNES, I. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ANTUNES, I. **Gramática contextualizada: limpando “o pó das ideias simples”**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

BAGNO, M. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BARROS, D. L. P. O papel histórico, social e político do discurso da gramática. *In*: NEVES, M. H. de M. (org.). **As Interfaces da Gramática**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 35-55.

BARROSO, A. G. **O ensino de gramática na perspectiva da Nova Gramática do Português Brasileiro de Ataliba Teixeira de Castilho**. 2020. 88 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém – PA, 2020.

BRITTO, L. P. L. **A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1997.

BRITTO, L. P. L. Que fazer? – Indagações sobre o ensino de Língua Portuguesa na perspectiva de formação omnilateral. *In*: LIMA, A. F.; NASCIMENTO, M. F. **Pesquisa, ensino e formação docente – experiências do Profletras/UFGA**. Campinas: Pontes, 2017. p. 7-16.

CAVALIERE, R. Ato Linguístico e Controle Estatal. *In*: NEVES, M. H. de M. (org.). **As Interfaces da Gramática**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 57-72.

CUNHA, A. F. Funcionalismo. *In*: MARTELOTTA, M. E. **Manual de Linguística**. São Paulo: Contexto, 2009. p. 157-176.

FARACO, C. A. **Norma Culta Brasileira**: desatando alguns nós. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

FARACO, C. A. **História Sociopolítica da Língua Portuguesa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

FARACO, C. A.; VIEIRA, F. E. (org.). **Gramáticas brasileiras**: com a palavra, os leitores. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

FRANCHI, C. **Mas o que é mesmo “Gramática”?** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

GERALDI, J. W. Concepções de Linguagem e Ensino de Português. *In*: GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula**. Cascavel: Assoeste, 1984.

GERALDI, J. W. **Aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula** [livro eletrônico]. São Paulo: Ática, 2011.

GOMES, M. S. **A Gramática Pedagógica do Português Brasileiro (BAGNO, 2012) e o ensino de gramática**. 2019. 86 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém – PA, 2019.

HELLER, A. **O Cotidiano e a História**. 11 ed. Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

KATO, M. Apresentação. *In*: KATO, M.; ROBERTS, I. (org.). **Português brasileiro**: uma viagem diacrônica. 2. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1993. p. 15-27.

KENEDY, E. Gerativismo. *In*: MARTELOTTA, M. E. **Manual de Linguística**. São Paulo: Contexto, 2009. p. 127-140.

LAGARES, X. C. **Qual política linguística?** Desafios glotopolíticos contemporâneos. São Paulo: Parábola, 2018.

LIMA, A. Gramática de usos do português: metalinguagem em função. In: FARACO, C. A.; VIEIRA, F. E. (org.). **Gramáticas brasileiras: com a palavra, os leitores**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. p. 215-236.

LUCCHESI, D. **Língua e Sociedade Partidas: a polarização sociolinguística do Brasil**. São Paulo: Contexto, 2015.

LUFT, C. P. **Língua e Liberdade**. 8 ed. São Paulo: Editora Ática, 2006.

MARCUSCHI, L. A. O papel da linguística no ensino de línguas. **Diadorim**, Rio de Janeiro, Revista 18 volume 2, p.12-31, Jul-Dez 2016. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/diadorim/article/view/5358> Acesso em: 21 set. 2020. DOI <https://doi.org/10.35520/diadorim.2016.v18n2a5358>

MATTOS e SILVA, R. V. **“O português são dois...”: novas fronteiras, velhos problemas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

MÉSZÁROS, I. **A Educação para além do Capital**. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

NEVES, M. H. M. **Gramática na Escola**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 1991.

NEVES, M. H. M. **A gramática: história, teoria e análise, ensino**. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

NEVES, M. H. M. **A gramática passada a limpo: conceitos, análises e parâmetros**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

NEVES, M. H. M. **Texto e Gramática**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2013.

NEVES, M. H. M. **Que gramática estudar na escola? Norma e uso na Língua Portuguesa**. 4 ed. São Paulo: Contexto, 2014.

NEVES, M. H. M. **A Gramática do Português revelada em Textos**. São Paulo: Editora Unesp, 2018.

OLIVEIRA, R. P.; QUAREZEMIN, S. **Gramáticas na escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola?** Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. 27 ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SAVIANI, D. Sobre a natureza e especificidade da educação. **Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras Aproximações**. 11 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SEVERINO, A. J. Fundamentos ético-políticos da educação no Brasil de hoje. *In*: LIMA, J. F.; NEVES, L. W. (org.). Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2006. p. 289-320. Disponível em: http://www.epsjv.fiocruz.br/upload/d/CAPITULO_8.pdf. DOI <https://doi.org/10.7476/9788575416129.0010>

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

VIEIRA, F. E. Gramatização brasileira contemporânea do português: novos paradigmas?. *In*: FARACO, C. A.; VIEIRA, F. E. (org.). **Gramáticas brasileiras: com a palavra, os leitores**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016, p. 19-69.

VIEIRA, F. E. **A Gramática Tradicional: história crítica**. São Paulo: Parábola, 2018.

VIEIRA, S. R. **Ensino de gramática em três eixos: uma questão de ciência, cidadania e respeito linguístico**. 2020. (2h 2min 45s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ypVJ2tVT3Yw&t=1028s>. Acesso em: 16 jul. 2020.

Artigo recebido em: 28.06.2021

Artigo aprovado em: 31.01.2022



La eterna regularidad de los participios. Usos e ideas sobre ellos en los medios de comunicación actuales y del siglo XIX

The eternal regularity of participles. Uses and ideas about them in the current and 19th century mass media

Miguel SILVESTRE LLAMAS*

RESUMEN: Este trabajo revisa, a través de las formas verbales de participio, el fenómeno de la analogía como mecanismo interno de la lengua, cuyos resultados, muchas veces, preocupan a los hablantes. El estudio se enmarca en la relación entre la sociedad y medios de comunicación en la actualidad y en el siglo XIX en el tratamiento de aspectos sobre lengua, exactamente, los usos y formas de participio. Para ello, conformamos un corpus sincrónico de *tweets* en los que se plantean dudas a la cuenta de la RAE sobre este asunto y, paralelamente, otro corpus diacrónico, del que seleccionamos cuatro artículos de prensa decimonónica que se centran en la morfología y corrección de un nuevo verbo formado analógicamente de un participio: *presupuestar*. El estudio concluye con la importancia de las distintas plataformas para satisfacer las dudas de los usuarios de la lengua y evidencia el interés social que suscita el ítem gramatical que investigamos.

ABSTRACT: This paper reviews, through the verb forms of participles, the phenomenon of analogy as an internal mechanism of language, the results of which are often of concern to speakers. The study is framed in the relationship between society and mass media nowadays and in the nineteenth century in the treatment of aspects of language, specifically, the uses and forms of participles. To this end, we have created a synchronic corpus of tweets in which doubts are posed to the RAE account on this issue and, in parallel, another diachronic corpus, from which we have selected four nineteenth-century press articles that focus on the morphology and correctness of a new verb formed analogically from a participle: *presupuestar*. The study concludes with the importance of the different platforms to satisfy the doubts of language users and shows the social interest aroused by the grammatical item we are investigating.

* Contratado predoctoral en Filología (área de Lengua Española), Universidad de Cádiz (España).
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1071-2832>. miguel.silvestre@uca.es

PALABRAS	CLAVE:	Analogía.	KEYWORDS:	Analogy. Participle. Press.
Participio.	Prensa.	Regularización.	Regularization.	Twitter
Twitter				

1 Introducción

Es inherente a cualquier lengua viva la capacidad de cambio, por lo que su uso no es estático, aunque las normas prescriptivas se establecen como freno para muchos cambios y mantener un estándar de lengua. Como indica Coseriu (1988 [1957]), la lengua es un producto social en constante movimiento y creación. Los hablantes, sin embargo, no siempre son conscientes de estos cambios y, cuando lo son, les sacuden las legítimas dudas sobre el uso, motivada por el conocimiento y presión de una norma. Además, cada hablante va desarrollando y potenciando una conciencia lingüística, que le permite esbozar unas ideas sobre el sistema de su lengua y adoptar una serie de actitudes hacia los diferentes usos lingüísticos. Ello motiva que, muchas veces, los usuarios de la lengua duden en torno a un uso concreto, en el que, asumiendo su conocimiento de la lengua, se debatan entre la validez o corrección de una forma sobre otra.

La lengua cuenta con unos mecanismos internos de regularización, que los hablantes activamos con mayor o menor grado de conciencia, también condicionado muchas veces por el conocimiento explícito que poseemos del sistema. De entre ellos, el más recurrente, sistemático y, muchas veces, polémico, por los resultados que arroja y las reacciones que causa en los hablantes, es la analogía. En este sentido, no son pocas las inquietudes o dudas que surgen entre los hablantes sobre el valor y empleo adecuado de estos resultados, especialmente sobre las formas verbales, de las que nos ocuparemos en este trabajo.

En los últimos años, las redes sociales han propiciado un canal inmediato de comunicación y divulgación entre las instituciones y expertos en lengua y la sociedad,

en la que, a través de diferentes medios, se satisfacen estas dudas y, al mismo tiempo, se transfieren saberes sobre la lengua. Si echamos la vista atrás y retrocedemos hasta el siglo XIX, la prensa, que experimenta en esta centuria su auge y consolidación, realiza esta misma labor inmediata y de prescripción lingüística (más que de divulgación). Esto manifiesta la importancia que ocupan en la sociedad los temas lingüísticos, pues supone para cada usuario parte de su prestigio social, el hablar «bien», y también de conocer y dominar su propio sistema de comunicación.

Así las cosas, en este trabajo¹ examinaremos cómo se manifiestan las preocupaciones e ideas de los hablantes actuales y decimonónicos en torno al empleo y valores de las formas de participio, y qué relaciones guardan estos con las ideas y doctrinas lingüísticas vigentes y los medios sobre los que se publican y difunden. Para ello, definiremos someramente cómo es la relación entre los usuarios y la lengua a través de los medios de comunicación. Para completar esta visión, realizaremos un análisis basado, en el estudio sincrónico, en una búsqueda monitorizada y selección de *tweets* en los que usuarios de la red Twitter plantean dudas relativas al uso de los participios a la cuenta institucional de la Real Academia Española (RAE, @RAEinforma). Para el análisis diacrónico, se ha realizado también una búsqueda monitorizada y selección de cuatro textos sobre este tema publicados en prensa española del último cuarto del siglo XIX, accesible desde el portal en línea Prensa Virtual de Prensa Histórica, del Ministerio de Cultura, y desde la Hemeroteca Digital, de la Biblioteca Nacional de España.

¹ Este trabajo se inserta dentro del proyecto de investigación «Ideas lingüísticas y pedagógicas en la prensa española del siglo XIX» (LinPePrensa, ref. PGC2018-098509-B-I00), concedido por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades del Gobierno de España.

2 Cambio e inmanencia, posibilidad y normatividad

2.1 La naturaleza del cambio en la lengua

Los planos sobre los que se utiliza una lengua condicionan su evolución. En cada intercambio social, enmarcado en un contexto comunicativo concreto, la lengua se actualiza constantemente porque «todo hablante es creador de lengua “para otros”» (COSERIU, 1988 [1957], p. 57) por lo que se concibe el idioma como algo que se hace continuamente y no como una cosa hecha (COSERIU, 1986 [1951], p. 30). En este sentido, el saber lingüístico, sujeto más o menos a una norma, se adquiere continuamente de otros hablantes, y su conocimiento constituye el sistema de la lengua, basado en una mecánica de cambios externos e internos. Los primeros se asocian con las dimensiones en las que se proyecta una lengua (variación diatópica, diacrónica, diafásica y diastrática), y los segundos, por su parte, se refieren a los que se dan en cada nivel de lengua (fónicos, léxico-semánticos, gramaticales y pragmático-discursivos).

Dentro de esa constante interaccional surge la innovación, que, «más tarde, los hablantes adoptan si realmente tiene la capacidad de responder a sus necesidades» (ECHENIQUE; MARTÍNEZ, 2013, p. 25). Esta idea dinámica de la lengua choca con el fundamento de la norma prescriptiva, que fija, restringe y sanciona usos de acuerdo con razones de distinto calibre. La innovación, entonces, parece presentarse como un elemento perturbador, un escollo que es necesario superar porque bien no cumple con lo prescrito, bien porque no se corresponde con nuestro universo lingüístico y las ideas que tenemos sobre él. Sobre esto, Coseriu (1988 [1957], p. 11) juzga que «el preguntarse por qué cambian las lenguas (como si no debieran cambiar), parece indicar una estaticidad natural perturbada, y hasta negada, [...] que sería contrario a la esencia misma de la lengua».

A lo largo de la diacronía del español, encontramos fases evolutivas de gran trascendencia para la caracterización del idioma en todos sus niveles, pues, como otras lenguas, «el español ha ido adoptando palabras y construcciones, haciéndolas evolucionar y, a la vez, descartando algunas» (ROMEU, 2017, p. 94). Por tanto, «muchas palabras se han visto obligadas a adaptarse a los nuevos tiempos y a las nuevas necesidades por muy diversos motivos» (*id.*), aunque muchas de ellas pueden verse frenadas por la presión culta. Este dique de contención «puede hacer perdurar un sistema “desequilibrado” mediante un constante juego dialéctico entre lo funcionalmente necesario y lo culturalmente consentido» (ECHENIQUE Y MARTÍNEZ, 2013, p. 25), y acabar derivando en un cambio o en una resistencia absoluta. No obstante, pese a este influjo, hay una serie de cambios en la lengua que continúan produciéndose sin llegar a consolidarse, por lo que se da otro «juego dialéctico», ahora entre lo posible y lo correcto.

2.2 Entre lo posible y lo correcto

Si en las líneas anteriores se ponía el foco sobre las causas del cambio en una lengua, ahora corresponde colocarlo sobre un aspecto del que, como hablantes, no solemos ser tan conscientes: los mecanismos que lo producen. Desarrollar nuestra conciencia lingüística implica un proceso de reflexión que nos permite tomar conciencia y fijar la atención sobre los fenómenos de la lengua, que nos obliga a posicionarnos «ante el uso lingüístico [...] y a emitir algún tipo de juicio sobre el valor social de este uso» (COTS; ARMENGOL; ARNÓ; IRÚN; LLURDA, 2007, p. 35). La lengua cuenta con una gran capacidad creativa, que funciona a través de unos mecanismos concretos y sistemáticos, y es que «cuando hablamos de creación de idioma aludimos a la capacidad de combinar los recursos lingüísticos para ajustarlos a vivencias que nunca se repiten idénticas» (GILI GAYA, 1961, p. 25). Esta necesidad

creadora respalda la existencia y vigencia de los cambios dados en la interacción, pero supone, también, estar condicionados, por una parte, por lo aceptado por nuestra comunidad de habla y, por otra parte, por lo asumido por la comunidad lingüística. Aunque el acto de habla es individual, los hablantes seleccionan las realizaciones posibles del sistema, asumidas por su conciencia lingüística y siempre que se sometan a las aceptadas por su comunidad de habla, que se manifiesta en la prevalencia de unas formas frente a otras. Estas realizaciones, sin embargo, no siempre coinciden con lo que su comunidad lingüística considera que es correcto decir.

Por todo ello, la reflexión sobre el uso presenta, en el hablante, una gran importancia, ya que en sus manifestaciones verbales se mueve, más o menos conscientemente, entre dos polos: el conocimiento implícito de la lengua –qué puedo o es posible decir– y el del conocimiento adquirido –qué se debe decir–, que se aprende mucho después que el primero, cuando comienza la escolarización y la restricción de usos. Gili Gaya (1961), en su discurso sobre la adquisición de la lengua durante la niñez, hace notar que «la infancia es muy consecuente con las formaciones por analogía: dice *andé* y *cabí*, y cuando aprende con extrañeza que debe decirse *anduve* y *cupe*, recibe y siente estas formas como imposición arbitraria de padres y maestros». Este tipo de operación, por la que se crean formas regularizadas o semejantes, continúa vigente en la edad adulta, aun conociendo la norma, pues se trata de un sistema de posibilidades asumido casi inconscientemente, de donde son frecuentes estas creaciones sistemáticas contrarias a la norma (COSERIU, 1988 [1957], p. 138).

Cabí es una innovación individual, cuya extensión se frena por la enseñanza de la forma etimológica; pero en el caso de *andé*, su uso sistemático en ciertas zonas nos indica que ya no estamos ante una forma individual, sino colectiva, que una comunidad de habla ha adoptado como normal, aunque sea incorrecta desde el punto de vista prescriptivo. En la práctica, la norma nunca se cumple dogmáticamente, pues, aunque una comunidad impone a sus hablantes unos determinados usos, cada

hablante tiene su propia percepción de lo que constituye normativo (COSERIU, 1986 [1951], p. 62). Tal y como observó Saussure, el hablante no puede cambiar un signo que le viene impuesto, aunque, paradójicamente, los cambie, «y los signos creados en el habla pasan continuamente a la lengua» (*ibid.*, p. 71). En este sentido, la norma prescriptiva, al final, también es cambiante y, ante un comportamiento «desviado» largamente mantenido por un gran número de hablantes, la institución que vela por la fijación de la lengua (en nuestro caso, la RAE) puede actuar de dos formas: puede admitir un cambio, aunque lo desaconseje, o, simplemente, admitirla sin más.

2.3 La regularización del sistema

2.3.1 Concepto y función de la analogía

El hablante crea sus signos según las normas vigentes de su comunidad y no puede elegirlos arbitrariamente, ya que existen unos mecanismos internos que lo regulan². Los dos casos presentados antes son formas regularizadas de los verbos *cabere* y *andar*, en los que ha intervenido la analogía, fenómeno por el que se crean formas regulares, como uno de estos mecanismos internos con los que cuenta la lengua para regularizarse y sistematizar sus elementos constitutivos³. La existencia de estos resultados y su convivencia con las formas aceptadas fundamentan la lingüística diacrónica estructural, que basa la organización del sistema sobre las nociones de *equilibrio* y *tendencia*, y otorga al cambio lingüístico el cometido de reestablecer el

² Además, el resultado del cambio debe ser aceptable en la comunidad del hablante.

³ Otros mecanismos de regularización son el reanálisis y la etimología popular. El reanálisis, o falso corte, es un proceso morfofónico por el que se considera morfema algo que no lo es, como los casos de **amoto*, **afoto* o **arradio*, en los que se cree que la *o* es el morfema de género masculino y el artículo indefinido, por tanto, es *un* y no *una* (Álvarez, 01/09/2013). En cuanto a la etimología popular, se trata de la variación que sufre una palabra por darle una motivación (origen) diferente, como ocurre en la voz *sandalías*, muchas veces referida como *andalías* porque se relaciona el objeto con su empleo, *andar* (Álvarez, 01/09/2013).

equilibrio del sistema mediante su autorregulación (ECHENIQUE; MARTÍNEZ, 2013, p. 27-28).

Cuadro 1 - Duda sobre las formas correctas de dos pretéritos y respuesta de la RAE en Twitter.

@RAEinforma ¿andé o anduve? ¿moriste o muriste? ¿Aquel lleva tilde cuando es pronombre? (@emarevaloh, 06/02/2013)

#RAEconsultas Las formas correctas son «anduve» y «moriste». [...] (@RAEinforma, 06/02/2013)⁴

En el cuadro anterior, se ilustra la preocupación de un hablante sobre el uso de la lengua, a través de una duda formulada al perfil en Twitter de la RAE, organismo emisor de la norma prescriptiva, en torno a la forma correcta de los verbos *andar* y *morir* en el pretérito indefinido, en la que confluyen la forma aceptada, consolidada; y otra creada por un mecanismo de semejanza con el resto de formas verbales. Este usuario está reflexionando sobre las formas de la lengua que habla, al contraponer lo que es posible con lo que es correcto –en el caso de *andé*, su uso obedece, además, a un proceso de cambio activo en la lengua–. Esto es, mientras la norma, convención social, supone un dique de contención para fijar la lengua y ofrecerla como modelo comunicativo⁵, la analogía se presenta como un mecanismo interno de la lengua para regular, en la medida de lo posible, el sistema lingüístico, expuesto a la constante variación (y siempre que sean reconocidos por comunidad de habla).

⁴ Todos los *tweets* incluidos en este trabajo se han consultado por última vez el 07/06/2021.

⁵ Nebrija ya abogaba en 1492 por este papel normativo: «reduzir en artificio este nuestro lenguaje castellano, para que lo que agora y de aquí adelante en él se escriviere pueda quedar en un tenor, y estender se en toda la duración de los tiempos que están por venir» (en: http://www3.uji.es/~vellon/gramatica_nebrija.htm).

Uno de los casos de regularización vigentes y, en muchas ocasiones, polémicos, es la formación de femeninos a partir de formas masculinas o neutras (o viceversa) para designar profesiones o afinidades:

Cuadro 2 - Duda sobre la flexión femenina de la voz *árbitro* y respuesta de la RAE en Twitter.

#RAEconsultas ¿La forma árbitra es correcta? #rae @RAEinforma (@mateo_84, 03/07/2019)

#RAEconsultas Para referirse a la mujer que arbitra un encuentro deportivo, ha de usarse la forma femenina «árbitra»; aunque empieza por /a/ tónica, se combina con el artículo «la» («la árbitra»), única forma que los hablantes de hoy asocian con este género. (@RAEinforma, 03/07/2019)

Otro ejemplo recurrente, en este caso, fónico, es el que atañe al mantenimiento del diptongo o de la vocal en la derivación. Entre los adjetivos, cada vez es más frecuente mantener el diptongo del lexema cuando se forman los superlativos: así, se deriva de *fuerte* > *fuertísimo*, forma que convive junto a la etimológica, *fortísimo*⁶. La Academia señala que las formas diptongadas tienen más predominio, aunque pueden alternar ambas formas: *ardentísimo~ardientísimo*, *bonísimo~buenísimo*, etc. Algunas ya están bastante asimiladas y aceptadas, como el caso de *buenísimo*, y otras se consideran populares o conversacionales, mientras que las variantes sin diptongación se sienten más cultas (RAE Y ASALE, 2010, p. 137).

⁶ La razón que explica la monoptongación de estos superlativos es, precisamente, histórica: se tratan de formas tomadas como préstamo del latín recuperadas durante el Renacimiento: FORTISSIMUS > *fortísimo*. De hecho, es fenómeno compartido con el resto de romances, en su dignificación renacentista como lenguas de culto, excepto el rumano, pues su codificación es bastante más tardía.

2.3.2. La analogía verbal

Si en alguna categoría gramatical la analogía se manifiesta notable y constantemente, esta es la del verbo, como ha quedado ya ilustrado con los recurrentes ejemplos anteriores de los verbos *andar* y *caber*. Aquí, y sin abandonar el campo fónico, es cada vez más frecuente encontrar formas en las que no se diptonga la vocal del lexema en las primeras personas del singular y la tercera del plural del presente de indicativo. Un caso recurrente es la que alcanza a la marca de persona, como es el hecho de añadir una *s* final al morfema de la segunda persona del singular del pretérito indefinido, *-iste*. Ilustrativo, y con el objetivo de conectar más fácil con los lectores y los hechos de lengua con sus experiencias, es el ejemplo aducido por Pons Rodríguez, a propósito de su artículo sobre el verbo *contestastes* en una canción de Mecano:

En ese reino de esos finales, el pretérito *tú contestaste* es una rara isla sin ese final. Los hablantes tienden a ponerla. Tratan de crear regularidad donde no la ven. [...] si ha surgido es porque los hablantes han buscado igualar a todos los verbos conjugados con *tú* bajo palabras que acaben en ese. En este caso, la forma etimológica (*tú cantaste*) es la que damos por correcta, pero ello no siempre ocurre. A menudo pasa lo contrario: los hablantes vemos en la analogía al angelito bueno y damos por correcta a la forma analógica (PONS RODRÍGUEZ, 31/03/2019).

Podemos estrechar más el círculo y poner el foco de atención sobre una forma que plantea bastante confusión entre los hablantes: el pretérito indefinido de los verbos irregulares. La gramática académica (RAE Y ASALE, 2010, p. 58) señala que las irregularidades en la flexión verbal pueden agruparse en tres clases: vocálicas, consonánticas y mixtas⁷. En la primera, se incluye los cambios de vocal o

⁷ La gramática considera una cuarta clase, conformada por las irregularidades que son resultado de la existencia de raíces supletivas, es decir, de la presencia de dos o más raíces en formas distintas de un

diptongaciones (*regar~riego*). En la segunda, se sustituye una consonante por otra, (*hacer~hago*). Y en la tercera, las mixtas, tanto se produce la sustitución de una consonante por otra como el cambio de vocal (*decir~digo*). En este último grupo también se incluyen los pretéritos fuertes (*hizo, quiso, supo, pudo*), caracterizados además por mantener el acento tónico en el lexema y por tratarse de formas heredadas del latín. En estos casos, ya hemos observado, sobre el lenguaje infantil (y aún en el resto de edades), la frecuencia con la que se realizan formas regularizadas (o débiles) de estas irregulares: *cabí~cupe*⁸.

3. La preocupación social por hablar «bien»: canales de consulta y divulgación hoy y en el siglo XIX

El «perpetuo desajuste» (COSERIU, 1988 [1957], p. 138) entre lo posible, lo esperable y lo correcto hace que el hablante dude, con la consecuente preocupación de ceñirse o no al modelo socialmente aceptado de habla. La escuela y los medios de comunicación son, en buena parte, responsables del mantenimiento del modelo lingüístico, ya que actúa como freno de la extensión de un cambio o característica propia de un dialecto o sociolecto. Así, propugnan un modelo de lengua neutro y estándar para todos los hablantes de una misma comunidad lingüística, con carácter suprarregional y «transmitid[o] de acuerdo con las normas del uso oral y estilo correcto» (LEWANDOWSKI, 1982, p. 201, *apud* DEMONTE, 2003, s. p.). En lo que concierne a la segunda institución, las figuras autorizadas en materia lingüística se han valido de las plataformas y facilidades que ofrecen estos medios para difundir teoría y norma lingüística. Aunque ahora nos ocuparemos de dos periodos cronológicos

mismo verbo, como en *iriré~voy; ser~somos~fuimos*. También incluye entre los irregulares los verbos defectivos (RAE; ASALE, 2010, p. 58).

⁸ Para el caso de *andar*, recomendamos la lectura de Álvarez Mellado «*Andó* y el doloroso camino hacia la regularidad» (eldiario.es, 04/12/2017).

diferentes, ambos comparten el aprovechamiento de la inmediatez y del establecimiento de diálogo de los soportes en los que se habla de lengua, que revela, además, el interés que suscita este tema en la sociedad.

3.1 Consulta y divulgación hoy: los medios digitales

En el cuadro 1, hemos podido observar cómo los hablantes de español se preocupan por los usos que hacen y perciben de la lengua, lo que nos indica también el alto grado de reflexión que tenemos sobre el uso. En esa misma figura, hemos comprobado cómo se disponen canales para poder satisfacer las diferentes consultas lingüísticas, que, gracias al crecimiento de las TIC, ofrecen mayor accesibilidad para los usuarios y una actualización constante de los instrumentos normativos⁹.

La RAE, junto con la ASALE, como organismo emisor de la norma prescriptiva, recibe frecuentemente dudas, peticiones y quejas sobre el uso de la lengua. Actualmente, y por el carácter de inmediatez que presentan las redes sociales, esta labor de consultoría se realiza preferentemente a través de su cuenta de Twitter, @RAEinforma, y de la etiqueta #dudaRAE. También, recoge las dudas más frecuentes en la sección de *Consultas lingüísticas* de su página web (<https://www.rae.es/consultas-linguisticas>) y en el *Diccionario Panhispánico de Dudas* (DPD, 2005), obra de consulta en la que se da respuesta a las dudas más generalizadas sobre el uso del español. En la actualidad, las obras normativas son confeccionadas por las veintidós academias de la lengua española,

⁹ Piénsese, por ejemplo, en el *Diccionario de la Lengua Española*: los usuarios no han de esperar a una nueva edición del texto académico, sino que la ASALE ha optado por publicar estas actualizaciones anualmente, por lo que la versión que el usuario consulta en red en la actualidad es la versión electrónica 23.3 (www.rae.es). Asimismo, se toman decisiones y se difunden sobre nuevos usos y formas lingüísticas con gran inmediatez, gracias a la sección «Español al día».

respetando las variantes de uso [...]. Su propósito no es solo aclarar la norma establecida que regula el uso correcto del español de hoy, sino orientar también sobre lo no fijado mediante la formulación de propuestas guiadas por el ideal de unidad lingüística (RAE Y ASALE, 2005).

Otro portal en línea disponible y que goza de bastante reconocimiento es la Fundación del Español Urgente, Fundéu RAE, patrocinada por la agencia EFE y la Academia, que también asesora. Este sitio web es muy dinámico, pues, por una parte, se hace eco de las repercusiones lingüísticas en los temas de actualidad política, económica, cultural y social y, por otra, ofrece respuesta a las consultas planteadas por los hablantes. Estas respuestas se recogen en entradas amenas y un tono próximo al lector, agrupadas en las secciones de *Recomendaciones* y *Consultas*.

Pero no solo desde estos portales se han atendido las dudas e inquietudes de los hablantes. Los lingüistas y algunos periodistas también han tenido en cuenta todas estas preocupaciones y han buscado caminos para divulgar el saber sobre la lengua, mediante, por ejemplo, programas de radio (*RAE Informa*, en Radio 5 de RTVE, o *La Lengua Moderna*, en la SER) o la prensa periódica. Tal vez, la figura más recordada en este ámbito sea Fernando Lázaro Carreter, quien escribió para la prensa diaria nacional innumerables artículos en los que reflexionaba sobre los usos de la lengua. Todos estos escritos fueron recogidos en 1997 en *El dardo en la palabra*, reeditado y aumentado en 2005 bajo el título *El nuevo dardo en la palabra*. Actualmente, muchos son los expertos en lengua que resuelven en prensa los vericuetos de nuestra lengua, como Álex Grijelmo, Alfred López (que cuenta con su propia sección en el diario *20 minutos*, «Ya está el listo que todo lo sabe»), Lola Pons, que publica periódicamente en el suplemento «Verne» de *El País* y ha recogido recientemente sus trabajos en *El árbol de la lengua* (ARPA, 2020) o Elena Álvarez, que publica en *eldiario.es*.

3.2 Erudición y prescripción en el siglo XIX: la prensa periódica

El papel ejercido por las redes sociales y los medios digitales es análogo al que tuvo la prensa durante el siglo XIX. Su consolidación, repercusión y éxito durante este siglo ofrece a autores de muy diverso perfil manifestar y presentar sus ideas. Los aspectos sobre la lengua llaman la atención de los lectores, lo que motiva también el interés de las redacciones por incluir textos que versen sobre diferentes aspectos del idioma, de acuerdo también con las líneas de estudio o interés de sus colaboradores. Especialmente durante la segunda mitad del siglo, la mayoría de los temas se centran en aspectos normativos y en la apología del castellano, entendida como la defensa de la pureza de sus elementos constitutivos contra la adopción y uso de voces y estructuras prestadas. Además de estas colaboraciones, otras pruebas del interés por la lengua en la prensa son los contenidos que se publican y se reproducen en diferentes publicaciones: desde las observaciones o notas de una cuestión concreta o de un próximo trabajo hasta los discursos de ingreso a la Academia y las reseñas de obras lingüísticas. Este medio ofrece a los autores la oportunidad y plataforma para publicar sus trabajos y compartirlos con la comunidad científica y la sociedad.

Su frecuencia, disposición en el diario y el género discursivo son muy variados: pueden encontrarse en diferentes secciones, más o menos específicas, pueden tener mayor o menor continuidad en el tiempo (bien sea por un diseño de un número de artículos, bien porque se establece un ciclo polémico) y la estructura y estilo dependen, como no, del autor. Podemos destacar, a grandes rasgos, algunas secciones llamativas, pertenecientes al último cuarto del siglo XIX, como “Sobre el lenguaje” (1883), publicada a lo largo de seis números de *El correo de Cantabria* (1882-1905), y en la que su autor revisa en cada uno un par de casos conflictivos en su uso. Otra, aunque no era exclusivamente lingüística, es la que abría los números de *El Averiguador* (1867-1872), que comenzaba con una sección de preguntas y respuestas, en la que

los suscriptores enviaban sus interrogantes, que, en el próximo número, eran contestados por los redactores. Un considerable número de dudas era el referido a cuestiones lingüísticas. Se pregunta por la ortografía, la etimología, el origen de determinados modismos o frases y hechas, junto a otros aspectos puramente léxicos, etc., siempre teniendo al diccionario de la Real Academia como referencia (PUCHE LORENZO, 2019, p. 76).

Por su parte, más numerosas y recurrentes son las columnas y artículos sobre aspectos concretos. Sin incluir, ahora, las que veremos posteriormente, en § 4.2., podemos señalar algunos títulos, cuanto no menos llamativos, como una llamada “Cuestión filológica”, que versa sobre la irregularidad en los verbos *asolar* (destruir) y *asolar* (secar el sol) (en *Diario de Tenerife*, año VI, núms. 1715 y 1716, 27 y 28/07/1892); “Los extranjeros en su patria”, apología del castellano y crítica a los periodistas y a la Real Academia (en *La Rioja: diario político*, año II, núms. 456 y 457, 24 y 25/07/1890); u otros muchos textos sobre la lengua, como los publicados por autores como Cejador, Araujo o Unamuno en *La España Moderna* (cf. POCH OLIVÉ, 2019). En la prensa especializada pedagógica, también, podemos advertir colaboraciones interesantes sobre cuestiones lingüísticas y su relación con la enseñanza de la lengua. En este campo, se pueden destacar las trayectorias de Miguel Vallés (cf. EZPELETA AGUILAR, 2018) o Fernando Gómez de Salazar (cf. GARCÍA FOLGADO, 2021). De esta exposición de ideas puede nacer el diálogo, y ello supone, muchas veces, recibir respuestas positivas o negativas. Cuando se plantean objeciones entre dos o más autores, se establece un ciclo polémico que puede durar varios números. Se trata, además, de una práctica muy frecuente en este periodo, ya que es «para muchos de los escritores e intelectuales de la época un auténtico sistema de socialización» (GAVIÑO RODRÍGUEZ, en prensa).

Así las cosas, cabe reivindicar la importancia de la prensa por erigirse como soporte para publicar y promocionar la producción de autores como gramáticos o

lexicógrafos, que, de otra forma, no podría haber sido posible, como asumir el coste de edición de un libro, la falta de reconocimiento para un trabajo medianamente exitoso o, simplemente, otro circuito para mayor difusión de sus ideas. Es evidente, también, la relación y diálogo permanentes entre ambas plataformas, en las que muchas veces los artículos se recogen y publican en libro, o muchas de las ideas en estas pasan a la prensa –como es lógico, las menciones y consultas realizadas en diccionarios, gramáticas u otras obras–. Y no solo las ideas se cruzan e intercambian: también la prensa se establece como corpus representativo de habla real para justificar unos usos u otros. Como ejemplo, el *Vocabulario de disparates de Orellana* se basa, como reza su subtítulo, en «muchos periódicos políticos y literarios, novelas y libros más ó menos científicos, discursos académicos... y anuncios particulares» (CALERO VAQUERA, 2004, p. 58).

4 Ideas y actitudes de los hablantes ante los participios

4.1 Dudas y reacciones ante los participios regularizados hoy

Nos ocupamos ahora del último tipo de regularización verbal que no habíamos abordado en § 2.3.2. El participio copa su paradigma de formas dobles, etimológicas y analógicas. No son pocas las dudas que ofrecen los hablantes ni las respuestas que ofrecen los expertos en lengua. En el caso del doble participio del verbo *freír* podemos leer en las redes sociales el interés que suscitan sus formas:

Cuadro 3 - Duda sobre la diacronía de la forma *freído* y respuesta de la RAE en Twitter.

Hola, @RAEinforma. ¿Podrían indicarme cuándo comenzó a documentarse el uso del participio <i>freído</i> ? Gracias. #dudaRAE (@marmotris, 03/06/2020)
#RAEconsultas El participio « <i>freído</i> » se documenta desde finales del siglo XV. Aparece ya en el «Vocabulario español-latino» de Antonio de Nebrija (1495), que da «Frito, cosa <i>freída</i> » como equivalente del latín « <i>frictus, -a, -um; frixus. -a, -um</i> ». (@RAEinforma, 04/06/2020)

El verbo *freír*, junto con *imprimir* y *proveer*, es el único que tiene un doble participio: *frito* y *freído*. Pons Rodríguez, a propósito de su artículo “Este huevo ¿lo han frito o lo han freído? Una explicación de los participios dobles”, lo presenta como un relato fantástico, en el que «una persona tiene un doble, malvado, idéntico o muy similar a él pero que sin duda representa una tendencia perversa opuesta a la suya», y su origen se remonta, siguiendo esta lectura, a la herencia del latín:

hemos conservado una parte de ellos [...] pero otros no; nuestros hablantes medievales parece que se sintieron más cómodos, en general, buscando regularidades y, por ejemplo, para la forma latina *natus* (del verbo *nacer*) heredaron el participio *nado* pero lo perdieron en favor del regular *nacido* (PONS RODRÍGUEZ, 05/06/2020).

Los hablantes son conscientes del empleo de una forma u otra en relación con su categorización gramatical y sus intuiciones lingüísticas, asumidas por su conciencia lingüística, como se puede apreciar en una respuesta a este artículo en Twitter:

Cuadro 4 - Respuesta en Twitter sobre la concepción de los participios de *freír*.

Pues, lo han freído (proceso), para quedar frito (resultado ‘final’). (@minatvs, 05/06/2020)

De nuevo, la analogía justifica la generalización y consolidación de un cambio lingüístico, que la Academia indica que se produce «con notables diferencias en su extensión y en su uso», pues las formas irregulares suelen ser más frecuentes en su empleo como adjetivos y predicativos (RAE Y ASALE, 2010, p. 65), o, incluso, es la única forma para esta categoría: «*converso, tinto, cocho* (de *coctus*, que significa “cocinado”); los usamos como adjetivos (*minoría conversa, vino tinto, bizcocho* o *cocinado dos veces*) y como participios los hemos reemplazado por *convertido, teñido, cocinado*» (PONS RODRÍGUEZ, 05/06/2020).

Por otra parte, hay participios irregulares que no admiten, en la norma, una forma regular, como *abrir~abrido*, que, además de las legítimas dudas y consultas, generan material humorístico:

Cuadro 5 - Pregunta y respuesta sobre el empleo de *abrido.

<p><i>Mi amiga dice que se puede decir abierto. ¿Es eso cierto? @RAEinforma #dudaRAE #ConsultaRAE (@Covich3, 09/05/2020)</i></p>
<p><i>#RAEconsultas El único participio válido en español del verbo «abrir» es el irregular «abierto». (@RAEinforma, 09/05/2020)</i></p>

Figura 1 - Meme sobre la reacción a *abrido.



https://www.facebook.com/permalink.php?id=462246340570490&story_fbid=272336382112538

No obstante, para hacer más complejo el sistema de participios, en la evolución de la lengua, verbos que mantienen el participio irregular, como *decir~dicho*, han flexionado sus derivados con los resultados regulares: *maldecir~maldecido*, *bendecir~bendecido* y, además, los adjetivos correspondientes, *maldito*, *-a* y *bendito*, *-a*, se

tratan de evoluciones fónicas semicultas¹⁰. Esta variedad despierta el interés de los hablantes para su uso adecuado:

Cuadro 6 - Propuesta sobre los dobles participios y respuesta de la RAE en Twitter.

@RAEinforma #dudaRAE Creo que hay que completar los verbos con doble participio (uno regular y otro irregular). Al menos son 5. Además de «freír», «imprimir» y «proveer», también poseen ambos «bendecir» (bendecido y bendito), y «maldecir» (maldecido y maldito), respectivamente. (@adricomora, 03/05/2020)
#RAEconsultas Como participio, solo funcionan hoy las formas regulares «bendecido» y «maldecido». [...] (@RAEinforma, 05/05/2020)

Cuadro 7 - Duda sobre los participios de *maldecir* y respuesta de la RAE en Twitter.

Una pregunta @RAEinforma,. Maldecir, maldito.. ¿Maldicho? ¿Se acepta? Algo así como predicho para predecir, no? Un saludo ;) Gracias! (@kond, 01/08/2018)
#RAEconsultas El participio es «maldecido». [...] (@RAEinforma, 01/08/2018)

Hemos podido observar en los ejemplos aducidos el funcionamiento del cambio lingüístico a través del mecanismo de la analogía, así como los factores históricos de la lengua que influyen. Estos casos reales manifiestan las dudas de los hablantes sobre las formas correctas o incorrectas de las flexiones verbales analógicas, que evidencia, además, la vigencia de este cambio y la preocupación por parte de los usuarios de la lengua sobre su empleo.

4.2 Dudas y reacciones ante los participios regularizados en el siglo XIX

Ahora, centramos nuestra atención sobre un caso concreto. En las siguientes líneas, veremos a través de diferentes manifestaciones discursivas y perspectivas cómo

¹⁰ En *dicho*, se ha producido la palatalización del grupo *-ct-*, mientras que en *-dito*, *-a* se ha debilitado la *c*, en posición de coda silábica.

se trata la creación y difusión de un nuevo verbo: *presupuestar*, así como las posiciones y actitudes que muestran los eruditos ante su carta de naturaleza.

En el segundo tercio del siglo XIX comienza a documentarse el empleo de este nuevo verbo y, tempranamente, se recoge en el diccionario de Gaspar y Roig (1855). La creación y extensión de esta palabra no contenta a los eruditos, que la consideran un auténtico ataque al idioma, puesto que el verbo que debe emplearse es *presuponer*, del que deriva el sustantivo *presupuesto*. Domingo Doncel y Ordaz, a propósito de un artículo titulado “A la Real Academia Española” (*El eco del Tormes*, 13/05/1877), en el que critica la inclusión en el último diccionario académico, de 1869, de tres palabras que, a su parecer, no responden con los criterios de selección defendidos por la institución, intenta atenuar el tono de su discurso alagándola por no recoger «el bárbaro y archi-bárbaro verbo» *presupuestar*. Refiere, a continuación, a los trabajos publicados por Bretón de los Herreros (1855) sobre la sinonimia y, en este punto, cita textualmente las notas que hace este sobre el verbo: «por desgracia se va generalizando en demasía, es bárbaro sobre superfluo» (*El eco del Tormes*, 13/05/1877). Apunta, después, que la Academia, en esta última edición, ha incluido el significado que denota en la segunda acepción de *presuponer*. Pero el alago inicial, vuelve a tonarse ataque, ahora contra el uso del vulgo, y señala que

Si en los participios pasivos de ciertos verbos nos echamos á inventar otros nuevos, ahí tenemos a *poner* y sus compuestos, de donde (por vía de muestra) podrían derivarse nada menos que los siguientes: *puestar* (de *poner*), *compuestar* (de *componer*), *dispuestar* (de *disponer*) [...] ¡Invención peregrina, que transformaría á nuestra hermosa lengua en una jerigonza irracional y en un galimatías incomprensible! (*id.*)

Concluye sus líneas dedicadas a este verbo lamentando la difusión de la que está gozando: «ha hecho ó no fortuna y prosélitos entre los españoles; de algunos años

acá [...] y se oye y se conjuga á todas horas el famosísimo vocablo á despecho del sentido común, de los loables propósitos de la Academia...» (*íd.*).

Poco después, José Antonio del Río y Sainz, autor de la sección “Sobre el lenguaje” (*El correo de Cantabria*, 15/06/1883), ya mencionada anteriormente, en el apartado que dedica a este verbo, valora que «el mayor favor que pudiera hacerse á la palabra es considerar su uso como un neologismo» (*El correo de Cantabria*, 15/06/1883), pues señala que, como tal, es una voz nueva completamente innecesaria. En línea con lo apuntado por Doncel, lo considera un «vicio absurdo, pues si fuéramos á hacer verbos nuevos de los participios, se necesitarían estanterías enormes para poder contener los diccionarios» (*íd.*). Concluye la revisión de esta voz asumiendo el uso que se generaliza, como Bretón de los Herreros, y con una sentencia que, con el paso del tiempo, no se cumplirá: «afortunadamente, la vida de esta palabra sé aproxima á su fin; á poco que se haga por desterrarla, desaparecerá para nuestro lenguaje, por siempre jamás» (*íd.*).

En el siguiente caso, se desata un episodio polémico por la crítica que realizan unas redactoras del diario *El Avisador de Badajoz* (24/09/1885) a Ramón Chies, colaborador en las *Dominicales del libre pensamiento*, por el empleo que hace este del verbo *prestigiar*. La batalla, aunque motivada más por la confrontación ideológica que lingüística, nos ofrece manifestaciones interesantes sobre la percepción de estas formas lingüísticas. El agraviado justifica el uso que ha realizado del verbo gracias a la flexibilidad de la lengua, y sobre este concepto vertebran estas redactoras toda su demoledora respuesta. Uno de los argumentos que aducen para fallar como incorrecto el significado con el que emplea Chies el verbo *prestigiar* se relaciona con el de *presupuestar*, de nuevo, calificado como barbarismo¹¹:

¹¹ Entendido no solo como el uso de palabras extranjeras, sino también como el empleo incorrecto de voces propias.

Por la misma razón que, en nombre y en realidad, existe la voz *presupuesto*, [...] y sin embargo [...]; no existe el verbo *presupuestar*, ni se usa sino entre los que *barbarizan* escribiendo mucho, cuando han leído muy poco y estudiado ménos. Así destrizan tales zarramplines la lengua castellana, que hablan *según la nodriza y la niñera se la enseñaron*; como gráficamente ha dicho Hartzanbusch (*El Avisador de Badajoz*, 24/09/1885).

Por último, Miguel Vallés, en su texto en la publicación pedagógica *La unión* (11/07/1885), titulado “¿Presuponer ó presupuestar?”, muestra la misma actitud crítica, pero con un punto atenuante o aperturista hacia el final. Lo comienza con una valoración sobre la propiedad de las lenguas por envejecer y rejuvenecer, en las que hay voces que pasan a ser anticuadas y otras se van integrando al idioma, gracias al uso. Pero esta apreciación parece tornarse un tanto contradictoria al señalar que, pese a que «han transcurrido ya muchos años desde que vemos usado» esta voz, «no solamente no es palabra castiza, sino que el emplearlo revela ignorancia crasísima de las reglas más triviales de derivación castellana» (*La unión*, 11/07/1885). Su ausencia en los diccionarios, para él, legitima su incorrección, y se lamenta, además, al apuntar que en este proceso de creación «se han confundido lastimosamente los términos, convirtiendo en primitivo lo que es derivado, y utilizando una derivación impropia y bárbara» (*íd.*). Conforme avanza en su escrito, examina la formación y significado del verbo, concluye que, tal vez llegue a ser admitida por la Academia, si el uso, «sobreponiéndose á todo, obligara á la real Corporación á admitir en su Diccionario» este verbo y, entonces, «podría usarse con algún fundamento» (*íd.*). Pero, insiste el autor, en que cree que no ocurrirá porque hacerlo supondría que la Academia falta a su principal objetivo, recogido en su lema, argumento tan manido en las defensas del idioma.

Como vemos, la prensa decimonónica ofrece su espacio y da voz a los eruditos para exponer su doctrina, en este caso, sobre el hecho de aceptar la voz *presupuestar* en la lengua castellana. Las notas que hacen evidencian la resistencia que oponen a su inclusión, que choca, por su parte, por la extensión de la palabra en todas las esferas; así como la reflexión metalingüística sobre el proceso que ha creado la nueva voz y las actitudes que se derivan de ella. Además, los argumentos que se aducen para presentar el estado de la cuestión y la justificación de su parecer explicitan las fuentes y figuras lingüísticas más recurrentes o reconocidas por estos eruditos y la sociedad, desde las fuentes canónicas académicas (gramaticales y lexicográficas) hasta los autores particulares, como Bretón de los Herreros, los trabajos que estaban desarrollándose y reconociéndose de Hartzenbusch o los diccionarios de Domínguez y Roque Barcia, a los que se hacen referencia, en un momento dado, en la polémica sobre el verbo *prestigiar* (*El Avisador de Badajoz*, 24/09/1885).

5 Conclusiones

La analogía es un mecanismo activo en nuestra lengua y que ha funcionado a lo largo de su historia. Muchos de sus resultados se han consolidado en la lengua, pero otros, por el influjo de la norma culta, no pasan a recogerse como usos aceptados. Igualmente, no dejan de producirse, tanto en la adquisición como en cualquier acto de habla, formas analógicas que, inmediatamente, corregimos. Al tener interiorizado este fenómeno, y con la recurrencia con la que creamos formas analógicas, independientemente de la clase de palabra, dudamos, con toda legitimidad, de su vigencia y aceptación, pugna en la que luchan, en nuestra conciencia lingüística, lo posible y lo correcto.

Para ilustrar esto, nos hemos ocupado del funcionamiento y actuación de este mecanismo a través del caso verbal, y más concretamente, en las formas de participio,

puesto que presentan una gran complejidad al codificarse muchos solo como adjetivos o sustantivos, al funcionar como forma verbal y adjetival, o aquellos que han formado nuevos verbos. Hemos querido insistir en las relaciones entre los usuarios de la lengua y los medios con los que cuentan para satisfacer estas dudas. Así, hemos comprobado el importante papel que ejercen actualmente las redes sociales y los medios digitales en la divulgación lingüística, en la que se hacen eco de las dudas y curiosidades sobre la lengua en los hablantes y responden a estos de forma directa, cuando se les preguntan por cuestiones concretas, o de forma indirecta, cuando publican entradas o artículos sobre aspectos concretos que, igualmente, recogen la inquietud generalizada de los usuarios con respecto a ese ítem. Por su parte, la prensa en el siglo XIX se establece como un medio de suma importancia para la socialización y la exposición de ideas. En el asunto lingüístico, también recoge los usos y dudas más frecuentes y los defiende o critica en sus páginas, con un carácter, consecuentemente, más normativo o sancionador que descriptivo o reflexivo.

De igual forma, en ambos periodos cronológicos puede destacarse la relación y diálogo que se establece entre sociedad y medios, entre usuarios corrientes y eruditos, para sensibilizar y educar. Ello supone, al mismo tiempo, el interés que produce en la sociedad los temas lingüísticos y el interés que se genera en las ediciones de esos medios para ocuparlos y desarrollarlos. El que nos ha ocupado estas páginas, el participio, es un tema activo en el tiempo, no solo en los usos que realizamos, sino también en el debate lingüístico, por su funcionamiento, sus procesos de formación, las nuevas denotaciones que adquieren y sus grados de asimilación a la lengua general. En este sentido, además de lo examinado, es interesante, de cara a nuevos trabajos, revisar cómo se relacionan los contenidos presentados en fuentes y obras canónicas con las ideas expuestas en la prensa, bien general, bien especializada, y observar cómo ambas plataformas dialogan entre sí. Esto es, cómo las ideas de los autores más reconocidos se incluyen y se citan en la prensa, aspecto bien observado en este trabajo,

y cómo doctrinas presentadas y desarrolladas en la prensa se transfieren a obras lingüísticas y sirven como fuente a otros autores.

Por último, otra línea de investigación que se presenta a tenor de lo desarrollado en este trabajo es, además de este diálogo entre autores y plataformas, cómo se contempla el estudio del cambio lingüístico sobre los participios en la creación analógica de otras formas verbales aparte de *presupuestar*, en verbos como *conquistar* o *gestar*. Estos, como otros, evidencian y justifican la sistematicidad con la que opera la analogía y la necesidad de creación de estas formas para designar nuevas denotaciones cuyas significaciones semánticas no guardan las formas de las que derivan.

Bibliografía

ÁLVAREZ, J. Tenemos siticias: el reanálisis y el falso corte. **Delcastellano.com, Gramática histórica del castellano**, 01/09/2013. Disponible en: <https://www.delcastellano.com/re analisis-falso-corte/>.

ANÓNIMO. Otro ¿moro... o mono? en la palestra. **El Avisador de Badajoz**: semanario católico. Época II, año IV, n.º 165. Badajoz, 24/09/1885.

CALERO VAQUERA, M. L. Apuntes para una historia del léxico español: el *Vocabulario de disparates... de Ana-Oller (1871)*". In: CALERO VAQUERA, M. L.; RIVERA, F. (coord.). **Estudios lingüísticos y literarios in memoriam Eugenio Coseriu (1921-2002)**. Árbol académico, 2004. p. 51-64.

COSERIU, E. **Introducción a la lingüística**. Madrid: Gredos, 1986 [1951].

COSERIU, E. **Sincronía, diacronía e historia. El problema del cambio lingüístico**. Madrid: Gredos, 1988 [1957].

COTS, J.; ARMENGOL, L.; ARNÓ, E.; IRÚN, M.; Y LLURDA, E. **La conciencia lingüística en la enseñanza de lenguas**. Barcelona: Graó, 2007.

DEL RÍO Y SAINZ, J. A. **El correo de Cantabria**. Periódico de noticias, literario y de anuncios. Época 2.^a, n.º 142. Santander, 15/06/1883.

DEMONTE BARRETO, V. **Lengua estándar, norma y normas en la difusión actual de la lengua española**. 2003. Disponible en: <https://digital.csic.es/handle/10261/13074>.

DONCEL Y ORDAZ, D. **El eco del Tormes**. Revista semanal científico-literaria. Año 1, n.º 17. Salamanca, 13/05/1885.

ECHENIQUE, M. T; MARTÍNEZ, M. J. **Diacronía y gramática histórica de la lengua española**. Valencia: Tirant Humanidades, 2013.

EZPELETA AGUILAR, F. Miguel Vallés y la didáctica de la lengua en la escuela turolense del XIX. **Xiloca**, 36, p. 147-178, 2008.

FUNDÉU RAE. **Fundación del Español Urgente** (en línea). Disponible en: <https://www.fundeu.es/>.

GARCÍA FOLGADO, M. J. Lengua y gramática en *El Magisterio Español* (1871-1880). Ideas lingüísticas y pedagógicas en la prensa de España y América del siglo XIX. **Boletín de Filología**, 56, vol. I, 2021.

GAVIÑO RODRÍGUEZ, V. La polémica lingüística como tipología discursiva en la prensa española del siglo XIX. Los discursos polémicos de Fernando Gómez de Salazar. **Pragmalingüística**, 29, en prensa.

GILI GAYA, S. **Imitación y creación en el habla infantil**. Madrid: Real Academia Española, 1961.

POCH OLIVÉ, D. El interés por el lenguaje en *La España Moderna*. In AMORES, M.; y FERRÚS, B. (ed.). **La España Moderna (1889-1914). Aproximaciones literarias y lingüísticas a una revista cultural**. Madrid: Iberoamericana, 2019. p. 117-137. DOI <https://doi.org/10.31819/9783954877324-006>

PONS RODRÍGUEZ, L. Este huevo ¿lo han frito o freído? **Verne. El País**, 05/06/2020. Disponible en: https://verne.elpais.com/verne/2020/06/04/articulo/1591262135_874311.html.

PONS RODRÍGUEZ, L. Preguntamos si tiene lógica el 'contestastes' de Mecano y contestamos que sí. **Verne. El País**, 31/03/2019. Disponible en: https://verne.elpais.com/verne/2019/03/31/articulo/1554048239_988586.html.

PUCHE LORENZO, M. A. El *DRAE* (1817-1852) a través de la prensa española. In: AZORÍN, D.; CLAVERÍA, G.; JIMÉNEZ, E. (ed.). **El diccionario de la Academia y su tiempo**: lexicografía, lengua y sociedad en la primera mitad del siglo XIX. ELUA, 2019, anexo V. p. 65-68. DOI <https://doi.org/10.14198/ELUA2019.ANEXO5.04>

RAE Y ASALE. **Diccionario panhispánico de dudas**. 2005. Disponible en: <https://www.rae.es/dpd/>.

RAE Y ASALE. **Manual de la Nueva gramática de la lengua española**. Madrid: Espasa, 2010.

ROMEU FERNÁNDEZ, J. **Lo que el español esconde**. Barcelona: Vox, 2017.

VALLÉS, M. **La unión**, periódico de primera enseñanza. Año VI, n.º 287. Teruel, 11/07/1883.

Artigo recebido em: 08.06.2021

Artigo aprovado em: 05.07.2021



Reexaminando o prefixo nominal da classe 5 na língua ronga

Reexamining the prefix of class 5 in Ronga language

Ernesto DIMANDE*

Feliciano CHIMBUTANE**

RESUMO: O presente artigo surge no contexto das divergências entre linguistas, quanto ao formato morfológico do prefixo nominal da classe 5 na língua ronga, uma língua da família bantu, integrada no grupo Tswa-Ronga (S50) e falada na zona Sul de Moçambique. Neste artigo, pretendemos aprofundar a discussão sobre o formato do prefixo nominal desta classe, com base em evidências empíricas. Assim, contrariamente a Quintão (1917), Nogueira (1960), Bachetti (2006), Siteo, Mahumane & Langa (2008) e Ngunga (2014), que consideram que o prefixo nominal da classe 5 é *dji-* ou *dri-*, dados obtidos através de um questionário estruturado, administrado a 20 falantes nativos de diferentes variantes dialetais do ronga mostraram que o prefixo desta classe é *li-*. A ocorrência de nomes da classe 5 que exibem este prefixo em ronga é parte das principais evidências que usamos para legitimar esta tese. Para além deste aspeto, os dados analisados mostram também que o morfema *dji-* ou *dri-*, constitui apenas marca de

ABSTRACT: This paper emerges amid divergences among linguists regarding the morphological format of the class 5 noun prefix in Ronga, a Bantu language belonging to the group Tswa-Ronga (S50) and spoken in the South region of Mozambique. In this paper we intend to further the discussion on the morphological format of class 5 noun prefix, based on empirical evidence. Different from Quintão (1917), Nogueira (1960), Bachetti (2006), Siteo, Mahumane & Langa (2008) and Ngunga (2014) who propose that the class 5 noun prefix in Ronga is *dji-* or *dri-*, data obtained through a structured questionnaire applied to 20 native speakers of different varieties of Ronga show that the prefix of this noun class 5 is *li-*. The occurrence of class 5 nouns that exhibit this prefix in Ronga forms part of the main evidence that we use to legitimate this thesis. In addition to that, the data analysed also show that the morpheme *dri-* or *dri-* is just a class 5 agreement marker, used when class 5 nouns co-occur with their syntactic

* Mestre em Linguística. Centro de Estudos Africanos, Universidade Eduardo Mondlane (UEM). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9995-1943>. dimande40@gmail.com.br.

** Doutor em Linguística. Faculdade de Letras e Ciências Sociais, Universidade Eduardo Mondlane (UEM). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3224-9292>. felicianosal@yahoo.com.au.

concordância da classe 5, usada quando nomes desta classe coocorrem com os seus dependentes sintáticos, como determinantes, quantificadores, qualificadores e verbos.

dependants, such as determiners, quantifiers, qualifiers and verbs.

PALAVRAS-CHAVE: Ronga. Classe nominal. Prefixo nominal. Classe 5. Marca de concordância.

KEYWORDS: Ronga language. Noun class. Noun prefix. Class 5. Agreement marker.

1 Introdução

Uma das características peculiares das línguas bantu (LB)¹, de que a língua ronga é parte integrante, é a organização gramatical de nomes em classes nominais (CNs), de acordo com a orientação semântica, prefixo nominal (PN) e marcas de concordância. Na estrutura do nome, o PN reveste-se de capital importância na medida em que, para além de indicar o gênero do nome, também fornece informação gramatical referente ao número. Entretanto, apesar de os nomes de uma determinada CN exibirem o mesmo PN, casos há em que estes não partilham os mesmos traços semânticos, conforme mostraremos neste artigo.

Apesar de ser inquestionável que os nomes de uma determinada CN apresentam o mesmo PN, na língua ronga o PN da classe 5 não reúne consenso, na medida em que, por exemplo, enquanto para Quintão (1917), Nogueira (1960), Bachetti (2006), Siteo, Mahumane & Langa (2008) e Ngunga (2014), o prefixo desta classe é *dji-* ou *dri-*², para Doke (1967) e Ngunga & Mathangwane (2015) é *li*. Diante desta

¹ Lista de abreviaturas:

CN – classe nominal; CV – concordância verbal; Fut – futuro; I – inglês; Loc. – locativo; LB – línguas bantu; MC – marca de concordância; MCS – marca de concordância de sujeito; P – português; Part. Dem. – partícula demonstrativa; Part. Gen. – partícula genitiva; Pass – passado; Pas – passiva; PN – prefixo nominal; VF – vogal final; Z – zulu.

² Resumidamente, ao nível da literatura consultada, existem duas propostas de PNs para a classe 5, nomeadamente *dji-/ dri-* e *li-*. Em termos gráficos, é provável que o suposto prefixo *dji-* e os seus

divergência, levantam-se várias questões, entre as quais as seguintes: *i.* será que esta classe possui mais de um PN? e, *ii.* que fatores linguísticos propiciam a existência de mais de uma proposta de PN para a mesma CN?

Dadas as suas características morfofonológicas e semânticas, os nomes da classe 5 têm sido objeto de estudo abarcando várias LB de diferentes zonas. Nas suas pesquisas, os linguistas, por um lado, analisam a orientação semântica dos nomes que se enquadram nesta classe, e, por outro lado, discutem a origem do prefixo desta classe, a sua variação interlinguística e, principalmente, a forma como o mesmo se manifesta nas línguas particulares. A título de exemplo, veja-se as discussões de Doke (1967), sobre várias LB; Lafon (1994), sobre a língua shona (Zona S); Ngunga (1997), sobre a língua yao (Zona P); Zorc & Nibagwire (2007), sobre o kinyarwanda (Zona D) e o kirundi (Zona D); Ngunga & Simbine (2012), sobre a língua changana (Zona S); Atindogbe (2013), sobre a língua mòkpè (Zona A); Mata (2015), sobre a língua tonga, (Zona S), e Ngunga & Mathangwane (2015), sobre várias LB, nomeadamente, barwe (Zona N), changana (Zona S), chuwabu (Zona P), copi (Zona S), tonga (Zona S), gorongozi (Zona S), kalanga, Koti (Zona P), lomwe (Zona P), makonde (Zona P), makhuwa (Zona P), manyika (Zona S), mwani (Zona G), ndau (Zona S), nyanja (Zona N), nyungwe (Zona N), sena (Zona N), subiya (Zona K), swahili (Zona G), tewe (Zona S), tswana (Zona S), yao (Zona P) e zulu (Zona S).

O presente artigo procura discutir as duas questões apresentadas acima, mostrando, com base em evidências morfossintáticas, que, na língua em estudo, o PN da classe 5 é unicamente *li-*, que, para além de não se realizar em muitos nomes, não apresenta alomorfes. Ao longo da discussão, exploramos algumas pistas que podem

alomorfes *rji-* e *ri-* resultem, por um lado, da representação gráfica da variação dialetal na realização do morfema *dri-* e, por outro lado, da adoção de sistemas ortográficos diferentes, considerando que, durante muito tempo, a língua ronga não tinha uma ortografia padronizada.

concorrer para explicar a falta de consenso na identificação do PN da classe 5 entre estudiosos das LB, em geral, e da língua ronga, em particular.

Os dados que suportam a proposta de análise avançada neste artigo foram obtidos através de um questionário estruturado, administrado a 20 falantes nativos de diferentes variantes dialetais da língua ronga, dos quais, dez homens e igual número de mulheres. Objetivamente, depois da recolha de alguns nomes da CN em estudo, solicitámos que os informantes fornecessem o plural de cada nome e, seguidamente, que construíssem frases em que alguns destes nomes fossem, por um lado, modificados por determinantes, quantificadores e qualificadores e, por outro lado, ocorressem como núcleos de sujeitos gramaticais simples. Com este exercício, pretendíamos, por um lado, identificar, através do PN usado na formação do plural, a real CN de cada nome e, por outro lado, a marca de concordância que é selecionada em cada contexto. O pressuposto por detrás deste último exercício é o de que, embora, por fatores linguísticos e extralinguísticos, os nomes de uma determinada CN possam selecionar diferentes marcas de concordância de sujeito, os mesmos apresentam um comportamento sintático análogo quando modificados por determinantes, quantificadores e qualificadores, ou quando ocorrem como núcleos de sujeitos simples.

Para além do questionário, também nos socorremos do método introspectivo, tendo em conta que um dos autores deste artigo é falante nativo da língua em estudo. Assim, o seu conhecimento intuitivo da língua ronga foi importante, tanto no processo de seleção dos nomes que corporizam o questionário, quanto no julgamento da gramaticalidade *versus* agramaticalidade das formas e das construções fornecidas pelos informantes.

No que concerne ao tratamento de dados, depois da discussão da variação interlinguística do formato do prefixo da classe 5 em diversas LB, em colaboração com os informantes, fez-se o exame linguístico dos dados resultantes tendo em vista aferir

os seguintes quatro aspectos: *i.* se os nomes que iniciam com o prefixo *li-* são efetivamente da língua ronga; *ii.* se estas formas são gramaticais e, de fato, da língua ronga; *iii.* se as suas contrapartes do plural são legítimas; e *iv.* se, nos casos em que é expresso, o PN *li-* pode ou não ser substituído pelas formas *dji-* e/ou *dri-*. A clarificação destes aspetos é feita paralelamente à discussão dos dados e teses avançadas pelos proponentes da forma *dji-/dri-* (QUINTÃO, 1917; NOGUEIRA, 1960, BACHETTI, 2006; SITEO; MAHUMANE; LANGA, 2008; NGUNGA, 2014), sobretudo na perspectiva de compreender os fatores que poderão estar por detrás desta proposta de prefixo da classe em estudo. Esta discussão estende-se ao processo de concordância nominal, nos contextos em que o nome da classe 5 é modificado por um determinante, quantificador ou qualificador, e ao processo de concordância verbal (CV), nas construções em que o nome desta classe constitui núcleo de sujeito gramatical simples.

Em termos estruturais, organizamos o artigo em 4 seções. Esta introdução faz parte da primeira seção, onde fazemos a apresentação do tema do estudo, destacando as perguntas de pesquisa, os objetivos que pretendemos alcançar e a metodologia que adotamos no processo de recolha e tratamento de dados. A Seção 2 focaliza o estado de arte sobre a organização de nomes nas LB. Em termos específicos, depois de apresentarmos alguns dados linguísticos e sociolinguísticos sobre a língua ronga, discutimos a semântica dos nomes da classe 5, a realização do prefixo desta classe em diferentes LB e as propostas de formato do PN desta classe, segundo diferentes estudiosos. Na Seção 3, discutimos a realização do prefixo da classe 5 na língua em estudo, tendo como base a forma como se realiza a contraparte plural, a concordância nominal e a concordância verbal. Por último, na Seção 4, apresentamos as considerações finais do estudo.

2 A língua ronga, seus falantes e a organização dos nomes em classes

2.1 A língua ronga e seus falantes

O ronga (S54), na classificação de Guthrie (1967-71), é uma LB integrada no grupo Tswa-Ronga (S50), do qual também fazem parte outras três línguas, nomeadamente, changana (S53), gwamba (S52) e tshwa (S51). Estas línguas caracterizam-se por uma inteligibilidade mútua, o que significa que o falante de uma delas, geralmente, compreende as outras línguas do mesmo grupo.

Segundo Siteo & Ngunga (2000) e Ngunga & Faquir (2011), a língua ronga é falada na zona Sul de Moçambique, concretamente na Província e Cidade de Maputo. Siteo & Ngunga (2000) e Ngunga & Faquir (2011) acrescentam que esta língua é transfronteiriça, dado que é igualmente falada na República do Zimbabwe e na República da África de Sul. Na mesma linha, Chambo *et al.* (2020) acrescentam que esta língua é igualmente falada no Reino de Eswatini.

De acordo com o Censo de 2007, esta língua era falada por 238 758 pessoas de cinco ou mais anos de idade, sendo língua materna de apenas 1.5% da população moçambicana (cf. CHIMBUTANE, 2012).

Como sucede com outras línguas, a língua em estudo tem diferentes variantes regionais. Sobre este aspeto, Siteo & Ngunga (2000) e Ngunga & Faquir (2011) consideram que a língua ronga possui 4 variantes dialetais, designadamente, xilwandle (ou xikalanga), falada no distrito da Manhiça; xinondrwana, falada nos distritos de Marracuene e Boane e nas Cidades de Maputo e Matola; xizingili (ou xiputru), falada desde Catembe até à Ponta do Ouro; e xihlanganu, falada no distrito de Moamba e em algumas regiões do distrito da Namaacha.

2.2 Organização dos nomes na língua ronga

Conforme referimos na seção introdutória, os nomes das LB organizam-se em CNs, com base nos fatores linguísticos já apresentados. Neste artigo, a CN é definida como um “conjunto de nomes com o mesmo prefixo e/ou o mesmo padrão de concordância” (NGUNGA, 2014, p. 122). Na mesma linha, Siteo (2011) considera que, dentro do sistema de CNs, os nomes podem ainda ser agrupados em gêneros, termo que, não estando relacionado com a distinção de sexos, “designa as séries constituídas de raízes nominais idênticas, ligadas a diversos prefixos nominais” (p. 309).

De uma forma geral, o número de CNs existentes nas LB varia de 10 a 20 (ALEXANDRE (1981), citado por NGUNGA; MATHANGWANE (2015)), sendo que, para o caso da língua ronga, a literatura reconhece a existência de 13 classes, conforme os exemplos que a seguir apresentamos:

Quadro 1 – Classes nominais da língua ronga.

Classes	Prefixos	Exemplos
1	<i>mu-</i>	<i>mu-dóndrísí</i> ‘professor’
2	<i>va-</i>	<i>va-dóndrísí</i> ‘professores’
3	<i>mu-</i>	<i>mu-nti</i> ‘casa’
4	<i>mi-</i>	<i>mi-nti</i> ‘casas’
5	<i>li-</i>	<i>li-hlehlwa</i> ‘espécie de abrolho, certa planta rastejante de seiva viscosa com que se lava o cabelo’ ³
6	<i>ma-</i>	<i>ma-hlehlwa</i> ‘frutos de <i>lihlehlwa</i> ’
7	<i>xi-</i>	<i>xi-síwana</i> ‘pobre’
8	<i>svi-</i>	<i>svi-síwana</i> ‘pobres’
9	<i>(yi)N-</i>	<i>n-gúvá</i> ‘época, período, era’
10	<i>ti(N)-</i>	<i>ti-ngúvá</i> ‘épocas, períodos, eras’
11	<i>li-</i>	<i>li-sima</i> ‘valor, importância’
14	<i>vu-/wu-</i>	<i>vu-dóndrísí/wu-dóndrísí</i> ‘ensino, doutrina, pedagogia’
15	<i>ku-</i>	<i>ku-yaka</i> ‘construir’

Fonte: elaborado pelos autores.

³ Ou o próprio fruto desta planta silvestre.

Conforme mostra o Quadro 1, as treze CNs ainda produtivas são: 1 e 2, 3 e 4, 5 e 6, 7 e 8, 9 e 10, 11, 14 e 15. Note-se que as CNs de 1 a 10 se organizam aos pares (ou seja, temos gêneros que integram duas classes cada), ao passo que as CNs 11, 14 e 15 não se organizam desta maneira. Por convenção, nas CNs que se organizam aos pares, o primeiro membro é a classe que indica o singular e o segundo, o plural. Deste modo, as classes 1, 3, 5, 7 e 9 constituem o singular das classes 2, 4, 6, 8 e 10. Entretanto, a classe 11 faz plural através da classe 10.

O quadro também mostra a ausência das classes diminutivas 12 e 13 e das locativas 16, 17 e 18, consideradas sincronicamente não produtivas nesta língua. A não produtividade das classes diminutivas 12 e 13 pode explicar-se pelo fato de a diminutivização realizar-se através de outros processos morfológicos, como a derivação sufixal, ao passo que a ausência das classes locativas 16, 17 e 18 tem a ver com o fato de delas terem restado apenas alguns vestígios ou rudimentos (como, por exemplo, *ha-nsi* ‘em baixo/no chão’ (cl. 16); *ku-suhi* ‘perto’ (cl. 17) e *n-draku* ‘retaguarda/parte posterior’ (cl. 18)), que, no estágio atual desta língua, já não podem ser considerados nomes no verdadeiro sentido, uma vez que funcionam como advérbios de lugar.

A desativação das cinco classes referidas no parágrafo anterior não ocorre apenas na língua rongga, mas também noutras línguas do mesmo grupo, como, por exemplo, o changana.

Considerando que o foco desta pesquisa não são todas as CNs, mas sim a classe 5, na seção que se segue discutimos, de forma detalhada, a semântica dos nomes desta classe, bem como a problemática da identificação do seu PN.

2.3 Semântica dos nomes da classe 5

Conforme referimos na seção introdutória, embora, no estágio atual de desenvolvimento das LB, o fator semântico na organização dos nomes em CNs esteja praticamente diluído, de tal forma que a classe de um determinado nome não pode ser determinada pela orientação semântica do nome (VAN DE VELDE, 2019), este fator continua relevante. Por isso, considerando que a semântica de um determinado nome pode influenciar o comportamento sintático do mesmo, entendemos que a discussão da semântica dos nomes da classe 5 é importante, porque poderá fornecer subsídios que ajudem a compreender a divergência que existe na identificação do real formato do PN desta classe.

Em termos semânticos, Nurse & Philippon (2003), citados por Byamugisha, Keet & Derenzi (2018), consideram que, ao nível das LB, a classe 5 alberga nomes de frutos, líquidos, algumas partes do corpo humano, empréstimos de várias línguas e coisas que se apresentam aos pares. Na mesma linha, Van de Velde (2019) estabelece que a classe 5 se destaca por albergar nomes de líquidos. Consistente com estes autores, e tendo em conta especificamente as línguas do grupo Tswa-Ronga, Doke (1967) já sublinhava que, de uma forma geral, a classe 5 alberga uma diversidade de nomes, com destaque para os de frutos. Esta diversidade semântica dos nomes desta classe também se regista na língua ronga, conforme ilustrado no Quadro 2.

Quadro 2 – Classes semânticas dos nomes da classe 5.

#	Classe semântica	Exemplos
1	Seres humanos	<i>doda</i> 'ancião'; <i>jaha</i> 'rapaz'; <i>gelegele</i> 'prostituta'
2	Animais irracionais	<i>vúti</i> 'rato do canavial'; <i>patu</i> 'pato'; <i>khéle</i> 'sapo'
3	Partes do corpo humano e de animais	<i>tíhló</i> 'olho'; <i>vókó</i> 'mão'; <i>khúrhí</i> 'barriga'; <i>kátlá</i> 'ombro'
4	Frutos	<i>bómu</i> 'limão'; <i>kajú</i> 'caju'; <i>laránjhi</i> 'laranja'; <i>rhompfa</i> 'ata'

5	Medidas de tempo	<i>lémbé</i> 'ano'; <i>vhiki</i> 'semana'; <i>síkú</i> 'dia'
6	Derivados verbais exprimindo modo ou maneira	<i>fambéla</i> 'maneira de andar'; <i>svekéle</i> 'maneira de cozinhar'; <i>madéle</i> 'modo de comer'
7	Objetos	<i>tlhárhi</i> 'azagaia'; <i>rhibzi</i> 'pedra'; <i>gejo</i> 'charrua'
8	Doenças	<i>thóyisa</i> 'amigdalite'; <i>dabú</i> 'sarna'; <i>pfavapfava</i> 'varicela'
9	Meios de transporte	<i>boti</i> 'barco'; <i>basíkeni</i> 'bicicleta'; <i>bztru</i> 'canoa, barco'

Fonte: elaborado pelos autores.

Conforme mostra o Quadro 2, na língua ronga, a classe 5 alberga uma diversidade semântica de nomes, incluindo nomes de seres humanos, animais irracionais, partes do corpo humano e de animais, frutos, medidas de tempo, derivados verbais que exprimem modo ou maneira, objetos, doenças e meios de transporte. Sobre a categoria semântica “partes do corpo humano e de animais”, importa referir que, diferentemente do kinyarwanda e do kirundi, em que segundo Zorc & Nibagwire (2007, p. 57), são inseridas apenas “partes do corpo (humano ou de animais) que se apresentam aos pares”, como braços e pernas⁴, na língua ronga podemos ter nomes como *khúrhí* ‘barriga’ e *thangá* ‘parte interior da coxa’, que são partes ímpares.

Em termos semânticos, importa referir que, ao nível das LB, há uma tendência de caracterizar alguns nomes [+ HUM] da classe 5 como portadores de alguma deficiência ou traço específico negativo, ao crivo das comunidades linguísticas. A título ilustrativo, Mogapi (1984), citado por Ngunga & Mathangwane (2015), apresenta exemplos de nomes do Tswana que se referem a “pessoas caracterizadas por algum hábito, fraquezas ou uma outra peculiaridade de caráter” (p.29), como *legodu* ‘ladrão’, *letagwa* ‘bêbado/alcoólatra’, *legatlapa* ‘cobarde’, *leferefere* ‘aldrabão’ e *lesole* ‘soldado’.

⁴ Como, por exemplo, *ijísho/amáaso* ‘eye’; *itáma/amatáma* ‘cheek’; *ihahá/amahahá* ‘lung’, etc. (ZORC & NIBAGWIRE, 2007, p.75).

Na linha desta hipótese, Quintão (1917) considera que, na língua ronga, os nomes [+ HUM] da classe 5 se referem a pessoas portadoras de alguma *deformidade mental*. Para sustentar a sua tese, o autor apresenta exemplos como *singe* ‘imbecil’; *gugu* ‘preguiçoso’; *tsolo* ‘pedante’ e *gwabo* ‘guloso’. Note-se que, o nome *tsolo* ‘joelho’ nem designa um ser humano, mas parte do corpo humano. Entendemos que esta caracterização de Quintão (1917) é problemática, uma vez que, nesta língua, tanto podemos encontrar nomes [+ HUM] da classe 5 com alguma conotação negativa, de acordo com os valores sociais de uma determinada comunidade linguística, como, por exemplo, *lovha/lóló* ‘preguiçoso’, *jámbana* ‘assassino/bandido’ e *gelegele* ‘prostituta’, quanto aqueles desprovidos de conotações sociais negativas, como, por exemplo, *xaka* ‘parente’, *gayiza* ‘regressado da África do Sul’, *jaha* ‘rapaz’, *doda* ‘ancião’, *sócha* ‘soldado’ e *súngúkátí* ‘conselheira/anciã’. Por este motivo, defendemos que o correto seria simplesmente considerar que a classe 5, como outras CNs, também alberga nomes [+ HUM].

Sobre os derivados verbais, importa esclarecer que resultam da sufixação do morfema *-ele* a radicais verbais, que passam, deste modo, a expressar o modo ou a maneira como decorre a ação expressa pelo verbo. Por exemplo, temos *fambéla* ‘maneira de andar’, que deriva de *-famb-* ‘andar’; *svekéle* ‘maneira de cozinhar’, de *-svek-* ‘cozinhar’ e *madéle* ‘modo de comer’, de *-d-* ‘comer’.

No que concerne aos empréstimos, discordamos de Bachetti (2006), quando refere que é nas classes 5 e 6 onde são alojados “quase todos os empréstimos vindos de línguas não bantu” (p. 48). Na linha de Siteo (2001) e Ngunga (2014), também defendemos que, nas LB, a integração de empréstimos de qualquer língua se realiza tendo como base três critérios linguísticos, designadamente: *i.* semântico, em que se toma em conta a orientação semântica do nome, *ii.* fonético, em que se considera a “semelhança fonética entre o som inicial de um nome da língua fonte e o som inicial de um prefixo nominal de uma classe da língua receptora” (NGUNGA, 2014, p. 160) e

iii. o prefixo zero, que se aplica quando o empréstimo é integrado numa CN com o PN \emptyset , visto que, tanto a sua semântica, quanto o seu som inicial não são associados a qualquer CN na língua de chegada. É neste contexto que, na língua ronga, todas as CNs activas são suscetíveis de albergar empréstimos, conforme documentam os dados que a seguir apresentamos:

(1) a.	<i>axjudánti</i>	(cl.1)	/	<i>vaaxjudanti</i>	(cl.2)	>	'ajudante/ajudantes'	P	
	b.	<i>prisóri</i>	(cl.1)	/	<i>vaprisóri</i>	(cl.2)	>	'professor/professores'	P
	c.	<i>batixápa</i>	(cl.1)	/	<i>vabatixápa</i>	(cl.2)	>	'bate-chapa/bate-chapas'	P
(2) a.	<i>mpompí</i>	(cl.3)	/	<i>mimpompí</i>	(cl.4)	>	<i>pump</i> 'torneira/torneiras'	I	
	b.	<i>mubedé</i>	(cl.3)	/	<i>mibedé</i>	(cl.4)	>	<i>bed</i> 'cama/camas'	I
	c.	<i>nkwerhéta</i>	(cl.3)	/	<i>minkwerhéta</i>	(cl.4)	>	'ancoreta/ancoretas'	P
(3) a.	<i>xipunu</i>	(cl.7)	/	<i>svipunu</i>	(cl.8)	>	<i>spoon</i> 'colher/colheres'	I	
	b.	<i>xikóle</i>	(cl.7)	/	<i>svixikóle</i>	(cl.8)	>	'escola/escolas'	P
	c.	<i>xitaratu</i>	(cl.7)	/	<i>svitaratu</i>	(cl.8)	>	'estrada/estradas'	P
(4) a.	<i>nkúdri</i>	(cl.9)	/	<i>tinkúdri</i>	(cl.10)	>	<i>nkúdri</i> 'touro/touros'	Z	
	b.	<i>nongóso</i>	(cl.9)	/	<i>tinongóso</i>	(cl.10)	>	'negócio/negócios'	P
	c.	<i>nqathula</i>	(cl.9)	/	<i>tinqathula</i>	(cl.10)	>	<i>isicathula</i> 'sapato/sapatos'	Z

Como mostram os exemplos acima apresentados, na língua ronga, os empréstimos de diferentes línguas podem ser enquadrados em diversas CNs, como, por exemplo, classes 1, 3, 7 e 9, com base nos três critérios linguísticos apresentados oportunamente. Por exemplo, em (1), os empréstimos *axjudánti* 'ajudante', *prisóri* 'professor' e *batixápa* 'bate-chapa', cuja língua fonte é português, são enquadrados na classe 1, devido ao traço semântico [+ Hum], ou seja, por designarem seres humanos; em (3), os empréstimos *xipunu* 'colher', do inglês, e *xikóle* 'escola' e *xitaratu* 'estrada', da língua portuguesa, são enquadrados na classe 7, devido à semelhança entre o som inicial destes e o prefixo *xi-*, da classe 7. Por último, em (2) e (4) temos exemplos de empréstimos de português e inglês enquadrados nas classes 3 e 4, 9 e 10 com base no

critério de prefixo Ø, tendo em conta que, por um lado, os seus significados não podem ser associados a nenhuma CN específica da língua ronga e, por outro lado, os seus sons iniciais também não podem ser associados a nenhum PN das classes existentes na língua ronga.

Embora os critérios acima referenciados permitam a integração da maior parte de empréstimos de várias línguas, entendemos que os mesmos não permitem dar conta da integração de verbos, como, por exemplo, *kunamurara* ‘namorar’, *kupasiyara* ‘passear’, do português; *kuféyila* < *to fail* ‘falhar, ser malsucedido’, do inglês e, *kugóngóvála* < *-gongobala* ‘crescer mal, sentir-se fraco depois de uma prolongada doença’ e *kugúgá* < *-guga* ‘envelhecer’, do zulu. Efetivamente, tanto a semântica, quanto o som inicial destes e o prefixo Ø não permitiriam a integração destes empréstimos em nenhuma classe. Por isso, propomos a inclusão do critério lexical como um dos critérios mais comuns de integração de empréstimos nas classes nominais do ronga e de outras LB. Objetivamente, o que sucede é que, na integração destas palavras no sistema de classes nominais da língua ronga e de outras LB, toma-se como base a sua classe lexical. Assim, tratando-se de verbos, os empréstimos apresentados acima são enquadrados na classe 15. Entretanto, para a sua acomodação efetiva, entre outros ajustes, agregas-lhes o prefixo *ku-*, o PN da classe 15 ou marca de infinitivo nesta língua.

2.4 Prefixo da classe 5

Na literatura sobre as LB, considera-se que o PN da classe 5 resulta da proforma **di-i-*, do Proto-Bantu (VAN DE VELDE, 2019). Em termos de realização desta proforma, Atindogbe (2013) e Ngunga & Mathangwane (2015) entendem que as LB apresentam uma variação interlinguística, conforme mostram os exemplos de makhuwa, copi, zulu e mòkpè, que a seguir são apresentados:

Makhuwa (P31)

- (5) a. *nihapukha* 'grande gazela fêmea'
 b. *nihece* 'peixe de água fria'
 c. *nikhuli* 'pele'
 d. *nikhuwa* 'pega'

Copi (S61)

- (6) a. *didoda* 'ancião'
 b. *didele* 'lábio'
 c. *didzakani* 'folha'
 d. *dikanju* 'caju'

(NGUNGA & MATHANGWANE, 2015, p.27)

Zulu (S42)

- (7) a. *ibansi* 'cão de caça'
 b. *ibhele* 'urso'
 c. *igatsha* 'ramo'
 d. *igilebhisi* 'uva'

Mòkpè (A20)

- (8) a. *litô* 'orelha'
 b. *lijá* 'braço'
 c. *liβumbú* 'cabelo'
 d. *liwéndi* 'faca'

(NGUNGA; MATHANGWANE, 2015, p. 28)

(ATINDOGBE, 2013, p.29)

Os exemplos (5)-(8) mostram quatro formas diferentes de realização do PN da classe 5 em igual número de LB, sendo duas faladas em Moçambique (makhuwa e copi) e as outras duas (zulu⁵ e mòkpè), em outros países africanos. Da análise dos dados, constatamos que, em makhuwa e em copi, a proforma **di-i-* se realiza como *ni-* e *di-*, respectivamente. Em zulu, o prefixo é *i-* e, em mòkpè, é *li-*. O prefixo *li-* é também usado nos nomes da classe 5 do maconde, tonga e tshwa (cf. NGUNGA; MATHANGWANE, 2015). É preciso sublinhar que, ao nível das LB, o prefixo *li-*, que faz plural com *ma-* (cl. 6), é o mais recorrente (VAN DE VELDE, 2019). Para além destas realizações, Ngunga & Mathangwane (2015) mostram ainda a ocorrência de outras formas, como, por exemplo, \emptyset , em nyanja, swahili e kalanga; *e-*, em otjiherero; *le-*, em tswana, e *ri-*, em changana⁶.

⁵ Note-se que, ainda que muitas vezes não referido em inventários linguísticos de Moçambique, o zulu é também falado em zonas fronteiriças com a África do Sul e Eswatini.

⁶ Note-se, contudo, que, em algumas variantes do changana, em vez de *ri-*, a classe 5 é marcada pelo prefixo *li-*.

Em algumas LB, na formação do plural, há uma tendência para se manter o prefixo da classe 5, especificamente nas palavras cujo radical nominal é monossilábico. A título de exemplo, Mata (2015) refere que, na língua tonga, variante falada na Província de Inhambane, “quando o radical nominal é monossilábico, ... o prefixo da classe 5 *ri-* é mantido quando se pluraliza o nome” (p.75), conforme documentam os exemplos que a seguir apresentamos:

	Classe 5 (singular)	Classe 6 (plural)	
(9) a. ‘voice’	<i>rito</i>	<i>marito</i>	
b. ‘name’	<i>rina</i>	<i>marina</i>	(MATA, 2015, p.75)

Como mostram os exemplos acima apresentados, nesta variante do tonga, em vez de *li-* (cf. NGUNGA; MATHANGWANE, 2015), a classe 5 é marcada pelo prefixo *ri-*. Quando os nomes da classe 5 *rito* ‘voz’, em (9a), e *rina* ‘nome’, em (9b), passam para o plural, isto é, *marito* e *marina*, verifica-se a manutenção do prefixo *ri-*, destacado a negrito, como forma de evitar as formas agramaticais **mato* e **mana*. Como podemos ver, esta manutenção do prefixo que marca o singular justifica-se pelo fato de o radical nominal ser apenas constituído por uma sílaba.

Como referimos oportunamente, no que concerne à língua ronga, não há consenso em relação à forma do prefixo da classe 5. De fato, o quadro que a seguir apresentamos mostra que existem duas propostas de PNs, designadamente, *dji-/dri-* e *li-*:

Quadro 3 – Prefixos da classe 5 da língua ronga propostos por diferentes autores.

Proponentes	Quintão (1917)	Nogueira (1960)	Doke (1967)	Bachetti (2006)	Sitoe, Mahumane & Langa (2008)	Ngunga (2014)
Propostas de prefixos	<i>dji-</i> (<i>alomorfes rji- e ri-</i>)	<i>li-</i> e <i>dji-</i>	<i>li-</i>	<i>dri-</i>	<i>dri-</i>	<i>dri-</i>

Fonte: elaborado pelos autores.

Conforme documenta o Quadro 3, para Quintão (1917), o PN da classe 5 é *dji-*, que apresenta dois alomorfes, designadamente *rji-* e *ri-*. Esta conclusão parece estar alicerçada no fato de esta ser a marca de concordância nominal e de CV, conforme os dados que a seguir apresentamos:

(10) a. *buku **djaku*** ‘teu livro’ b. *tandja **dja** huku* ‘ovo de galinha’
(QUINTÃO, 1917, pp. 202-205)

c. *Hanxi **dja** bumune **djichuchuma** kutlula **dja** bubidji.*
‘O quarto cavalo corre mais do que o segundo.’

(QUINTÃO, 1917, p. 210)

Como mostram os exemplos acima, tanto em (10a-b), em que a concordância é nominal, quanto em (10c), em que se trata de CV, a marca selecionada é *dji-*, destacada a negrito. A sua seleção justifica-se pelo fato de os nomes *buku* ‘livro’, em (10a), *tandja* ‘ovo’, em (10b), e *hanxi* ‘cavalo’, em (10c), serem da classe 5. Assim, Quintão (1917) poderá ter concluído que, nesta classe, a concordância é aliterativa, ou seja, que o prefixo da classe é literalmente copiado aos alvos.

Contrariamente à proposta acima, Nogueira (1960), no seu *Dicionário Ronga-Português*, apresenta dois prefixos, nomeadamente *li-* e *dji-*. Na sua proposta, o autor sugere que o primeiro (*li-*), o original, estava já em processo de desaparecimento, o

que, a seu ver, fazia com que os nomes passassem a exibir o segundo prefixo (*dji-*). Para este autor, não havia dúvidas de que, antes desta evolução, “O prefixo [era] certamente *li-* em toda a parte, tanto no Maputo, como em Lourenço Marques e no Nonduane” (NOGUEIRA, 1960, p. 196).

Rejeitando a hipótese evolucionista de Nogueira (1960), Doke (1967) propõe que, na língua ronga, o prefixo da classe 5 é *li-*. Esta posição é ainda defendida por Ngunga & Mathangwane (2015), não inclusos no quadro acima apresentado. Esta proposta contraria as propostas de Quintão (1917), Nogueira (1960) e Doke (1967), Bachetti (2006), Siteo, Mahumane & Langa (2008) e Ngunga (2014), que consideram que o prefixo da classe 5 é *dri-/ dji-*, o que discutiremos com mais detalhe na seção que se segue.

Em termos de realização, Quintão (1917) considera que a língua ronga não difere do tonga, conforme os exemplos discutidos em (9), na medida em que, nas palavras monossilábicas⁷, por sinal, muito poucas na língua ronga, o prefixo *dji-* ou os seus alomorfes (*rji-* e *ri-*) não são apagados, quando estes nomes passam para o plural, como mostram os exemplos que se seguem:

- | | | | | | | |
|---------|--------------|---------------|---------|----------------|-----------------|----------|
| (11) a. | <i>rjito</i> | ‘palavra’ | vs. | <i>marjito</i> | ‘palavras’ | |
| | b. | <i>rjibye</i> | ‘pedra’ | vs. | <i>marjibye</i> | ‘pedras’ |
- (QUINTÃO, 1917, p. 46)

Conforme mostram os exemplos acima, tanto em (11a), quanto em (11b), o suposto prefixo *rji-*, alomorfe de *dji-*, mantém-se quando os nomes *rjito* ‘palavra’ e *rjibye* ‘pedra’ passam para o plural, através da agregação do prefixo *ma-*, da classe 6. Entretanto, contrariamente a estes contextos, Quintão (1917) considera que, nas

⁷ Note-se que, na classificação de palavras em função do número de sílabas, Quintão (1917) não inclui o PN, neste caso, *rji-* de *rjito* ‘palavra’. Por isso, para este autor, esta palavra é monossilábica, visto que possui apenas uma sílaba, neste caso *-to*.

palavras “polissilábicas nota-se a ausência completa do prefixo do singular” (p. 46), conforme mostram os seguintes exemplos:

(12) a.	<i>bito</i>	‘nome’	<i>mabito</i>	‘nomes’
	<i>boko</i>	‘mão’	<i>maboko</i>	‘mãos’
	<i>buku</i>	‘livro’	<i>mabuku</i>	‘livros’
	<i>khala</i>	‘carvão’	<i>makhala</i>	‘variedades de carvão’

(QUINTÃO, 1917, p. 46)

Analisando os dados acima apresentados, constatamos dois aspectos importantes, a saber: Primeiro, os nomes *bito* ‘nome’, *boko* ‘mão’ *buku* ‘livro’ e *khala* ‘carvão’, não apresentam o suposto prefixo *dji-* (*rji-* ou *ri-*), da classe 5, ou seja, o seu prefixo é Ø; Segundo, a passagem destes nomes para o plural não difere do caso analisado em (11), visto que, também se realiza através de *ma-* (classe 6), conforme os nomes *mabito* ‘nomes’, *maboko* ‘mãos’, *mabuku* ‘livros’ e *makhala* ‘carvões’. Entretanto, diferentemente dos contextos em que o nome é monossilábico, o suposto prefixo *dji-* (*rji-* ou *ri-*) não se realiza, visto que, segundo a fonte, os seus radicais nominais são polissilábicos. Esta análise legitima a agramaticalidade das formas **marjibito*, **marjiboko*, **marjibuku* e **marjikhala*, conforme também o juízo de gramaticalidade dos nossos informantes.

Considerando que existem duas propostas de PNs para a classe 5, as questões que se colocam são: *i.* Que fatores linguísticos propiciam as três propostas de prefixos para a mesma CN e, *ii.* Qual é o real formato do PN da classe 5? Sobre estas questões, sugerimos que a existência de duas propostas de prefixos para a mesma classe pode estar associada a três fatores, designadamente, *i.* a não realização fonética do prefixo em vários nomes da classe 5; *ii.* a falta de um trabalho exaustivo que pudesse aferir se, de fato, todos os nomes desta classe não apresentam PN; e *iii.* a adoção da estratégia de concordância nominal e de CV na identificação do PN da classe 5. Assim, na seção

que se segue, por um lado, mostraremos como cada um destes três fatores pode estar a intervir na identificação do PN da classe 5, e, por outro lado, propomos, com base em evidências empíricas, o real formato do PN da classe 5.

3 Reanalizando o prefixo da classe 5

Conforme referido na seção anterior, um dos fatores que pode explicar a existência de propostas diferentes de prefixos da classe 5 é o fato de a maior parte dos nomes desta classe apresentar o prefixo Ø, na estrutura morfológica, conforme ilustram os exemplos que se seguem:

	Classe 5	Glossa	Classe 6	Glossa
(13) a.	<i>øtháyi</i>	'gravata'	<i>matháyi</i>	'gravatas'
b.	<i>økhondlo</i>	'rato'	<i>makhondlo</i>	'ratos'
c.	<i>øpíndrá</i>	'corda'	<i>mapíndrá</i>	'cordas'
d.	<i>ødzedzedze</i>	'malária'	<i>madzedzedze</i>	'malárias'
e.	<i>øhele</i>	'barata'	<i>mahele</i>	'baratas'

Nos exemplos (13), observa-se que todos os nomes apresentados estão desprovidos do PN da classe 5. Ou seja, o prefixo é Ø. Note-se que qualquer tentativa de afixar qualquer das propostas de prefixos referidos oportunamente resulta em formas agramaticais em ronga (por exemplo, **djithayi*, **djikhondlo*, **djipindra*, **djidzedzedze* e **djihele*; **lithayi*, **likhondlo*, **lipindra*, **lidzedzedz* e **lihele*; e **drithayi*, **drikhondlo*, **dripindra*, **dridzedzedze* e **drihele*). Estas formas foram também rejeitadas pelos informantes, sem qualquer hesitação. A agramaticalidade destas formas justifica-se pelo fato de, nas suas estruturas morfológicas, apresentarem algum dos supostos prefixos *dji-/dri-* ou *li-*. Porém, apesar da ausência deste morfema, não restam dúvidas de que estes nomes são, realmente, da classe 5. Uma das evidências é que a

sua passagem para o plural se realiza através da agregação do PN *ma-*, da classe 6, destacado a negrito nos exemplos em (13).

Na língua ronga, o PN \emptyset na classe 5 não ocorre exclusivamente nos nomes indígenas, mas também nos empréstimos, como ilustram os seguintes exemplos:

Classe 5	Glossa	Classe 6	Glossa	Língua fonte
(14) a. <i>øpilha</i>	'pilha'	<i>mapilha</i>	'pilhas'	P
b. <i>øbóta</i>	'bota'	<i>mabóta</i>	'botas'	P
c. <i>øboti</i>	'embarcação'	<i>maboti</i>	'embarcações'	P
d. <i>øxamúsa</i>	'chamussa'	<i>maxamúsa</i>	'chamussas'	P
e. <i>øxarópe</i>	'xarope'	<i>maxarópe</i>	'xaropes'	P

Tal como nos nomes indígenas em (13), nos dados em (14), constatamos que os empréstimos integrados na classe 5 também estão desprovidos de PN. Entretanto, como a passagem para o plural se realiza através do prefixo *ma-*, não restam dúvidas de que estes nomes são da classe 5. Note-se que a passagem para o plural não é a única estratégia usada para a identificação da CN de nomes que morfologicamente estão desprovidos de PNs ou que apresentam um PN usado em diferentes classes, como, por exemplo, *mu-*, das classes 1 e 3. Os linguistas usam ainda a concordância nominal e a CV, como se mostra a seguir.

Para além da ausência do PN da classe, outro fator que, por vezes, conduz a uma identificação errada do PN da classe 5 é a concordância, seja ela nominal ou verbal. Para a ilustração deste fato, começa-se pela concordância nominal, nos contextos em que o nome da classe 5 é modificado por determinantes, quantificadores e qualificadores. Para o início desta discussão, considere-se os seguintes exemplos:

- (15) a. *kapulana le-dri*
 5.capulana este-5.MC
 'esta capulana'

b. *hahla* *le-dri*
 5.gêmeo este-5.MC
 ‘este gêmeo’

c. *saka* *le-dri*
 5.saco este-5.MC
 ‘este saco’

Nos exemplos em (15), constatamos que a partícula demonstrativa *le-*, que funciona como determinante, é acompanhada pelo morfema *-dri*, destacado a negrito, que constitui marca de concordância selecionada exclusivamente pelo fato de, tanto *kapulana* ‘capulana’, em (15a), quanto *hahla* ‘gêmeo’, em (15b) e *saka* ‘saco’, em (15c), serem nomes da classe 5. De fato, se estes fossem de uma outra classe, como, por exemplo, classe 6, a marca de concordância seria *ma-*.

A seleção da marca *dri-* não se verifica apenas nos contextos em que o modificador do nome da classe 5 é um pronome demonstrativo, mas também quando o modificador é um numeral (cf. exemplos (16)), que pertence à classe de quantificadores, ou um qualificador (cf. exemplos (17)):

- | | | | |
|---------|--|----|---|
| (16) a. | <i>lovha</i> <i>dri-n’we</i>
5.preguiçoso 5.MC-um
‘um preguiçoso’ | b. | <i>livrhu</i> <i>dri-n’we</i>
5.livro 5.MC-um
‘um livro’ |
| c. | <i>lidrin’wana</i> <i>dri-n’we</i>
5.dialeto 5.MC-um
‘um dialeto’ | | |

Como mostram os exemplos (16), em todos os contextos, a marca de concordância nominal continua sendo *dri-*, que, contrariamente aos exemplos em (15), ocorre antes do radical nominal *-n’we* ‘um’. Mais uma vez, a seleção desta marca tem a ver com o

fato de, tanto *lovha* ‘preguiçoso’, quanto *livrhu* ‘livro’ e *lidrin’wana* ‘dialeto’, serem da classe 5.

Os exemplos em (17) ilustram o uso da marca *dri-* quando o modificador do nome da classe 5 é um qualificador:

- (17) a. *bulúku* *dr-a* *nkuxe*
 5.calças 5.MC-Part. Gen azul-esverdeada
 ‘calças azuis-esverdeadas’
- b. *paratu* *dr-a* *nsimbi*
 5.prato 5.MC-Part. Gen 9.ferro
 ‘prato metálico’
- c. *xaka* *dri-nene*
 5.parente 5.MC-verdadeiro
 ‘verdadeiro parente’

À semelhança dos exemplos discutidos em (15) e (16), em (17) verificamos que a marca de concordância com os nomes da classe 5 continua a ser *dri-*. Na verdade, em (16a-b), a modificação dos nomes da classe 5 é feita através de uma estrutura genitiva⁸, formada por uma partícula genitiva e um adjetivo⁹ *nkuxe* ‘azul-esverdeado’, em (16a) e um nome *nsimbi* ‘ferro’, em (16b). A concordância entre estes modificadores e os respectivos núcleos é marcada na partícula genitiva, através do prefixo *dr(i)-*, que perde a vogal /i/ dada a coocorrência com o genitivo *-a*. Em (16c), o nome *xaka* ‘parente’ é modificado pelo adjetivo *dri-nene* ‘verdadeiro’, que exibe a marca de concordância *dri-*

⁸ Esta estrutura é também designada sintagma genitivo.

⁹ Em Bantu, o uso do termo adjetivo não é pacífico. Contudo, tem-se reconhecido a existência de um número limitado de palavras com comportamento comparado a de adjetivos noutras línguas, como é o caso de palavras que designam cores, tamanhos e qualidades. Nesta língua, a qualificação é feita, essencialmente, através de construções genitivas e relativas.

Nestes casos, a marca de concordância *dri-* ocorre na posição inicial das palavras a que se agrega, tal como acontece quando o modificador é um numeral.

Em termos de tipos de concordância em função da natureza das unidades lexicais envolvidas na construção, a marca de concordância identificada nos casos anteriores também é selecionada nos contextos de CV, conforme mostram os exemplos que a seguir apresentamos:

- (18) a. *Økhondlo dri-d-ile ma-rhumana.*
 5.rato 5.MCS-comer-Pass 6-amendoim
 'O rato comeu amendoim.'
- b. *Øvusvá dri-tal-ile mu-nyu*
 5.xima 5.MCS-estar.cheio-Pass 3-sal
 'A xima tem muito sal.'
- c. *Øhele dri-d-iw-ile hi xi-pixi.*
 5.barata 5.MCS-comer-Pas-Pass por 7-gato
 'A barata foi comida pelo gato.'
- d. *Øxampanya dr-a-lombel-a*
 5.champanhe 5.MCS-Pres-ser.doce-VF
 'O champanhe é doce.'
- e. *Øboti dri-ta-mbombomel-a ni sva-kuda.*
 5.embarcação 5.MCS-Fut-afundar.se-VF com 8-comida
 'A embarcação vai-se afundar com a alimentação.'

Nos exemplos acima apresentados, constatamos que, tanto nos contextos em que os núcleos dos sujeitos gramaticais simples são nomes indígenas (cf. *khondlo* 'rato', *vusvá* 'xima' e *hele* 'barata', exemplos (18a-c), como nos casos de empréstimos (cf. *xampanya* 'champanhe' e *boti* 'embarcação', exemplos (18d-e), a marca de CV selecionada é sempre *dri-*. Na ausência de prefixo expresso nos nomes considerados, esta pode ter sido a estratégia adotada por Bachetti (2006), Siteo, Mahumane & Langa

(2008) e Ngunga (2014) para concluírem que o morfema *dri-* é o PN da classe em estudo. Estes autores podem ter assumido que todos os nomes da classe 5 da língua ronga não exibem prefixo nominal. Entretanto, uma análise do léxico desta língua, mostra haver nomes da classe 5 com prefixo nominal *li-* expresso na sua estrutura morfológica. É este prefixo que nós sugerimos ser o verdadeiro PN desta classe. Para legitimarmos a nossa tese, analisemos os seguintes exemplos:

Classe 5	Glossa	Classe 6	Glossa
(19) a. <i>lisema</i>	‘cheiro, fedor’	<i>masema</i>	‘cheiros, fedores’
b. <i>litlhongó</i>	‘talo, caule seco’	<i>matlhongó</i>	‘talos, caules secos’
c. <i>lihuhé</i>	‘traquinice, loucura’	<i>mahuhé</i>	‘traquinices, loucuras, pateticos’
d. <i>lihlévo</i>	‘calúnia’	<i>mahlévo</i>	‘calúnias’
e. <i>lihleko</i>	‘riso, risada’	<i>mahleko</i>	‘risos, risadas’
f. <i>lihlahla</i>	‘lenha miúda e seca’	<i>mahlahla</i>	‘lenhas miúdas e secas’

Contrariamente aos dados apresentados em (13) e (14), em que tanto os nomes indígenas da classe 5, quanto os empréstimos da mesma classe estão desprovidos de PN, em (19) verificamos que, afinal, existem nomes desta classe que, na sua estrutura morfológica, apresentam PN, neste caso o *li-*. Como se pode constatar, este prefixo é claramente substituído pelo PN *ma-*, da classe 6, quando estes nomes passam para o plural. Reparemos que, para além destes nomes, existem outros ainda, como: *lihlehlwá/mahlehlwá* ‘espécie de abrolho, certa planta rastejante de seiva viscosa com que se lava o cabelo ou o próprio fruto desta planta silvestre’; *lindrín’wana/mandrín’wana* ‘dialeto(s)’; *lipfalu/mapfalu* ‘diafragma(s)’; *lifisa/mafisa* ‘avareza(s)’; *lihikampfuka/mahikampfuka* ‘latitude’ e *lihikakarhi/mahikakarhi* ‘meridiano(s)’. Os nossos informantes também asseguraram que estes nomes são, efetivamente do ronga, e não empréstimos, ainda que alguns deles também ocorram em línguas do mesmo grupo Tswa-Ronga. Aliás, é preciso acrescentar que o PN *li-*

também ocorre em alguns empréstimos do português usados no ronga, como, por exemplo, *likatífa/makatífa* ‘alcatifas(s)’, *lifabétu/mafabétu* ‘alfabeto(s)’ e *ligidáwu/magidáwu* ‘algodão/algodões’. Este fato pode ser tomado como um indicador de alguma produtividade e vitalidade deste morfema.

Nos exemplos a seguir, substituímos o prefixo *li-* pelo prefixo *dji-/dri-* proposto na literatura, na perspectiva de se aferir se as formas continuam gramaticais:

	Prefixo <i>dji-</i>	Prefixo <i>dri-</i>	Prefixo <i>ma-</i>	Glossa
(20) a.	* <i>djisema</i>	* <i>drisema</i>	<i>masema</i>	‘cheiros, fedores’
b.	* <i>djitlhongó</i>	* <i>dritlhongo</i>	<i>matlhongó</i>	‘talos’
c.	* <i>djihuhé</i>	* <i>drihuhé</i>	<i>mahuhé</i>	‘traquinices, loucuras, patéticas’
d.	* <i>djihlévo</i>	* <i>drihlévo</i>	<i>mahlévo</i>	‘calúnias’
e.	* <i>djihleko</i>	* <i>drihleko</i>	<i>mahleko</i>	‘risos’
f.	* <i>djihlehlwá</i>	* <i>drihlehlwá</i>	<i>mahlehlwá</i>	‘certas plantas’
g.	* <i>djihlahla</i>	* <i>drihlahla</i>	<i>mahlahla</i>	‘lenhas miúdas e secas’

Nos exemplos acima apresentados, constatamos que, tanto *dji-* quanto *dri-* não podem substituir o prefixo *li-*, uma vez que tal operação resulta em formas agramaticais, conforme também confirmado pelos nossos informantes. Esta constatação legitima a conclusão de que a classe 5 possui apenas um único prefixo, neste caso o *li-*, ainda que em muitos nomes este não se realize.

O que os dados acima apresentados sugerem é que, contrariamente à Quintão (1917), Bachetti (2006), Siteo, Mahumane & Langa (2008) e Ngunga (2014), o prefixo da classe em estudo não é *dji-* nem *dri-*, mas sim *li-*. Deste modo, concordamos com Doke (1967) e Ngunga & Mathangwane (2015) que, como vimos, já tinham defendido que *li-* é que é o prefixo da classe 5, ainda que não tivessem apresentado o tipo de evidências empíricas que trazemos neste artigo, incluindo exemplos de nomes com este prefixo realizado morfologicamente. Para além deste aspeto, também alinhamos com

Nogueira (1960), quando aventa a possibilidade de este prefixo estar em processo de desaparecimento, fato que se consubstancia com a sua não ocorrência na maior parte de nomes da classe em estudo. Todavia, deixamos de concordar com ele quando refere que o mesmo é substituído por *dji-*.

Tendo constatado que o PN da classe 5 é *li-*, a questão que ainda se poderá colocar é: que marca de CV é selecionada quando os nomes apresentados em (19), isto é, portadores deste prefixo, constituírem núcleos de sujeitos gramaticais? Para respondermos a esta questão, analisemos os seguintes exemplos:

- (21) a. *Li-gidáwu dri-psh-ile ximixw-eni* .
 5-algodão 5.MCS-queimar-Pass manhã-Loc.
 'O algodão ardeu de manhã.'
- b. *Li-huhé a-dri-julek-i¹⁰ munt-ini w-a Xikwembu.*
 5-traquinice Neg-5.MCS-ser.preciso-Neg3.casa-Loc 3MC.-Part.Gen 7.Deus
 'A traquinice/patetice não é bem-vinda na casa de Deus.'
- c. *Li-ndrín'wana dr-anga dri-nga-ta-f-a.*
 5-dialeto 5.MC-meu 5.MCS-Neg-Fut-morrer-VF
 'O meu dialeto não desaparecerá.'
- d. *Li-hlevo dri-sus-a li-sima mhunu.*
 5-calúnia 5.MCS-tirar-VF 11-prestígio 1.pessoa
 'A calúnia tira valor ao ser humano.'

Examinando as estruturas morfossintáticas apresentadas em (21), constatamos não haver diferença em relação às estruturas discutidas em (17), visto que a marca de CV que é selecionada continua a ser *dri-*. Por isso, inferimos que a realização ou a

¹⁰ No Presente, a marca de negação é o morfema descontínuo *a...-i*, sendo que *a-* é um prefixo e *-i* é um sufixo.

ausência do PN na estrutura morfológica dos nomes da classe 5 não altera o seu padrão de concordância.

Resumidamente, os dados analisados mostram que, tanto o prefixo *dji-*, quanto o *dri-* não constituem PN da classe 5, mas marcas de concordância nominal e verbal. Especificamente, são marcas de concordância nominal nos contextos em que os nomes desta classe são modificados por determinantes, quantificadores e qualificadores e são marcas de concordância verbal quando o núcleo do sujeito simples for um nome desta classe. Esta constatação é importante, visto que mostra que, na língua ronga, a concordância não é totalmente aliterativa. De fato, ainda que Ngunga & Simbine (2012, p. 98) reconheçam que a verificação do padrão de concordância seja a mais eficaz das técnicas usadas para identificar a CN de um determinado nome, advertem que a mesma apresenta alguns problemas.

Efetivamente, os dados analisados mostraram que casos há em que a marca de concordância não coincide com o PN da classe. Ou seja, a concordância não é, necessariamente, aliterativa. É preciso referir que este fenômeno não ocorre somente com os nomes da classe 5. A título de exemplo, temos os nomes da classe 1, cujo PN é *mu-*, entretanto, quando ocorrem como núcleos de sujeitos simples, a marca selecionada é *a-* (cf. *Mu-dondrisi a-nyoxile*. 'O professor está contente.'; *Mu-yeni a-lahlekile*. 'O hóspede perdeu-se.').

4 Considerações finais

No presente artigo discutimos o PN da classe 5 da língua ronga, uma LB falada no Sul de Moçambique, concretamente na Província e Cidade de Maputo. Ao trazermos esta temática, pretendíamos, especificamente, identificar, com base em evidências empíricas, o real formato do PN desta classe.

Conforme vimos, na literatura não há consenso sobre o formato do PN da classe 5. Por exemplo, enquanto para Quintão (1917), Nogueira (1960), Bachetti (2006), Ngunga (2014) e Siteo, Mahumane & Langa (2008) o prefixo dos nomes da classe 5 é *dji-/dri-*, para Doke (1967) e Ngunga & Mathangwane (2015) é *li-*. Os dados analisados levam-nos a concluir que o prefixo da classe 5 na língua ronga é *li-*, o que é consistente com a proposta de Doke (1967) e Ngunga & Mathangwane (2015). Uma das contribuições importantes do nosso estudo é fornecer novas evidências empíricas para sustentar esta tese, incluindo exemplos de nomes com o prefixo *li-* realizado morfologicamente.

Referências bibliográficas

- ATINDOGBE, G. 2013. A grammatical sketch of Mòkpè (Bakweri), Bantu A20. **African Study Monographs**. Supplementary issue, v. 45, p. 1– 63, 2013. DOI
- BACHETTI, C. **Gramática da Língua Rhonga**. Maputo: Paulinas, 2006.
- CHAMBO, G.; CHIMBUTANE, F.; GARCÍA-MIGUEL, J. M.; RAMALLO, F.; BARCIA, S. R. **Xivaningelo xa Xirhonga**. 1ª edição. Vigo: Universidade de Vigo, 2020.
- BYAMUGISHA, J.; KEET, M.; DERENZI, B. Pluralizing nouns across agglutinating Bantu languages. **Proceedings of the 27th International Conference on Computational Linguistics**, 2018. p. 2633–2643.
- CHIMBUTANE, F. **Panorama Linguístico de Moçambique: Análise dos Dados do III Recenseamento Geral da População e Habitação de 2007**. Maputo: Instituto Nacional de Estatística, 2012.
- DOKE, C. M. **Bantu, Modern Grammatical, Phonetic and Lexicographic Studies**. London: Routledge, 1967.
- GUTHRIE, M. **Comparative Bantu**. Vols. I-IV. Claredon: Oxford University Press, 1967–1971.

LAFON, M. Shona class 5 revisited: A case against *ri-* as a class 5 nominal prefix. **Zambezia**, Journal of the University of Zimbabwe, v. 21, n. 1, p. 51-80, 1994.

MATA, R. Noun class agreement and the elements of the noun phrase in Gitonga-Inhambane. **San Diego Linguistic Papers**, v. 5, p. 71-120, 2015.

NGUNGA, A. Class 5 allomorphy in Ciyao. **Studies in African Linguistics**, v. 26, n. 2, p. 165-192, 1997. DOI <https://doi.org/10.32473/sal.v26i2.107392>

NGUNGA, A. **Introdução à Linguística Bantu**. 2ª edição. Maputo: Imprensa Universitária, 2014.

NGUNGA, A.; FAQUIR, O. **Padronização da Ortografia de Línguas Moçambicanas: Relatório do III Seminário**. Maputo: Centro de Estudos Africanos, 2011.

NGUNGA, A.; MATHANGWANE, J. Revisiting the study of class 5 in Bantu. **Journal of the Linguistics Association of Southern African Development Community [SADC] Universities**, v. 4, n. 2, p. 35-40, 2015.

NGUNGA, A.; SIMBINE, M. **Gramática Descritiva da Língua Changana**. Maputo: Centro de Estudos Africanos, 2012.

NOGUEIRA, R. S. **Dicionário Ronga-Português**. Lisboa: Junta de Investigação do Ultramar, 1960.

QUINTÃO, J. **Gramática de Xironga (Landim)**. Lisboa: Centro Tipográfico Colonial, 1917.

SITOE, B. **Verbs of Motion in Changana**. Leiden: Research School CNWS, 2001.

SITOE, B. **Dicionário Changana-Português**. Maputo: Texto Editores, 2001.

SITOE, B.; MAHUMANE, N.; LANGA, P. **Dicionário Ronga-Português**. Maputo: Texto Editores, 2008.

SITOE, B.; NGUNGA, A. (org.). **Relatório do II Seminário sobre a Padronização da Ortografia de Línguas Moçambicanas**. Maputo: NELIMO. Universidade Eduardo Mondlane, 2000.

VAN DE VELDE, M. Nominal morphology and syntax. **The Bantu Languages**. 2nd Edition. London: Routledge, 2019. p. 237-269. DOI <https://doi.org/10.4324/9781315755946-8>

ZORC, R. D.; NIBAGWIRE, L. **Kinyarwanda and Kirundi Comparative Grammar**. Hyattsville: Dunwoody Press, 2007.

Artigo recebido em: 30.06.2021

Artigo aprovado em: 28.02.2022